

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE
MATERIAL APOSTILADO**

MARCO ANTONIO CACILHO

GUARAPUAVA

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE
MATERIAL APOSTILADO**

Dissertação apresentada por Marco Antonio Cacilho ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Linguagens, Leitura e Interpretação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lidia Stutz.

GUARAPUAVA

2016

MARCO ANTONIO CACILHO

**GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE
MATERIAL APOSTILADO**

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Lidia Stutz – UNICENTRO

Prof^o. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior – UFPE

Prof^a. Dr^a. Maria Cleci Venturini – UNICENTRO

Prof^o. Dr. Cláudio José de Almeida Mello – UNICENTRO

GUARAPUAVA, FEVEREIRO DE 2016

À minha família: meu amor maior!

À Francisca (*in memorian*), “avó/mãe” querida, por sempre acreditar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte da vida e da sabedoria, que me dotou de inteligência, discernimento, força e perseverança;

À minha esposa, Liliane Cristina, que sempre me apoiou e soube, por muitas vezes, compreender a minha ausência durante meus estudos;

À professora Dra. Lidia Stutz, pela orientação e condução, confiança e palavras de incentivo. Palavras não dão conta para expressar a minha gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO que compartilharam saber, ideias e perspectivas durante as aulas. Professores: Dr. Hertz Wendel de Camargo, Dr^a. Lidia Stuz, Dr^a. Luciane Baretta, Dr^a. Maria Cleci Venturini, Dr^a. Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira e Dr^a. Raquel Terezinha Rodrigues, obrigado pelas relevantes contribuições;

Aos professores Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior, Dr^a. Maria Cleci Venturini e Dr^o. Cláudio José de Almeida Mello, por terem participado do exame de qualificação e da defesa deste trabalho e por suas contribuições, questionamentos e seus outros olhares para melhorar o texto;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste;

À direção do Colégio Aliança, na pessoa da diretora Juelina Simão Marcondes, que sempre me incentivou a buscar a formação continuada;

À coordenadora pedagógica do Colégio Aliança, por facilitar o meu horário de trabalho. Professora Lilian Viana dos Santos Iatskiu, obrigado pela compreensão e colaboração!

À Faculdade Campo Real. Professor Jonatã da Silva Mariani e Professora Maria Luiza Klein, coordenadores do curso de Administração; Professora Vanessa Lobato da Costa, coordenadora do curso de Publicidade e Propaganda: OBRIGADO!

Aos meus alunos do Colégio Aliança e da Faculdade Campo Real pela torcida;

À Josiete pela amizade, pelo companheirismo, pela parceria;

Aos colegas do grupo de estudo “Gêneros Textuais e Práxis Docente” – UNICENTRO – PARANÁ;

À Daniela Leonhardt e Luciane Monteiro, pelo incentivo para que eu realizasse o processo de seleção do mestrado;

Por fim, mas não por último, à minha família e amigos, pelo incentivo e companheirismo imprescindíveis ao longo deste trabalho.

“Grandes coisas fez o Senhor por nós, e por isso estamos alegres”.

Salmo 126: 4

RESUMO

RESUMO: Com o presente estudo objetivamos contribuir para a análise de material apostilado de língua portuguesa, motivados pela necessidade de aprimorar o contexto do ensino com gêneros textuais digitais. Assim, nosso objetivo geral é analisar as aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino de material apostilado para alunos que estão concentrados no primeiro ano do Ensino Médio. Os objetivos específicos são: I) realizar um levantamento sobre quais gêneros textuais do meio digital essas aulas abordam; II) compreender o plano global das aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino por meio da macroestrutura; III) analisar as atividades das aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino por meio das capacidades de linguagem. Na investigação é utilizada a abordagem qualitativa, quantitativa e a pesquisa de caráter documental. Salientamos que o material escolhido conta com três cadernos destinados aos alunos: 1) o livro-texto, que apresenta a teoria correspondente à programação apresentada, desenvolvida em capítulos, com modelos de aplicação e atividades resolvidas. 2) A apostila-caderno, utilizada nas aulas, que estrutura a apresentação da aula em forma de tópicos, sinopses, resumos, atividades para serem desenvolvidas em sala e as tarefas mínimas e complementares que levam o aluno à consulta do caderno de exercícios. 3) O caderno de exercícios, que contém todos os exercícios sugeridos nas tarefas mínimas e complementares e apresenta também as respostas e resoluções dessas atividades. Entendemos a importância dessa análise para termos uma visão precisa sobre a configuração apresentada e a forma como são distribuídas as tarefas e textos de um dos capítulos que versa sobre os gêneros digitais. Sublinhamos que a temática abordada concentra-se em material utilizado por turmas de primeiro ano do Ensino Médio e que faz parte do planejamento proposto pelo sistema de ensino. A análise torna-se relevante por levar-nos a uma reflexão sobre as propostas de ensino subjacentes ao material didático. O arcabouço teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo com o conceito de gêneros textuais (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY, 2004), as noções de capacidades de linguagem, macroestrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; TOULOU, 2008), bem como as noções de gêneros textuais digitais (XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2008) e material apostilado (PIERONI, 1998; BUNZEN, 2001; AMORIM, 2008; SILVA, 2008) ancoram o nosso estudo. Os resultados apontam que o material apostilado em análise não contempla de modo satisfatório os gêneros digitais. Por meio da análise dos textos e atividades, verificamos que nenhum deles é de fato um exemplar do gênero, o que impede o aluno de operacionalizar recursos tecnológicos oriundos da contemporaneidade e impede, pois, o contato com outras maneiras de ler e escrever. No que tange à análise da macroestrutura, entendemos ser esta um recurso satisfatório que nos permite uma visão ampliada para compreendermos os objetos a serem ensinados. Sobre as capacidades de linguagem, constatamos que a maioria das atividades as contemplam de modo indireto, visto o caráter fictício e superficial da temática. Diante disso, acreditamos que o material apostilado utilizado por alunos concentrados no primeiro ano do Ensino Médio precisa de reformulações para um trabalho adequado em relação os gêneros digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros digitais; material apostilado; capacidades de linguagem

ABSTRACT

ABSTRACT: The aim of this study is to contribute to the analysis of Portuguese language handout, driven by the need of improving the textual genre teaching, in terms of digital means. Thus, the main aim is to analyze which classes provide digital genres as handout teaching objects, geared to pupils of high school first year. The specific aims are: I) to undertake a mapping of which are the textual genres of digital means approached in such classes; II) to comprehend the global plan of classes that provide the digital genres as teaching objects, through their macrostructure; III) to analyze class activities which provide digital genres as teaching objects, by means of language capacities. In order to conduct this research, we used qualitative and quantitative approaches, and documentary research. We emphasize that the material chosen offers three students' books: 1) the text-book, which presents the theory corresponding to the scheduling showed, developed into chapters, approaching application models and answered activities; 2) the handout-book used between classes, which structure the class presentation into topics, synopses, summaries, activities to be worked at classes, and minimal and complementary tasks that lead the pupil to check the exercise-book; 3) the exercise-book, which contains every single exercise suggested in the minimal and complementary tasks, and also brings answers and solves each of them. We keep in mind the importance of this analysis to get a broader vision about the configuration presented, and the way that tasks and texts are distributed in one chapter that envisage digital means. We highlight that the approached theme is concentrated into the material used by high school first years, and it is part of educational system proposed planning. We attach importance to the analysis, for it leads to a thought about underlying teaching purposes into the didactic material. This study is anchored by sociodiscursive interactionism and text genre (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY, 2004) theoretical frameworks, by language capacities and macrostructure concepts (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; TOULOU, 2008), as well digital genre (XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2008) and handout concepts (PIERONI, 1998; BUNZEN, 2001; AMORIM, 2008; SILVA, 2008). The results show that the handout studied does not consider textual genres from digital means in a satisfactory manner. Through texts and activities analyzed, we observed that none of them are in fact a copy of addressed genre, what prevents the pupil to operationalize technological resources from worldwide, and, therefore, it prevents the contact with other ways of reading and writing. In terms of macrostructure analysis, we see it as an important resource which allows us a comprehensive view of objects that must be taught. Concerning to language capacities, we noticed that most of activities bring them to bear, indirectly, due to fictitious and superficial theme's nature. At that, to reach the goal of teaching digital genres, it is necessary to reshape the handout used by high school first year pupils.

KEYWORDS: Digital genres; handout; language capacities.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PRINCIPAIS GÊNEROS DIGITAIS.....	46
QUADRO 2: CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO <i>E-MAIL</i>	57
QUADRO 3: REGRAS PARA O CONVÍVIO VIRTUAL.....	58
QUADRO 4: CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	63

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1: PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	38
ESQUEMA 2: MACROESTRUTURA DA AULA 21.....	103
ESQUEMA 3: MACROESTRUTURA DA AULA 22.....	113
ESQUEMA 4: MACROESTRUTURA DA AULA 23.....	119
ESQUEMA 5: MACROESTRUTURA DA AULA 24.....	128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: CRITÉRIOS DE ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	89
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

A.E: Apostila Escolar

CA: Capacidade de Ação

CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CD: Capacidade Discursiva

CLD: Capacidade Linguístico-Discursiva

C.M.C: Comunicação Mediada pelo Computador

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CS: Capacidade de Significação

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME: Fundação Nacional de Material Escolar

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

GPS: Sistema de Posicionamento Global.

INL: Instituto Nacional do Livro

I.S.D: Interacionismo Sociodiscursivo

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LD's: Livros Didáticos.

M. A: Material Apostilado

MEC: Ministério da Educação

MSN: Microsoft Service Network

OCEM: Orientações Curriculares Ensino Médio

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SEED-PR: Secretaria Estado Educação do Paraná

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

UNIGE: Universidade de Genebra

UNICENTRO: Universidade Estadual do Centro-Oeste

USP: Universidade de São Paulo

WEB: World Wide Wibe

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: CONSTRUINDO A PESQUISA	16
Problemática	21
Justificativa	22
Objetivo Geral	23
Objetivos Específicos	24
Questões da Pesquisa	24
Organização da Dissertação	25
CAPÍTULO 1	26
PILARES DA OBRA: PALAVRAS QUE SUSTENTAM A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	26
1.1 Dos gêneros discursivos aos gêneros textuais	26
1.2 ISD: percurso histórico e proposta didática	33
1.2.1 A Sequência Didática	37
1.3 As TICs e os Gêneros Textuais Digitais	40
1.4 O Letramento na Era Digital	47
1.5 Gêneros Textuais Digitais: novas formas de ler escrever	51
1.6 <i>E-mail</i> : gênero ou suporte?.....	55
1.7 Livro Didático	59
1.8 Ensino Apostilado	65
1.9 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1	75
CAPÍTULO 2	76
A METODOLOGIA DA OBRA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	76
2.1 Abordagem da pesquisa.....	76
2.2 Um pouco da escola.....	77
2.3 O sistema de ensino.....	80
2.4 Constituição do <i>corpus</i> : o material apostilado.....	82
2.5 Critérios de análise.....	86
2.6 Análise dos textos quanto aos gêneros	86
2.7 Macroestrutura.....	87

2.8 Capacidades de linguagem.....	87
2.9 Capacidades de linguagem digital.....	89
2.10 A experiência de um estudo piloto.....	90
2.11 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2.....	92
CAPÍTULO 3.....	93
ANÁLISE DE TEXTOS E ATIVIDADES DO MATERIAL APOSTILADO.....	93
3.1 Visão global das apostilas.....	93
3.2 Análise dos textos da apostila-caderno e do caderno de exercícios.....	95
3.3 ANÁLISE DA MACROESTRUTURA E CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	102
3.3.1 Análise da aula 21.....	102
3.3.2 Análise da aula 22.....	112
3.3.3 Análise da aula 23.....	118
3.3.4 Análise da aula 24.....	127
3.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO CADERNO DE EXERCÍCIOS.....	134
3.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150

INTRODUÇÃO

PRIMEIRAS PALAVRAS: CONSTRUINDO A PESQUISA

2006 foi o ano em que tudo começou. Sim, naquele ano tive¹ a primeira oportunidade de adentrar em uma sala de aula, na condição de professor voluntário da “disciplina de redação” de um curso pré-vestibular que assistia pessoas carentes da cidade onde resido. A partir daí, muitas portas se abriram até que, em 2008, fui escolhido por meio de teste seletivo para compor o quadro de docentes da escola onde trabalho até hoje.

Na minha trajetória de nove anos em sala de aula, sete na mesma escola, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, muitos questionamentos surgiram, dúvidas nasceram, inquietações foram geradas. Como professor da disciplina denominada de “redação”, muitas vezes, me flagrava interrogando: “como faço?”, “as minhas aulas conduzem o aluno a escrever satisfatoriamente?”, “o material didático utilizado na escola prepara o indivíduo para relacionar as práticas de escrita da escola com o seu contexto social?”. As perguntas apareciam, mas as respostas não!

Como qualquer profissional necessita de qualificação, acredito que, eu, como professor, devo também me atualizar, procurar alternativas, dividir tensões. Logo, busquei novas possibilidades inscrevendo-me no Programa de Pós-Graduação em Letras – nível de mestrado – da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Como cumprimento de uma das etapas, deveria elaborar um projeto de pesquisa para participar do processo de seleção.

Diante das inquietações apresentadas, e entendendo “pesquisa como um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento” (LUNA, 2000, p. 15), as opções começavam a florescer.

Enquanto acadêmico e pesquisador, sempre me interessei em pesquisas que tratavam da análise de livros didáticos de língua portuguesa por entender que esses estudos refletem sobre as nossas práticas de ensino. Desse

¹ Optou-se pela utilização da primeira pessoa do discurso nos trechos em que será feita referência à experiência docente do pesquisador.

modo, pelo fato de o livro didático, no meu contexto, material apostilado, fazer parte da realidade em que atuo, acreditei que as respostas àquelas provocações e inquietações poderiam ser atendidas.

Trabalhando há alguns anos nessa escola, comecei a questionar as propostas de produção escrita abordadas no material didático adotado pelo estabelecimento de ensino. Afinal, qual é o tratamento dado aos gêneros textuais nesse material? A apostila contempla de modo satisfatório os gêneros digitais?

Optei, portanto, em aprofundar meu conhecimento acerca do material didático que ancora minha prática pedagógica para saber como utilizar, de forma crítica e consciente, as atividades e textos que esse material oferece aos meus alunos, mais especificamente, em relação às capacidades de linguagem² de produção escrita sob o viés dos gêneros textuais digitais. Para isso, destaco que meu posicionamento para a confecção desta pesquisa provém da esteira teórica e metodológica do interacionismo sociodiscursivo e de estudiosos que abordam os gêneros digitais.

Desenvolvida no programa de pós-graduação em Letras: Interfaces entre língua e literatura - nível de Mestrado - ofertado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, a presente dissertação surgiu da necessidade de analisar a abordagem dos gêneros digitais em material apostilado de língua portuguesa.

Nas palavras de Bueno (2011), sabemos que o ensino dessa disciplina vem apresentando inúmeras mudanças. Após o predomínio da gramática normativa e os avanços nos estudos linguísticos, o estudo do texto vem se evidenciando cada vez mais. A autora assevera que o texto deve ser proposto enquanto pertencente a um determinado gênero, como unidade básica de ensino, e aconselha que as aulas de línguas devem levar o aluno a dominar diversas situações de comunicação, tornando-o um cidadão crítico na sociedade contemporânea.

A pesquisadora citada atesta, pois, a presença de diferentes gêneros em nossa sociedade e acentua a importância de um trabalho que aborde atividades que conduzam o aluno tanto a produzir quanto a ler efetivamente os diversos gêneros, já

² As capacidades de linguagem são aptidões que precisam ser mobilizadas para utilizar de modo satisfatório um determinado gênero textual. Elas têm sido bastante empregadas para trabalhos de produção escrita por auxiliarem na apropriação de diferentes dimensões de composição de um determinado gênero.

que, como afirma Bronckart (2012), a sua apropriação é um recurso fundamental de socialização e de inclusão nas atividades comunicativas humanas.

Os estudos de gêneros textuais vêm sendo abordados por muitos pesquisadores da área de ensino de línguas. Certamente, isso ocorre pelo fato de, cada vez mais, tanto o conceito como seus desdobramentos fazerem parte das reflexões no ensino. Tal noção tem sido relevante para muitos pesquisadores a fim de compreenderem as interações sociais nas diversas esferas em que agem pela linguagem e também pelo fato de as OCNEM, PCNEM e PCN's fundamentarem o ensino de língua materna em atividades voltadas ao estudo de gêneros textuais.

Sabemos que o uso recorrente do computador e da internet mudaram nossa relação com os meios de comunicação, ou seja, grande parte da interação social é estabelecida via comunicação virtual. Com isso, surgiram outros gêneros textuais, ou seja, os chamados gêneros digitais que apontam para novas formas de interação entre indivíduos.

Esses novos gêneros, segundo Rojo (2013), aparecem porque na atualidade contamos com as novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os textos em sua multissemiótica.

Ao lermos os escritos de Marcuschi (2008), notamos que, mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam muitos gêneros dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica digital que além de circularem nas vias impressas, rapidamente foram inseridos em meios digitais. Notícia, charge, verbete, anúncio e artigo de opinião são alguns exemplos.

Diante disso, o autor indaga se a escola deverá amanhã se ocupar da forma de produção de um *e-mail* e de outros gêneros textuais do mundo virtual³ ou se isso não é sua atribuição. Afinal, pode a escola tranquilamente continuar ensinando somente como se escreve cartas e como se produz uma narrativa?

Relacionados ao evidente progresso tecnológico, outros gêneros textuais surgem, adequam-se e evoluem por meio de diversos ambientes linguísticos, tornando-se, assim, pré-requisitos para a compreensão dos processos de interação. Com o uso frequente do computador e da internet, grande parte dessa interação é

³ Ao lermos ROJO; MOURA (2013), ROJO (2013), BUNZEN (2015), trazemos alguns a título de exemplo: memes, *weblog*, *playlist*, *fanclipe*, *webconferência*, *posts*, mapas virtuais, *sms*, *wiki*, *fanfics*, *podcasts*, *twits*, *ezines*, *epulps*, entre outros.

praticada via comunicação virtual, ocasionando o aparecimento de inúmeros gêneros como, por exemplo, o *e-mail*, o blog, posts, bate-papo via facebook e whatsapp, comentários no instagram, entre outros.

Nesse sentido, concordamos com Bronckart (2012) ao assegurar que a emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada à manifestação de novas motivações sociais e novas circunstâncias de comunicação ou ao aparecimento de novos suportes. Entendemos, portanto, que o surgimento de gêneros como os digitais são influenciados diretamente pelos avanços tecnológicos.

O estudioso genebrino destaca ainda que os gêneros textuais “são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. (BRONCKART, 2012, p.72).

Compreendemos, pois, que as práticas languageiras situadas são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, as quais são materializadas por meio de gêneros de textos considerados como fenômenos, vinculados à vida cultural e social, que contribuem para organizar as atividades comunicativas. Logo, a apropriação de diversos gêneros textuais é necessária por defendermos, segundo o autor, que são mecanismos satisfatórios de inserção em práticas de atividades comunicativas.

Concordamos com a tese de Féliz (2012) ao afirmar que os gêneros do meio digital podem também ser considerados como megainstrumentos (SCHNEUWLY, 2004) de mediação entre as práticas sociais e a aprendizagem dessas práticas. O que significa, de acordo com o autor, que os gêneros digitais se estabilizam por meio de vários subsistemas semióticos, permitindo agir de modo eficaz em determinada situação.

Levando em conta o fascínio dos gêneros digitais sobre os alunos, consideramo-los como um dos instrumentos auxiliares nas práticas em sala de aula. O trabalho, sob esse viés, dá oportunidade aos indivíduos de desenvolver novas práticas de leitura e escrita, conhecer os gêneros pertencentes à mídia digital e ampliar a capacidade de interagir com o meio social por meio desses instrumentos de comunicação, trazendo, assim, novas descobertas e aprendizagens na escola.

Dessa forma, Xavier (2005, p.4) afirma que “a sociedade pode aproveitar das vantagens das tecnologias nos processos de aprendizagem” já que por meio de

um “click” inúmeros recursos são propiciados aos usuários. Marcuschi (2008) afirma que o impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente o enorme poder tanto para construir como para devastar. Logo, o discurso eletrônico constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias.

Convém destacar que, segundo Yates (2000, p. 233), com as novas tecnologias digitais, surge uma espécie de “radicalização do uso da escrita”, ou seja, torna-a mais híbrida ao misturar elementos próprios da oralidade com a escrita em um mesmo suporte, além de outros elementos como sons e imagens. Considerando sua inserção, o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, entendemos como relevante pensar essa tecnologia e suas consequências em uma perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica.

Um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia depende em grande parte dela. O mesmo autor, ora citado, afirma que a relevância de se tratar desses gêneros textuais reside em, pelo menos, quatro aspectos:

- 1) São gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- 2) Apresenta peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- 3) Oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- 4) Mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

De acordo com Marcuschi (2008, p.33), "o gênero digital é todo o aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada". Ainda, explica que "o gênero digital possibilita o trabalho da oralidade e da escrita, assim como os gêneros textuais tradicionais utilizados na escola, pois se apresentam como uma evolução desses gêneros." Desse modo, entendemos que os gêneros digitais contribuem de modo eficaz na formação intelectual e linguística dos alunos, pois conduzem esses indivíduos a se tornarem leitores e autores de textos dos mais variados gêneros, sendo eles verbais, visuais e hipertextuais.

Observamos que, na rede privada de ensino, principalmente, a apostila escolar constitui-se como um importante instrumento de mediação das atividades do professor em sala de aula. Assim como o livro didático, o material apostilado acaba,

muitas vezes, determinando conteúdos e direcionando também as estratégias ou manobras de ensino, condicionando, desse modo, o que e como se ensina.

Diante da importância de se trabalhar por meio de uma abordagem com gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, da crescente abordagem de gêneros digitais e, ainda, pela apostila escolar, delinear o trabalho do professor, configura-se relevante desenvolver um estudo sob essa perspectiva e analisar o material didático de um estabelecimento de ensino. Almejamos compreender qual é a proposta em termos de gêneros digitais que está presente no material do Anglo no Ensino Médio.

Com esses questionamentos, surgem problemáticas a serem abordadas na próxima seção.

Problemática

Considerando que o material apostilado faz parte da minha realidade enquanto professor, entendo como pertinente realizar uma análise desse material, pois, como afirma Bunzen (2001), interrogar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais do uso que deles se faz.

Sabendo que o ensino de línguas deve estar pautado em gêneros textuais, logo notamos no material apostilado uma diversidade de atividades que tratam de gêneros como a carta, a notícia, o artigo de opinião, entre outros. Como outros gêneros foram criados graças ao aparecimento das novas tecnologias, observamos constantemente a inserção de gêneros digitais como o *blog*, o *e-mail*, os *memes*, os *posts*, entre outros. Ao constatar esse fato, realizamos alguns questionamentos:

I) Qual a importância da abordagem dos gêneros digitais em material apostilado?

II) Como são propostas as atividades de produção escrita dos gêneros digitais?

III) O material apostilado cumpre com o objetivo de ensinar o aluno a produzir gêneros digitais que circulam no meio social?

Esses e outros questionamentos movem o presente estudo.

Araújo-Júnior (2008) afirma que a presença cada vez mais frequente de gêneros digitais em livros didáticos, neste caso, em material apostilado, pode ser interpretada como um sinal concreto da preocupação com a inclusão desses gêneros no processo de ensino e aprendizagem tanto de língua materna como de línguas estrangeiras. O autor explica que o interesse de pesquisadores por essas questões torna-se evidente pelo número crescente de estudos realizados na área.

Sob o viés do ensino, Schneuwly e Dolz (2004) buscam desenvolver a ideia de gênero como meio de articulação entre as práticas sociais e a escola, surgindo, desse modo, a noção de gêneros escolares, que, segundo os estudiosos mencionados, proporcionam um ensino satisfatório de gêneros.

Araújo-Júnior (2008) avalia que a ausência da abordagem dos gêneros no ensino de línguas pode trazer consequências negativas, como por exemplo, a dificuldade de produzir um resumo ou uma solicitação, e enfatiza a importância de se trabalhar os gêneros na escola desde os níveis mais básicos.

Quanto aos gêneros textuais digitais, diversos estudos têm sido realizados no Brasil: destacam-se Marcuschi (2005), Paiva (2005), Xavier (2005), Oliveira (2014) e Bunzen (2015) que tratam de diversos gêneros digitais e seu impacto social.

No que concerne aos estudos de ensino apostilado, verificamos pesquisas de Pieroni (1998), Bunzen (2001), Amorim (2008) e Silva (2013), que apresentam definições desse tipo de material didático, seu surgimento por meio de cursinhos preparatórios e o interesse das escolas ao adotarem esse material, assim como as diferenças e semelhanças existentes entre eles e o livro didático convencional.

Justificativa

Esclarecermos a razão de investigarmos o material apostilado escolhido pela instituição, já que as apostilas escolares, por fazerem parte da realidade de algumas escolas, não podem ser excluídas de nossas análises (BUNZEN, 2001).

Diante disso, verificamos que há diversos estudos que contemplam análise de gêneros textuais digitais em livros didáticos. Porém, pouco ou nada se tem

em relação à análise de gêneros digitais de material apostilado. Isso se confirma por meio das palavras de Amorim (2008, p.37) ao constatar que

uma pesquisa junto ao Banco de Teses da CAPES revela para a palavra apostila um total de sessenta e seis publicações, sendo que a maioria trata de apostilas específicas de áreas técnicas, como por exemplo, a análise da aplicabilidade do manual de algum programa operacional (no caso da informática). Restringindo a pesquisa com o termo “Ensino Apostilado” o número de trabalhos se reduz a quarenta e nove. No entanto, uma análise mais criteriosa revela que apenas cinco destes trabalhos dizem respeito à utilização de apostilas feitas por instituições privadas de educação e que são utilizadas como sistemas de ensino.

Desse modo, temos como objetivo maior desta pesquisa analisar as aulas⁴ que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino de material apostilado para alunos do 1º ano do Ensino Médio⁵.

Logo, pretendemos com esta dissertação, preencher essa lacuna e contribuir para estudos futuros sobre o ensino de gêneros digitais em material apostilado de língua portuguesa.

Os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo fundamentam teórica e metodologicamente este trabalho, principalmente quanto aos conceitos de gêneros textuais e na abordagem descendente de análise (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY, 2004). Também nos apoiamos na noção de gêneros textuais digitais elencadas por Marcuschi (2008), Xavier (2005) e nas definições advindas da didática das línguas em relação às capacidades de linguagem abordadas por Dolz e Schneuwly (2004), na concepção de macroestrutura⁶ definida por Dolz e Toulou (2008), Stutz (2012); e, por fim, nos conceitos de material apostilado apresentado por Pieroni (1998), Bunzen (2001), Amorim (2008) e Silva (2013)

Objetivo geral

⁴ O que categorizamos nesta dissertação como “aulas” (Anglo, 2005), normalmente, nos livros didáticos, são denominadas como “capítulos”, “lições” ou “unidades didáticas”.

⁵ Focalizamos o material apostilado adotado por alunos do 1º ano do Ensino Médio pelo fato de os gêneros digitais fazerem parte do planejamento proposto pelo sistema de ensino escolhido pela escola.

⁶ O objetivo principal da macroestrutura é trazer o plano global em forma de esquema dos objetos a serem ensinados.

Para atingirmos os resultados esperados, centramo-nos no seguinte objetivo geral: analisar as aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino de material apostilado para alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Objetivos específicos

Três objetivos específicos norteiam nosso estudo:

- I) realizar um levantamento sobre quais gêneros textuais digitais são abordados nas aulas;
- II) compreender o plano global das aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino;
- III) analisar as capacidades de linguagem presentes nas atividades das aulas que têm os gêneros digitais como objeto de ensino.

Questões da pesquisa

Diante disso, esta dissertação pretende responder às seguintes perguntas:

- a) O material em análise contempla de modo satisfatório os gêneros digitais?
- b) De que forma o plano global, por meio da macroestrutura, contribui para compreendermos as atividades e textos abordados nas aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino?
- c) As atividades que contemplam as aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino mobilizam as capacidades de linguagem dos alunos?

Organização da dissertação

A partir das leituras e da seleção das referências, organizamos nosso estudo em três capítulos. Ei-los:

O primeiro capítulo, denominado “Pilares da obra: palavras que sustentam a construção da pesquisa”, contempla os elementos teóricos que

fundamentam o estudo. Em linhas gerais, discutimos as concepções de gêneros discursivos e textuais para, em seguida, discorrermos sobre o percurso histórico do ISD e sua proposta didática. Prosseguimos, tratando sobre as tecnologias de informação e comunicação (TICs) com o intuito de versarmos sobre os conceitos de letramento digital e os gêneros dessa esfera de circulação e as novas formas de ler e escrever por meio desses gêneros. Continuamos centrando nossas discussões no suporte/gênero *e-mail*, por ser o mais recorrente na apostila escolar em análise. Finalizando nosso percurso teórico, debruçamo-nos sobre os livros didáticos e os materiais apostilados.

Intitulado “A metodologia da obra: caminhos percorridos para a construção da pesquisa”, o segundo capítulo apresenta o tipo da pesquisa, o contexto do qual ela tem origem, a seleção de dados, os critérios de análise e, por fim, o relato de um estudo piloto.

No terceiro capítulo, “Análise de textos e atividades do material apostilado”, apresentamos a análise das propostas sugeridas e os resultados das análises do *corpus*, constituído de atividades e textos retirados do material apostilado em questão. Apresentaremos as análises em três fases, a saber:

- I) levantamento sobre quais gêneros textuais digitais as aulas abordam;
- II) o plano global das aulas que apresentam os gêneros digitais como objeto de ensino por meio da macroestrutura;
- III) análise das atividades das aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino por meio das capacidades de linguagem.

Damos sequência a este estudo, discorrendo sobre a fundamentação teórica que sustenta esta dissertação.

CAPÍTULO 1

PILARES DA OBRA: PALAVRAS QUES SUSTENTAM A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a base teórica do nosso estudo. Iniciamos com uma exposição sobre as concepções dos gêneros discursivos e textuais. Em seguida, discorreremos sobre o percurso histórico do ISD e sua proposta didática para, em seguida, versarmos sobre as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e sua relação com os gêneros textuais digitais. Mais adiante, trataremos dos conceitos de letramento digital e as novas formas de ler e escrever derivadas desses gêneros. Após essa abordagem, centraremos nossas discussões no suporte/gênero *e-mail* por ser o mais recorrente no material analisado. Continuando, faremos considerações sobre os livros didáticos e os materiais apostilados. Quanto aos livros didáticos, entendemos como válida sua discussão por sabermos que eles dão origem às apostilas (BUNZEN, 2001). Já em relação ao material apostilado, destacaremos seu contexto histórico, sua inserção nas escolas, suas características e limitações. Finalizaremos o capítulo com uma síntese do que foi abordado. Iniciamos, então, pelo primeiro tema, a saber.

1.1 Dos gêneros discursivos aos gêneros textuais.

O conceito de gêneros textuais que embasa a teoria do interacionismo sociodiscursivo deriva da definição de enunciado/texto/discurso proposta por Voloshinov. O objeto central da teoria desse escritor é o enunciado, entendido como um evento comunicativo concreto que ocorre dentro de um determinado contexto de comunicação. Logo, são esses enunciados que Voloshinov intitula como gêneros e os concebe dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva com ênfase no processo de interação verbal e na noção de enunciado. Clarificamos, todavia, que estudos mais contemporâneos reportam em obras de Voloshinov. Dessa forma, atribuímos as pesquisas de gênero discursivo a ele, ancorando-nos em Bronckart e Bota (2012), já que, de acordo com esses estudiosos, há questionamentos quanto à autenticidade da

autoria de Bakhtin em relação à publicação denominada de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), entre outras obras disputadas⁷.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas por sua construção composicional (VOLOSHINOV, 2003).

A “estrutura composicional” refere-se à estrutura propriamente formal do gênero, isto é, à forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, devendo não ser confundida com forma ou estrutura rígida, porque pode ser alterada de acordo com os objetivos dos projetos enunciativos. Vale ressaltar que é a estrutura composicional que auxilia no reconhecimento das características sintáticas, lexicais e semânticas, que remetem ao meio linguístico e ao modo como esses gêneros são abordados no suporte escolhido.

O “conteúdo temático” abrange a mensagem transmitida, ou seja, constitui a visão de mundo que é própria do gênero, sendo responsável por determinar o grau de profundidade e as várias formas de abordar a realidade e não podendo ser confundido com o “assunto”, já que este é específico. Portanto, é relevante explicarmos que essa característica dos gêneros não se refere ao assunto próprio de um texto, mas à sua finalidade discursiva.

Por fim, o “estilo” é entendido como um aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é, a um só tempo, expressão pessoal, mas não subjetiva do autor ao criar uma nova obra no âmbito do gênero. Para Voloshinov (2009), o conceito de estilo não pode, em hipótese alguma, se dissociar do conceito de gênero, já que ele é um dos elementos constitutivos do gênero. Para o autor, se há estilo há gênero. O estilo é dependente da situação de comunicação na qual estão inseridos os interlocutores, já que, para produzir e, conseqüentemente, formatar determinado gênero, deverão ser levados em consideração os interlocutores, a situação de comunicação e o gênero textual.

De acordo com o capítulo “Os gêneros do discurso”, que compõe a obra *Estética da Criação Verbal* (2003), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Nesse sentido, entendemos que os gêneros do discurso são formas estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal. Essa declaração remete à situação sócio-histórica de

⁷ Portanto, com base nos referidos autores remetemos os estudos de Bakhtin a Voloshinov.

interação que envolve o tempo, o espaço, os participantes e a finalidade discursiva. Assim, segundo esse pesquisador, cada esfera da atividade humana produz seus próprios gêneros, já que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (VOLOSHINOV, 2003, p. 261). Ele garante que

o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (VOLOSHINOV, 2009, p. 261).

Trata-se, portanto, de uma unidade comunicativa verbal, oral ou escrita, concebida por uma ação de linguagem, que se acumula historicamente no mundo das obras humanas, que os indivíduos utilizam visando à interação nas diferentes esferas da sociedade (BALTAR, 2007). Os textos, de acordo com suas características estruturais e funcionais, como unidades de interação verbal humana, podem, segundo o pesquisador mencionado, ser classificados em gêneros textuais, o que garante sua indexação no inventário geral historicamente construído pela interação humana. Nesse recorte do mundo das obras humanas estão os textos etiquetados em gêneros de textos, que são, segundo o estudioso, atualizados cada vez que ocorre uma ação de linguagem e, portanto, sempre suscetíveis a uma carga de novidade aportada pelo estilo individual dos interlocutores e pelas restrições contextuais das ações da linguagem produzidas historicamente.

Consoante a essas afirmações, Sobral (2009) relata que quando se fala em gêneros discursivos do ponto de vista do Círculo de Bakhtin, fala-se de algo que é, ao mesmo tempo, estável e mutável, ou seja, estável, porque apresentam traços que os identificam como tal, e mutável, porque estão em constante transformação, isto é, alteram-se toda vez que são empregados, havendo mesmo casos em que um gênero se transforma em outro. O autor assevera que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, gêneros de discurso, que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios linguísticos de que se utilizam. Voloshinov (2009) afirma que, se não fosse assim, a cada nova interação seria necessário criar um novo gênero textual. O reconhecimento e a escolha de um gênero que mediatiza o interagir verbal humano é a primeira instância da interação verbal humana e é sempre interdependente de uma ação geral não verbal que se processa num determinado tempo e lugar social (BALTAR, 2007, p.148).

Destacamos que Voloshinov (2009) explica que os gêneros de discurso podem ser divididos em primários e secundários. Os primários são constituídos por circunstâncias de comunicação verbal espontânea e os secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente evoluída. O filósofo russo defende a importância de observar que o diferencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) não se resume em algo apenas funcional. Ele testifica por meio das palavras que seguem, relatando que

os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (...) (VOLOSHINOV 2009, p. 263).

O ISD entende que há espécies de textos funcionando, em termos bakhtinianos, como unidades relativamente estáveis disponíveis no arquitexto, criadas historicamente pela prática social: atividades gerais e atividades de linguagem, circundantes nos diversos ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural escolhem e atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores. É o trabalho de análise de conceitualização dessas espécies de textos que dá origem à noção empregada pelo ISD de gêneros textuais. (BALTAR, 2007, p.148).

Consideramos que as práticas languageiras situadas são os instrumentos principais do desenvolvimento humano e que esse agir é realizado por meio de gêneros de texto, considerados como fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social que contribuem para organizar as atividades comunicativas.

No passado, conforme Bronckart (2012), o conceito de gênero era aplicado apenas aos textos com valor literário ou social, mas, a partir das ideias de Voloschinov (2009), a definição tem sido aplicada a todas as construções verbais organizadas, como a notícia, o resumo, a publicidade, ou seja, formas escritas usuais e também as pertencentes às formas orais, como a exposição, conversação, entre outras, o que nos leva a compreender que qualquer texto se ajusta a um determinado

gênero. Bronckart corrobora tal afirmação asseverando que, diante dessa diversidade das espécies de textos, manifestou-se, desde a Antiguidade Grega até nossos dias, uma preocupação com sua delimitação e nomeação, traduzida na elaboração de múltiplas proposições de classificação, centradas, na maioria dos casos, na noção de **gênero de texto**⁸ (ou de gênero de discurso) (BRONCKART, 2012, p. 72).

Sublinhamos que Bronckart (2012) busca apoio em Bakhtin e Voloschinov no que se refere à noção de gênero e à importância da interação verbal. À luz dessa esteira teórica, (MIRANDA, 2012,) reconhece que no âmbito do ISD

os gêneros são concebidos como formatos textuais relativamente estabilizados – e, portanto, dinâmicos – que se associam a diversas atividades de linguagem (ou, em termos bakhtinianos – a diferentes “esferas de utilização da língua”). São atividades sociais e de linguagem, tais como a familiar, a jornalística, a publicitária, a administrativa, a literária, a jurídica, a comercial, etc (MIRANDA, 2012, p.122).

A autora mencionada esclarece que a noção de gênero

vem ocupando um lugar cada vez mais central no complexo panorama das Ciências da Linguagem, sendo notável, também, seu impacto no campo do ensino de línguas. Dentre as variadas correntes que têm contribuído de forma significativa no debate sobre essa noção se destaca o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (MIRANDA, 2012, p. 122).

Numa primeira acepção, genérica, claro, explica Bronckart (2012) que a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem, oral ou escrita, ou seja, toda unidade de execução da linguagem que transmite uma mensagem linguisticamente organizada com o objetivo de obter coerência sobre um destinatário. Vale ressaltar que para o indivíduo transferir essa mensagem a um receptor, o “agente verbal dispõe de um conhecimento dos gêneros e dos tipos em uso, que constituem como modelos sociais ou exemplos-tipo adaptados às situações de comunicação-tipo” (BRONCKART, 2012, p. 76).

Por isso, concordamos com esse autor ao designar a noção de texto como “uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular” (BRONCKART, 2012, p.77).

⁸ Grifos no original.

Compreendendo, pois, que todo texto se enquadra num certo gênero, o precursor do ISD deixa de utilizar a expressão gêneros do discurso para denominá-los de gêneros de texto. Para o referido autor (2012), os textos são produtos da atividade humana e, como tais estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Nessa vertente teórica, o texto deve ser entendido como um construto das atividades humanas de linguagem (nível macrosocial), isto é, da interação social, articulado às necessidades de comunicação dos indivíduos sociais (nível micropsicológico), os quais realizam um trabalho constante e contínuo de manipulação dos recursos linguísticos para a produção de textos orais e/ou escritos (GONÇALVES; FERRAZ, 2014). Como são crescentes e inúmeros esses contextos, Bronckart (2012) certifica que foram confeccionados diferentes modos de fazer textos, ou diferentes espécies de texto.

Logo, diante desse viés, não é possível nos comunicarmos verbalmente sem a utilização de um gênero. Essa posição, defendida por Voloschinov (2009) e por Bronckart (2012), é utilizada por diferentes autores que, segundo Marcuschi (2004), tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não simplesmente pelo seu aspecto formal e estrutural. Portanto, essa corrente, defende a noção de língua enquanto atividade social, histórica e cognitiva, o que privilegia a natureza funcional e interativa da linguagem.

Consoante a isso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) consideram-lhes como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”.

Destacamos que Araújo-Júnior (2008, p. 32) recorre a Dolz e Schneuwly (2004) para afirmar que a escola tem um papel decisivo nessa questão, pois caberá a ela a função de ensinar os indivíduos a lidar com os mais diversos gêneros e torná-los aptos a agirem nos mais variados contextos da interação verbal.

Bronckart (2012) sustenta a ideia de que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, da atividade social mediada pela linguagem. Para essas ações possuírem sentido, é necessária a apropriação dos gêneros, pois o indivíduo não poderia se comunicar se não os dominasse de modo satisfatório. Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam essa tese ao considerarem que aprender a falar é

apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, ou seja, é apropriar-se de gêneros.

Apropriar-se de instrumentos? Sim, instrumento. Considerando os apontamentos realizados, concordamos com a tese de Dolz e Schneuwly (2004) ao defenderem que o gênero é um instrumento de mediação para a realização de estratégias diversas de ensino e, como o próprio material docente, “necessário e inesgotável para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Os pesquisadores recorrem à psicologia para assegurarem que a atividade do indivíduo acontece em dois polos:

o sujeito, de um lado, e o objeto sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age, de outro. Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Em outras palavras, o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreenderem como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (CRISTOVÃO, 2011).

De acordo com Schneuwly (2004, p. 28), os gêneros textuais apresentam “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Por esse motivo, o autor denomina-os de megainstrumentos para o ensino e a aprendizagem de línguas. Os autores supracitados esclarecem essa tese explicando que

pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Entendemos, portanto, que os gêneros textuais se enquadram como ferramentas com as quais os indivíduos agem nas atividades sociais e que, ao se apoderarem dessas ferramentas, garantem sua inserção linguística no meio social. Em linhas gerais, os pesquisadores do ISD definem o conceito de gênero como algo que existe nas práticas de linguagem e que seus indivíduos consideram como objeto dessas práticas.

Na seção a seguir, discorreremos sobre o contexto em que surgiu o ISD apresentando, ainda, a proposta didática sugerida por essa vertente teórica.

1.2 ISD: percurso histórico e proposta didática

Ao discorrer sobre o elo existente entre os gêneros textuais e o ensino de línguas no Brasil, figuramos pertinente versar sobre o Interacionismo Sociodiscursivo. Petreche (2008) relata que, por aqui, o ISD começou a exercer influência significativa a partir dos anos noventa com o estabelecimento de relações entre pesquisadores brasileiros do LAEL-PUC-SP e pesquisadores do grupo de uma universidade da Suíça, isto é, a Universidade de Genebra – UNIGE. De acordo com Rios-Registro (2014, p.263), atualmente, vinte universidades em todo o Brasil fazem parte dessa corrente que, juntamente com o chamado grupo de Genebra, não para de crescer, ou seja, o ISD tem tido uma crescente disseminação no território brasileiro (CORDEIRO, 2007, p.65). De acordo com essa autora, essa vertente teórica tem influenciado pesquisadores de diversas partes do país, que se interessam pelas questões ligadas à linguagem e à produção/compreensão de texto.

Os ideais dessa vertente teórica principiaram no Brasil por meio de um encontro das estudiosas - Professora Dra. Roxane Rojo e Maria Cecília Magalhães - com a tese do ISD numa reunião conduzida pelo professor e pesquisador Jean-Paul Bronckart na capital espanhola, Madri. Esse evento atraiu a atenção das pesquisadoras pelo fato de poderem visualizar, no quadro teórico dessa vertente, um canal que as auxiliaria a resolver problemas enfrentados pelos linguistas aplicados no nosso país, tanto no viés teórico como no prático (RIOS-REGISTRO, 2014). Entre os estudiosos brasileiros, segundo Petreche (2008), vale sublinhar as pesquisas de Machado (1997, 2000, 2001); Rojo (2000); Guimarães (2006, 2007) e Cristovão (2001,

2007), dentre outros. Célia Petreche (2008, p. 240-241) segue asseverando que as autoras mencionadas

têm priorizado a intervenção na educação, principalmente no ensino de línguas materna e estrangeiras, estando suas pesquisas centradas:

- a) nas ferramentas de ensino, como a descrição de características do gênero para a construção de modelos didáticos de gêneros e sua avaliação;
- b) no desenvolvimento do aluno com relação às capacidades de linguagem adquiridas por meio do ensino de gêneros textuais;
- c) no professor em formação ou no formador de professores;
- d) na interação professor-ferramenta-aluno por meio da análise de experiências didáticas e
- e) na interação professor em formação – (ferramenta) -formador, analisando situações de formação.

O ISD, como é comumente denominado, nas palavras de Bronckart (2012) designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, a qual se embasa no construto teórico de Vygotsky (2003) e que visa compreender a complexidade do funcionamento psíquico e social. Em outros termos, entendemo-lo como uma ciência que procura compreender e explicar o desenvolvimento humano pela linguagem em consonância com a natureza dialógica das práticas sociais. Petreche (2008, p. 239) assegura que “quando falamos em ISD, estamos falando de uma abordagem transdisciplinar que busca subsídios na filosofia, na sociologia, na psicologia e na linguística”, pois essas vertentes associam o fato de que as condutas humanas decorrem de um processo histórico de socialização (BRONCKART, 2012). Em suma, corroboramos com a ideia que

o ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da *ciência do humano* (BRONCKART, 2012, p.10).

Essa teoria compartilha, portanto, dos pensamentos de Bakhtin, Vygotsky e Habermas e, em contrapartida, refuta os ideais de Jean Piaget. Ora, Bronckart rejeita os ideais de Piaget na medida em que este confirma que o desenvolvimento independe da aprendizagem e desconsidera a interação social e a linguagem como fatores do desenvolvimento. Consoante ao que foi mencionado, Cristovão (2011, p.35) explica que “das posturas construtivistas piagetianas vimos emergir uma postura sócio-histórica vygotskiana, em que o foco passou a ser o lugar

do outro e a linguagem concebida como interação no processo de construção do sujeito”. Comunga, pois, dos ideais de Vygotsky uma vez que este apoia a interação não só com o meio, mas também pelas situações de comunicação. Gonçalves; Ferraz (2014, p.71) explicam que essas situações (contexto de produção) não são apenas imediatas, porém sócio-históricas; a criança (o homem em geral) planeja e estabiliza suas ações de linguagem em contextos semelhantes. Em síntese, é “a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa abordagem” (BRONCKART, 2012, p.24).

Trata-se, então, de uma vertente que concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões a validades relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (BRONCKART, 2012, p. 34).

Machado (2009) defende a tese de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constitutivo e organizado por diferentes pré-construídos e por meio de processos de mediação, sobretudo o linguageiro. Explicamos, portanto, que essa teoria deve ser compreendida dentro da sua dinamicidade sócio-histórica considerando a língua como ferramenta de interação social e aprofundando o estudo sobre a relação entre pensamento, linguagem e agir humano. Diante do que foi apresentado, ancoramo-nos em Bronckart (2012, p.10) para frisar que a peculiaridade

do ISD é a de postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano. No desenvolvimento da tese partilhada por Vygotsky, segundo a qual os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação as capacidades do agir e da identidade das pessoas.

Machado (2005 *apud* Araújo-Júnior, 2008) explica que estudiosos do ISD apoiam-se no quadro epistemológico do marxismo, no qual a atividade humana é concebida como tripolar, ou seja, envolve um sujeito que age sobre objetos e situações utilizando objetos específicos, que são ferramentas para a ação e

determinam o comportamento dos indivíduos, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção em relação à situação em que se encontra.

Vale salientar que a teoria do ISD tem muito a contribuir com o ensino de língua portuguesa, porque o ensino de gêneros, no nosso caso, não se pauta em regras prescritivas, mas em uma abordagem que envolve a situação comunicativa. Cristovão (2011, p.3) comunga com essa tese ao defender o uso do ISD como um quadro teórico-metodológico produtivo e significativo para pesquisas na área de formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas.

Considerando a tese defendida por Vygotsky, segundo a qual a linguagem tem papel importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos, o grupo de estudiosos da ciência do humano dedicou-se ao estudo do funcionamento dos textos/discursos, bem como ao processo de sua produção. Portanto, entendemos que o ISD tem como unidades de análise: a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

Ao tratarmos do trabalho didático com os gêneros, salientamos que Bronckart apresenta uma proposta defendendo que o ensino com gêneros é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa (BRONCKART, 2012). De acordo com Marcuschi (2008), ao versar sobre os gêneros para a elaboração de uma série didática, Bronckart recomenda uma atividade distribuída em quatro fases:

- (I) Elaboração de um modelo didático;
- (II) Identificação das capacidades adquiridas;
- (III) Elaboração e condução das atividades de produção;
- (IV) Avaliação de novas capacidades adquiridas.

Mas, do que se trata cada uma dessas fases? Façamos das palavras de Marcuschi (2008) nossa resposta.

(I) Ao elaborar um modelo didático, o ponto de partida será a escolha de um gênero e sua adaptação aos conhecimentos dos alunos. Prosseguindo, analisam-se as propriedades desses textos, seus usos, formas de realização, variações e contextos de uso. De acordo com o autor, o modelo escolhido e trabalhado desse modo permite delimitar três grandes categorias de objetivos de ensino. São elas:

a) analisar as atividades discursivas, ou seja, nesse contexto deve-se aprender os critérios da escolha de um determinado gênero e em certa situação

comunicativa; simular a posição de um produtor do gênero; identificar os conhecimentos mobilizados para a produção do gênero nas circunstâncias imaginadas e especificar as estruturas comunicativas e a estrutura que o gênero apresenta;

b) operar com sequências típicas, isto é, saber como coordenar as que se enquadram para compor a coerência de base textual, tais como as sequências narrativas, descritivas, expositivas, entre outras;

c) dominar os mecanismos linguísticos analisando os aspectos sintáticos, morfológicos (gramaticais de maneira geral) e as propriedades lexicais, bem como a escolha dos registros e estilos. Aspectos de coerência e coesão são levados em conta nesse item.

Após os três itens que contemplam a primeira fase, prosseguimos com a segunda parte. Vejamos:

(II) Ao identificar as capacidades adquiridas, objetiva-se verificar se os alunos apreenderam ou perceberam os três aspectos trabalhados no item acima. Em outras palavras, se esses indivíduos obtiveram ou inferiram as capacidades relativas às ações discursivas, tipológicas ou linguístico-textuais.

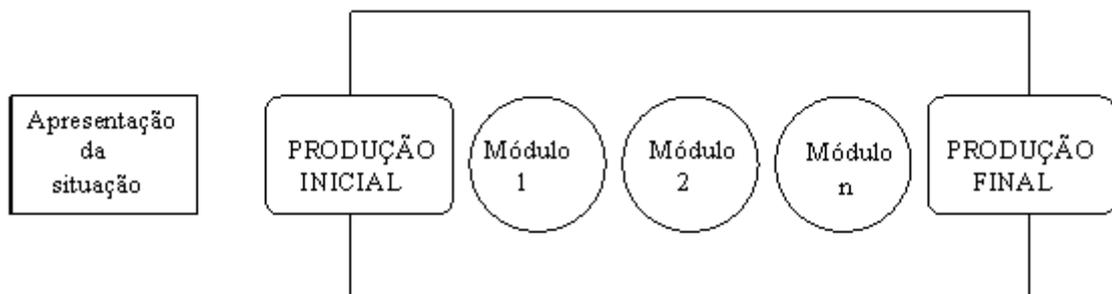
(III) Elaboração e condução das atividades de produção: uma vez identificadas as capacidades em relação ao trato dos gêneros escolhidos, partir para exercícios de produção efetiva de gêneros dando condições específicas e situações determinadas de acordo com os elementos analisados nos dois primeiros itens. Aqui seriam elaborados os módulos de sequências didáticas.

(IV) Avaliação das novas capacidades adquiridas: analisa-se as produções dos alunos, dando-lhes um retorno específico de maneira que possam prosseguir no trabalho com gêneros similares ou com outros gêneros de acordo com os passos expostos nos três primeiros itens.

Um dos recursos para que os alunos produzam com eficácia textos de diversos gêneros é a elaboração do procedimento sequência didática. Embora o material em análise não siga essa metodologia, entendemos que esse procedimento pode melhorar as propostas que ele apresenta. Trazemos, portanto, algumas considerações na próxima seção.

1.2.1 A sequência didática

Essa proposta apresenta a metodologia e os procedimentos para o ensino de gêneros tal como sugeridos pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino da língua francesa. Com ela, defende-se a tese de que é possível ensinar gêneros textuais orais e escritos de maneira ordenada (MARCUSCHI, 2008). Em outras palavras, a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao indivíduo um procedimento de realizar todas as atividades e etapas para a confecção satisfatória de um gênero. Os pesquisadores genebrinos reforçam essa ideia divulgando que a sequência didática deve ser compreendida como “o trabalho planejado, contínuo e mediado pelo professor”, ou seja, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCNEUWLY, 2004, p.97). Nas palavras de Gonçalves e Ferraz (2014, p.73), essas atividades “constituem-se em instrumentos de intervenção dos professores para o favorecimento de mudanças no processo ensino e aprendizagem de “promoção dos alunos a uma melhor mestria de gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.53). Estes apresentam uma estrutura básica que deve ser seguida na elaboração das sequências. Dividida em quatro fases, essa estrutura leva em conta a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos que são constituídos por diversas atividades e a produção final. Abaixo, apresentamos um esquema para ilustrarmos.



Esquema 1. Procedimento sequência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

A primeira etapa para o desenvolvimento da sequência didática é o momento em que o professor descreve aos alunos a produção oral ou escrita que será realizada. Dito de outro modo, deve-se especificar uma dada situação de interação que será executada por meio de determinado gênero. Essa etapa serve como um “diagnóstico dos conhecimentos já apropriados pelos alunos e suas dificuldades sobre o gênero” (STUTZ; LANFERDINI; SOUZA, 2014, p.161).

Na próxima etapa – produção inicial – solicita-se que os indivíduos escrevam uma primeira versão desse texto já apresentado, considerando a proposta de interação. A produção inicial é entendida quando os alunos entram em contato pela primeira vez com o gênero selecionado como objeto de ensino (RIOS-REGISTRO, 2014, p. 268). Essa fase da sequência objetiva verificar o que os alunos já sabem ou dominam sobre o gênero solicitado, servindo, dessa forma, como um diagnóstico para que, a partir das dificuldades observadas na produção, o professor produza atividades que deverão ser desenvolvidas nos módulos seguintes. Compreendemos, pois, essa etapa como essencial para que o professor perceba em que pode intervir e o caminho que o indivíduo tem a percorrer, conforme Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

O próximo procedimento, ou seja, a terceira etapa, corresponde à elaboração dos módulos. Nessa fase da sequência, contemplamos as lacunas percebidas nos textos confeccionados. A quantidade de módulos de atividades dependerá da apropriação dos alunos sobre o que está sendo trabalhado. A finalidade dos módulos é a de “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.103).

Quanto à última etapa, a produção final, de acordo com os estudiosos, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. Os autores seguem afirmando que essa etapa serve ainda para uma avaliação do tipo somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados. Em outros termos, observa-se, aqui, se o texto confeccionado apresenta os critérios ora estabelecidos como parâmetros mínimos para a constituição de um gênero que necessita atender a um propósito de interação.

Em suma, entendemos que a sequência didática deve ter como objetivo

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das

noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Sublinhamos, entretanto, que esse procedimento didático foi proposto para alunos da Suíça, um país cujas condições socioeducacionais se diferenciam do contexto brasileiro. No sistema suíço, todos os anos de ensino possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014, p. 25).

Na próxima seção, abordaremos as TICs e os gêneros digitais. Sigamos, pois.

1.3 As TICs e os Gêneros Textuais Digitais

Segundo Costa (2014), as tecnologias de informação e comunicação, denominadas de (TICs), estão dispostas ao homem desde seus primeiros escritos nas paredes das cavernas, quando utilizavam carvão e outras substâncias, ou seja, “elas fazem parte da vida das pessoas, não invadem a vida das pessoas” (PCNEM, 2000, p.12). Para ele, essas tecnologias “foram se aperfeiçoando em diversos segmentos sociais em vários locais, como trabalho, lazer, educação, dentre outros. Hoje, são características fundamentais de progresso e globalização entre os povos” (COSTA, 2014, p.25). São, diante disso, mais que produtos de mercado, são produtos de práticas sociais (PCNEM, 2000). Buscamos amparo nos documentos oficiais para ratificar as palavras citadas, já que, conforme eles, as TICs “permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência (...)” (PCNEM, 2000, p. 10).

Presencia-se, segundo Costa (2014), uma época jamais vista pela sociedade, novas descobertas impulsionam a economia e facilitam a vida de milhares de pessoas pelo mundo. As TICs, além de serem integradoras, tornam mais prática a vida de muitas pessoas, mas, para que elas pudessem ter o destaque atual, requereu-se muito tempo, passando por guerras e revoluções.

Sabemos que a internet apareceu, inicialmente, com objetivos bélicos na Segunda Guerra Mundial. Em 1995, inaugurou-se uma nova revolução: a digital, que resultou em inúmeras vantagens, dentre elas, a inteligência em rede, onde os seres

humanos combinam criatividade, conhecimento e inteligência para produção de riquezas e desenvolvimento social (COSTA, 2014). Não obstante, esse pesquisador atesta que

apesar das grandes mudanças e inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no modo de vida social, as escolas não acompanharam essas mudanças significativamente, pois o uso dessas ferramentas como recurso de ensino ainda é pouco considerado ou desconhecido pela maioria dos educadores (COSTA, 2014, p.28).

Sublinhamos, porém, que a inserção da tecnologia educacional aconteceu em dois momentos históricos: primeiro, por volta das décadas de 50 e 60, momento em que era vista como o estudo dos meios geradores de aprendizagem; depois, a partir dos anos 70, quando ela foi redirecionada para o estudo do ensino como processo tecnológico. Vale ressaltar, de acordo com as palavras de Costa (2014, p.30), que essas tecnologias “não visam à substituição do professor no processo ensino-aprendizagem, mas a utilização, por meio deste, dessas novas formas de interação, avaliação e comunicação, aliando, nesse processo, recursos materiais e recursos humanos para uma aprendizagem mais concreta e significativa”. Segue, ainda, defendendo a tese de que

as tecnologias educacionais vieram favorecer, contribuir e auxiliar o professor no processo de ensino. Com essas novas ferramentas, o educador tem mais recursos para a ministração de suas aulas, tornando-as mais interessantes, prazerosas e interativas. Deve-se atentar para seu uso de forma que favoreça o aprendizado dos alunos e uma aproximação maior entre as realidades cotidianas dos educandos (COSTA, 2014, p.30).

Interessante destacar que a inserção das TICs na esfera escolar não deve ser motivada por modismo ou necessidade de a instituição estar somente atualizada com essas inovações, mas pelo motivo primordial de utilizá-las para produzir conhecimento ou facilitar na sua construção (COSTA, p.30). Complementando o que mencionamos, fica evidente que

as tecnologias devem ser implantadas por meio de um projeto no espaço escolar para se obter um resultado proveitoso, que tenha como objetivo o máximo rendimento e economia de tempo no processo ensino e aprendizagem e, principalmente, vise à extinção da monotonia das aulas. No entanto, vale ressaltar que as TICs jamais deverão ser incluídas no currículo escolar por modismo. Elas devem fazer parte do cotidiano escolar, evidenciando o aprendizado e a autoestima de alunos e professores (COSTA, 2014, p. 38).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) comungam com essas informações ao destacarem que as TICs e seus estudos devem permear o currículo e suas disciplinas. A sugestão de um problema a ser solucionado, como, por exemplo, o de saneamento básico, pode ser o centro da análise sob o viés da tecnologia, isto é, sobre as novas tecnologias; a escola deve compreendê-las como atividades humanas e sociais, intrinsecamente ligadas à história das lutas da humanidade para a superação de processos e procedimentos (PCNEM, 2000, p.12).

Salientamos, ainda, de acordo com os (PCNEM, 2000), que o aluno dominar diversas linguagens entre elas a do meio tecnológico está entre as competências que deverão ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem ao longo do Ensino Médio, objetivando a sua eficiente participação na vida social. Destacamos também que essa abordagem vem sendo defendida pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – ao garantir que o aluno deve “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” além do mais “identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação”.

Para isso, a escola deve abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc (OCNEM, 2006, p.29).

Bunzen (2015) afirma ao afirmar que vivemos numa época em que os indivíduos interagem com diferentes tecnologias, mídias e gêneros (...). Isso fica evidente nas atividades diárias, já que as pessoas em geral recorrem a

e-mail, consultam *sites*, produzem *blogs*, postam comentários e *selfies* em redes sociais, utilizam mapas virtuais em aplicativos ou no GPS, compram passagens aéreas, declaram imposto de renda, guardam dados em *pen drives* e chips, fazem sexo virtual ou “batem papo” em diferentes ferramentas, fazem reunião por Webconferência, compartilham inúmeras imagens e textos e organizam seus arquivos em pastas eletrônicas, fazem pesquisa para a escola ou universidade, procuram emprego, vendem objetos, respondem *e-mails* e outros tipos de mensagens eletrônicas, divertem-se jogando os mais diferentes jogos, assistem a vídeos e programas específicos, agendam e recebem informações de exames médicos, assim como consultam a previsão do tempo, o horóscopo ou um tradutor eletrônico (BUNZEN, 2015, p.108).

Como o uso do computador e da internet se fazem cada vez mais presentes no cotidiano dos cidadãos, outros gêneros textuais surgem nesse meio, pois, como assevera Marcuschi (2011), todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Certamente, fica difícil entender como se daria nosso processo de comunicação caso não tivéssemos materializado em nossas mentes os gêneros textuais. Esse pesquisador defende que não são precisamente essas tecnologias que suscitam outros gêneros e sim a intensidade do uso delas e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Compartilhando com essas palavras, Vilaça; Ribeiro (2015, p.337) atestam que

novas práticas sociais e desenvolvimentos tecnológicos e educacionais propiciam o surgimento de novos gêneros. Neste sentido, podemos apontar que, ao longo da história, situações diversas - como a invenção da imprensa e o surgimento de universidades, por exemplo - possibilitaram o desenvolvimento de novos gêneros textuais. Logo não se trata de um conjunto fechado.

Entendemos, no contexto, como novos gêneros textuais os chamados gêneros digitais que são, segundo Marcuschi (2010), identificados a partir dos anos setenta do século XX e desenvolvidos à medida que ocorriam os avanços da mídia eletrônica, fato que fez surgir o tipo de comunicação chamada de Comunicação Mediada por Computador (CMC).

Carvalho (2014, p.6), em consonância, esclarece que “os gêneros textuais provenientes da Internet são chamados gêneros da mídia digital, ou simplesmente gêneros digitais, e são aqueles gêneros textuais emergentes com o advento da tecnologia digital, em especial a web. São eles: *e-mails*, *chats*, *blogs*, *e-fóruns* entre outros. A estudiosa segue afirmando que esses gêneros desenvolvem-se em conformidade com as novas tecnologias de comunicação decorrentes dos avanços das tecnologias eletrônicas digitais.

Ao realizarem uma leitura de Marcuschi (2008), Vilaça; Ribeiro (2015) justificam que aquilo que ele ponderava como gêneros textuais emergentes, de certa forma, estabelece uma relação direta com os gêneros textuais prévios como a carta e o *e-mail*, o diário e o blog, o chat e o bate-papo, por exemplo. De acordo com esses dois estudiosos, os gêneros classificados como emergentes, para Marcuschi (2008),

estariam impregnados de correspondentes anteriores quanto à proximidade de formas e funcionalidades.

Em resposta a uma entrevista realizada pela revista *Letra Magna* (2005), Paiva afirma que “alguns gêneros digitais são evoluções de outros já existentes no suporte impresso ou no vídeo (ex. vídeo clip, conto, fotografia). Outros nasceram com a nova mídia, como o fórum e o *chat*, para citar apenas dois exemplos”. Na mesma revista, Xavier (2005) garante que “a criação de gêneros não-literários inéditos como *e-mail*, *chat*, *e-fórums*, *blogs*, *fotlogs*, têm permitido também a criação de gêneros literários como hiperficção colaborativa (que possibilita a modificação no enredo da história à escolha dos leitores, que também podem clicar em links e determinar o fim da trama de uma maneira ou de outra) e fanfics (ficção escrita por fãs que podem agora reescrever histórias clássicas ou inventar novas histórias para conhecidos personagens e vê-las publicadas na Internet).”

Destacamos, pois, que é frequente a comparação entre o que é gênero digital e o que não é, sendo utilizada por muitos pesquisadores (VILAÇA; RIBEIRO, 2015). Todavia,

é necessário reconhecer que - apesar de bastante interessante e pedagógica - essa visão não corresponde plenamente às demandas de gêneros digitais que surgem no contexto da cibercultura, principalmente com a grande proliferação de ambientes, plataformas, sistemas e “serviços” on-line. Conforme modificados ou ampliamos os usos das tecnologias digitais para fins comunicativos, ampliamos as possibilidades de desenvolvimento ou combinações de gêneros (VILAÇA; RIBEIRO, 2015, p. 339).

Diante do exposto, entendemos que os gêneros digitais são textos ou enunciados providos de nossos discursos de modo virtual, digitalizados e disponibilizados na internet. Partindo da noção de gênero textual enquanto fenômeno social e histórico, Marcuschi concebe esse novo modo de utilizar a língua como sendo mais visível na sociedade da informação, na qual, segundo ele, a internet é uma espécie de modelo de novas formas de comunicação (ARAÚJO, 2008). Ele confirma isso esclarecendo que

sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos provocaram polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje, competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. (MARCUSCHI, 2008, p.15)

O estudioso declara que a análise dos gêneros do meio digital é pertinente ao levar em consideração três aspectos: primeiramente, o seu franco desenvolvimento e seu uso cada vez mais generalizado; segundo, suas peculiaridades formais e funcionais e, por fim, ao entender que eles têm contraparte com gêneros prévios.

Com o objetivo de situar o leitor, vemos a necessidade de tecer algumas considerações sobre a internet, a qual é responsável pelo aparecimento de outras formas de comunicação.

Conforme Araújo-Júnior (2008), a internet surgiu em 1969 nos Estados Unidos, denominada, em princípio, como ARPANET, e tinha como função interligar laboratórios americanos de pesquisa. Posteriormente, passou-se a utilizá-la para estabelecer conexão entre as universidades daquele país. A tecnologia da ARPANET desenvolveu-se e tornou possível a conexão de pessoas e instituições dos lugares mais distantes do mundo. Piva Jr (2013) define internet como o nome da rede que liga computadores pessoais do mundo inteiro. Nas palavras de Costa (2014, p.32), podemos entendê-la “como uma rede de computadores conectados que compartilham entre si sobre músicas, leituras, jogos, notícias, negócios, ciências; é, portanto, uma fonte de informações e serviços”. Segundo o autor supracitado, graças a ela é possível estabelecer contato em tempo real com pessoas e instituições dos mais distantes lugares do mundo por meio do computador. Sobre a internet, Braga (2013, p.17) atesta que ela

pode facilitar a participação de indivíduos e grupos diversos nas trocas interativas e no acesso a benefícios hoje oferecidos online, tais como inserção em comunidades de interesse, acesso à informação em geral, inclusive aquelas relacionadas aos direitos do cidadão, consultas de preços on-line que comparam o valor estabelecido por diferentes fornecedores para um mesmo produto, e a um conjunto de outras possibilidades existentes. Por outro lado, ela pode ser um novo instrumento de homogeneização cultural, de alienação dos internautas e também de exclusão social e econômica daqueles que não têm acesso, ou não dominam o uso da tecnologia.

Apesar de alguns malefícios elencados pela autora, vale destacarmos que o meio digital, por meio da internet, vem revolucionando notavelmente o modo de interação entre as pessoas. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 24) menciona que é inegável que a tecnologia do computador, em especial, com o surgimento da internet

criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas em uma velocidade espantosa e, na maioria dos casos, em uma relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social. Este é o primeiro aspecto que gostaria de frisar na natureza das novas tecnologias que não são antissociais como alguns supuseram, mas favorecem a criação de verdadeiras redes de interesses.

Marcuschi (2008) afirma que, em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. De acordo com ele, parte do sucesso dessa nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Logo, verificamos que com o uso diário do computador e da internet, grande parte dessa interação é realizada via comunicação virtual, o que resulta no aparecimento de outros gêneros, ou seja, os gêneros digitais. Destes, Marcuschi (2000, p.33) afirma que entre os mais conhecidos e que vêm sendo estudados no momento, podemos situar pelo menos os que seguem no quadro abaixo:

Quadro 1: Principais gêneros digitais

PRINCIPAIS GÊNEROS DIGITAIS	DEFINIÇÃO/CARACTERÍSTICAS
1) <i>E-mail</i> :	correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente um serviço (eletronic mail), resultou num gênero (surgiu em 1972/3 nos EUA e está hoje entre os mais praticados na escrita);
2) Chat em aberto (bate-papo virtual em aberto – room chat):	inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente. Surgiu como IRC na Finlândia em 1988;
3) Chat reservado (bate-papo virtual reservado):	variante dos room-chats do tipo (2), mas com as falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto;
4) Chat agendado (bate-papo agendado – ICQ):	variante de (3), mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade de mais recursos tecnológicos na recepção e envio de arquivos;
5) Chat privado (bate-papo virtual em salas privadas):	são os bate-papos em sala privada com apenas os dois parceiros de diálogo presentes; uma espécie de variação dos bate-papos de tipo (2);
6) Entrevista com convidado:	forma de diálogo com perguntas e respostas em um esquema diferente dos dois anteriores;
7) E-mail educacional (aula virtual):	interações com número limitado de alunos tanto no formato de e-mail ou de arquivos hipertextuais com tema definido em contatos geralmente assíncronos;

8) Aula-chat (chat educacional):	interações síncronas no estilo dos chats com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios;
9) Videoconferência interativa	realizada por computador e similar a uma interação face a face; uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo;
10) Lista de discussão (mailing list):	grupo de pessoas com interesses específicos, que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens;
11) Endereço eletrônico	o endereço eletrônico, seja o pessoal para e-mail ou para home page, tem hoje características típicas e é um gênero;
12) Weblog (blogs, diários virtuais):	são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticado pelos adolescentes na forma de diários participativos.

Fonte: Paiva, 2010.

Então, entendemos que os gêneros digitais totalizam-se doze? Não. O autor afirma que desconhece levantamentos exatos de quantos gêneros poderiam ser identificados na mídia virtual. Desses doze gêneros elencados, quais são os mais utilizados nesse meio? Chats em todas as modalidades, listas de discussão, weblogs e o *e-mail* estão, de acordo com esse autor, entre os mais trabalhados nesse contexto. O estudioso destaca ainda que as “aulas-chats” vêm se firmando de modo exponencial pelo aumento considerável de instituições que oferecem ensino a distância. Ora, como nessa modalidade de ensino o aluno está separado fisicamente de seu professor e dos seus colegas, ele acaba fazendo uso de meios tecnológicos para efetivar a interação. Em tempo, trabalhos mais recentes têm mencionado outros gêneros do meio digital. Eis alguns: *fanfics* (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013), *twits*, *ezines*, *epulps* (ROJO, 2013), *homepages*, *posts*, *wiki*, *memes* (BUNZEN, 2015).

Diante do que abordamos, entendemos que esses gêneros textuais são responsáveis pelo surgimento de um novo letramento: o digital. Sobre ele faremos nossa próxima discussão.

1.4 O Letramento na Era Digital

De acordo com Lenartovicz (2013, p.20), “a leitura e a escrita são, de fato, apropriações que fazem parte do cotidiano da maioria dos indivíduos atualmente.

Contudo, ler e escrever são aprendizados que estão além da simples decodificação das palavras, sendo esta visão o foco dos estudos do letramento”.

O vocábulo “surge entre nós em meados dos anos 1980 e, nas palavras de Buzato (s/d) tornou-se usual em português por meio da tradução feita por Mary Kato (1986) para o termo "literacy", que aparece frequentemente nos estudos sobre leitura e escrita publicados em língua inglesa. Com a tradução desse termo, o letramento tem sido alvo de estudos desenvolvidos por diversos estudiosos, que confeccionaram seus trabalhos analisando práticas socioculturais, de comunidades e grupos sociais minoritários, a fim de compreenderem as relações entre a escrita e seu impacto nas sociedades (LENARTOVICZ, 2013).

No sentido tradicional, podemos, de acordo com Kleiman (1995, p.19), denominar letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” Lima (2013, p.26) compartilha dessas palavras ao comentar que “a perspectiva mais comum de letramento é aquela em que as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos estão presentes nas práticas escolares, nos documentos oficiais e nas avaliações”.

Buzato (s/d), em seu trabalho intitulado “Letramentos Digitais e Formação de Professores”, explica que é comum a confusão que se faz entre letramento e alfabetização, o que, segundo ele, “é não apenas uma fonte de mal-entendidos como um problema de enfoque sobre o que significa aprender, ensinar e utilizar a escrita socialmente”. Esse autor deixa clara essa distinção ao asseverar que

a diferença entre alfabetização e letramento reside justamente na noção de prática social. Por alfabetização, entendemos um processo em que se ensinam/aprendem as habilidades básicas que permitem às pessoas codificar e decodificar a escrita, relacionando-a, inicialmente, com a língua oral, mas aprendendo, aos poucos, a separar uma coisa da outra. A alfabetização, portanto pressupõe o ensino/aprendizagem de símbolos, códigos, regras e técnicas associadas à escrita e ao uso do suporte impresso, mas não garante o uso efetivo dessas regras, códigos e técnicas para diferentes finalidades sociais. Nesse sentido, ser alfabetizado é um passo para ser letrado, mas não garante o letramento (BUZATO, s/d, p.5).

Ancoramo-nos em Soares (2006, p. 92), já que suas palavras se relacionam com as do autor acima, ao garantir que “alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis.” Essa interdependência, segundo

Lenartovicz (2013), pode ser compreendida visto que a alfabetização se desenvolve em contextos onde há o exercício da leitura e escrita, ou seja, em atividades de letramento. A alfabetização dedica-se à aquisição da escrita pelos indivíduos em um contínuo linear; já o letramento é um contínuo não linear, concentra-se em múltiplos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (SOARES, 2006).

Sabemos que a sociedade se encontra em contínua transformação. Logo, ela acaba renovando e tornando mais desafiadoras as formas com as quais cada indivíduo atua para a participação social e também para seu desenvolvimento pessoal e coletivo (LENARTEVICZ, 2013). De acordo com os escritos na sua dissertação de mestrado, parte dessas mudanças deriva, em especial, do que se refere à escrita e às novas tecnologias, dos avanços por meio de pesquisas e estudos que oferecem ferramentas distintas para se comunicar, agir e interagir, constituindo, assim, as novas práticas sociais de escrita.

Em Cook-Gumperz (1991) percebemos que as tecnologias fazem parte, atualmente, de diversas atividades cotidianas, e o que antes era restrito a uma pequena parcela de pessoas, agora está disponível para grande parte da população, seja para usos domésticos, em suas atividades profissionais, ou indiretamente em suas relações sociais, tornando-se assim fonte de pesquisas em várias áreas, como para os estudos de letramento e de escolarização.

É nesse contexto que surge o conceito de letramento digital. Vale pontuar que “os tipos de letramento mudam porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político econômico ou cultural em uma dada sociedade” (BARTON, 1998, p.9). Além disso, conforme Xavier (p.4),

os letramentos são modificados também pelas instituições sociais, cujas regras e valores estabelecem uma relação de luta pelo poder que, por sua vez, persuade sutilmente ou convence pela força uma comunidade inteira a aprender o tipo de letramento que lhe é apresentado como oficial, logo, que deve ser obrigatoriamente assimilado.

Segundo Buzato (2006, p.16), letramento digital pode ser entendido como

conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Os letramentos digitais são reconhecidos quando fazemos referência à abordagem de letramentos como zonas fronteiriças entre diferentes domínios/campos do saber (LIMA, 2013, p.43). Para Buzato (2007), as zonas fronteiriças em que esses sistemas estão envolvidos fazem dos letramentos digitais espaços de negociação e troca, e de delimitações que podem gerar conflitos e posições contestáveis, inerentes ao processo de apropriação dos letramentos exigidos pelo ambiente digital.

O letramento digital refere-se aos conhecimentos, às habilidades e às competências necessárias para usar e interpretar mídias que precisam das tecnologias digitais para se efetivarem e se constituírem em unidades de sentido (BUCKINGHAM, 2003). Ou seja, são práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Xavier (p.2) corrobora com isso, ao garantir que o “letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização.” Segundo ele,

ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, p.2)

De acordo com Buckingham (2003), o usuário dos recursos disponibilizados pelas novas tecnologias não é qualquer leitor, mas um consumidor que faz uso da linguagem dos dispositivos e se apropria dela para manipulá-la e transformá-la. Portanto, compreendemos os letramentos digitais não apenas como práticas sociais situadas, mas como situadas em ambientes em que as tecnologias digitais são necessárias para a execução de tarefas específicas (LIMA, 2013, p.43). Essa estudiosa prossegue explicando que a natureza dos eventos dos letramentos que ocorrem nas situações exigirão práticas que acontecerão somente na presença material/virtual dos recursos tecnológicos/digitais nas quais os participantes agem em conjunto na construção da vida coletiva.

Isso tudo acarreta algumas mudanças quanto à leitura e à escrita nos meios digitais. Para melhor compreendermos essa questão, discutimos esse tema no tópico que segue.

1.5 Gêneros Textuais Digitais: novas formas de ler e escrever

O computador está sendo cada vez mais utilizado no auxílio de infindáveis atividades humanas (PIVA JR, 2013, p.37). Com isso, os chamados gêneros digitais advindos das novas tecnologias, como o computador e a internet, vêm mudando as práticas de leitura e escrita dos usuários. Com esses gêneros, escrita e leitura estruturam-se hipertextualmente, por meio de nós e *links*, em um novo suporte: a tela do computador (MAGNABOSCO, 2009). Para Barros (2006, p.136), “o surgimento da Internet não somente indicou novos modos de estar na sociedade como trouxe a linguagem escrita para o cotidiano de crianças e jovens em idade escolar”. Dessa forma, concordamos com Marcuschi ao relatar que nos dias de hoje “nossa sociedade parece tornar-se ‘textualizada’, isto é, passar para o plano da escrita”. (MARCUSCHI, 2005, p. 15). Sobre isso, esse mesmo autor reconhece que a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e som (MARCUSCHI, 2008, p.22). Isso pode ser comprovado nas palavras da escritora Carla Coscarelli ao asseverar que

com o texto digital, usamos menos o lápis e a borracha. Escrever é um ato diferente, mesmo da datilografia, pois podemos cortar, colar, editar, inserir tabelas e imagens com muito mais facilidade que antes e, além disso, hoje podemos salvar, inserir sons e animações, além de usar links que podem nos levar diretamente a outros textos, a filmes, músicas ou imagens (COSCARELLI, 2009, p.552).

Quanto à linguagem escrita no meio digital, Crystal (apud MARCUSCHI, 2005, p.19) apresenta três aspectos que devem ser analisados ao falarmos em linguagem da internet e no efeito que ela causa em nossa linguagem. O primeiro remete ao ponto de vista dos usos da linguagem: temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética; o segundo aspecto condiz à natureza enunciativa dessa linguagem: integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação

mais intensa e menos pessoal, surgindo a hiperpessoalidade; e, por fim, consideramos o ponto de vista dos gêneros realizados: a internet transmuta, de maneira bastante complexa, gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros.

Sabemos que a interação mediada pelo computador utiliza uma linguagem que, dadas as características do contexto em que se insere é definida como “internetês”. Reportando-nos às palavras das professoras Fabiana Komesu e Luciani Tenani (2015), podemos entender o “internetês”

como forma grafolinguística que se difundiu em bate-papos virtuais e comunicadores instantâneos, de forma geral; também em *blogs*, *microblogs* e demais redes sociais. É reconhecido por registro escrito divergente da norma culta. Essa seria uma razão pela qual os adeptos do internetês são criticados por quem é avesso a essa prática letrada (KOMESU; TENANI, 2015, p.15).

O internetês caracteriza-se por apresentar uma linguagem híbrida, que combina oralidade e escrita em um mesmo evento sociointeracional; assimilando com o som e a imagem, origina uma nova formatação ao texto escrito, que, por ora, é permeado de oralidade (MAGNABOSCO, 2009). De acordo com as palavras de um especialista em tecnologia e educação, Costa (2014, p.34) explica que essa forma de linguagem é mais utilizada nos *chats* e mensagens instantâneas. O uso do internetês é justificado pelos jovens, pelo fato de que torna a mensagem mais curta, com menos caracteres. Outra explicação é que essa prática consome menos tempo do usuário.

Distinguindo-se, portanto, da escrita concebida como convencional, opiniões diversas surgiram entre os pesquisadores da área. Pereira e Moura (2006), por exemplo, evidenciam que os escritos elaborados nas salas de bate-papo, empregando o internetês, são enunciados específicos que provém de seres vinculados a um determinado universo da atividade humana e que refletem as condições específicas e as finalidades desse meio, considerando seu conteúdo, estilo e composição.

De acordo com as escritoras supracitadas, os interlocutores, deixam de lado uma escrita requintada, formal, isto é, entendida como imprópria para propagar os sentidos da interação que pretendem, a fim de se revestirem de características linguísticas específicas, produzindo, dessa forma, um novo estilo de língua, que resultaria num novo gênero: a conversação nas salas de bate-papo. Salientamos

ainda que alguns pesquisadores como Freitag, Fonseca e Silva (2006), entre outros, comungam dessa mesma tese ao garantirem que esse tipo de linguagem nada mais é que um código secreto de uma comunidade jovem e moderna, sendo marca, inclusive, como parte da transformação natural da língua. Os usuários, segundo esses autores, ao empregarem o computador, acabam desenvolvendo uma escrita particular, demonstrando, conseqüentemente, uma maior competência linguística. Partilhando com essa premissa, Komesu e Tenani (2015, p.16) defendem que o

internetês pode ser tomado pelo professor de língua portuguesa como objeto por meio do qual o aluno é conduzido a trabalhar questões vinculadas não a aspectos prescritivos de “forma”, mas a aspectos da produção de sentidos, com destaque para as relações entre linguagem e vida social.

Em suma, entendemos que o internetês e “o uso dos gêneros digitais da internet não prejudicam a aprendizagem da escrita pelos adolescentes” (XAVIER, 2005, p.20). Isso deve ser entendido como uma “novidade de adequação na formação acadêmica do estudante em contato direto ou indireto, cada vez mais frequente, com práticas que envolvem dispositivos móveis mais e mais sofisticados, os quais exigem práticas letradas/escritas” (KOMESU; TENANI, 2015, p.29).

Em contrapartida, Martins (apud Marconato, 2006) e Nogueira (apud Gutierrez-Gonzalez, 2007) entendem que o “internetês” é nocivo ao ensino de Língua Portuguesa, visto que, consoante com esses autores, o aprendizado da escrita estaria sujeito à memória visual. Dito de outra maneira, ao “criar” grafias variadas, muitos cidadãos, ainda em formação, entrarão em questionamentos, além da instalação de irreversíveis vícios em relação à ortografia. Assim, concordamos com Magnabosco (2009, p.53) ao garantir que

inadequado ou não, ele é muito utilizado pelos usuários da WEB, principalmente por adolescentes, e esses, muitas vezes, dada a grande utilização dessa linguagem, a levam para as produções escolares tradicionais. Dessa forma, acredita-se, então, que a melhor forma de lidar com essa questão seria a construção, juntamente com os alunos, de estratégias que pudessem contribuir para uma efetiva conscientização do uso adequado desses gêneros e de suas linguagens nos diversos contextos interacionais. Um trabalho, então, com a chamada variedade linguística.

Observamos que o aparecimento da internet e de seus gêneros digitais acarretaram mudanças significativas não só em relação à escrita, mas também nas maneiras de ler (MAGNABOSCO, 2009). Essa autora afirma que com os gêneros

digitais, escrita e leitura se estruturam hipertextualmente. O leitor, nesse caso, tem a oportunidade de optar pelo melhor caminho da leitura e o conteúdo a ser lido, explorando, desse modo, o espaço virtual de acordo com seus interesses e suas necessidades. Agora, “a partir do hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial”. (LÉVY, 1999, p. 264).

Uma definição é a de que hipertextos são textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons (COSCARRELLI, 2009, p.554). O termo hipertexto precede à sua utilização em meio digital: refere-se a qualquer texto com escrita e leitura não sequencial que permite ao leitor escolher múltiplos caminhos e acessar informações em cadeia. Vale destacar também que as notas de rodapé encontradas em livros impressos, por exemplo, podem ser consideradas como hipertextos (BARROS, 2006). Complementando a definição, conseguimos entendê-los como

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1999, p. 33)

O fato de ser alinear, somado à repentina ligação de um nó a outro, pode gerar problemas de compreensão global do texto, bem como de desorientação e dispersão, pois a possibilidade de nos “perdemos” na leitura de um hipertexto em relação a um texto visto como “padrão” é maior (MAGNABOSCO, 2009). A referência espacial e sensório-motora que opera ao tomarmos um exemplar em mãos, segundo essa autora, não acontece perante a tela. Diante disso, Xavier (2005, p. 173) assegura que “o uso inadequado dos *links* pode dificultar a leitura por quebrar, quando visitadas indiscriminadamente, as isotopias que garantiriam a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência, tal como ocorre em uma leitura de texto convencional”. E tal dispersão pode gerar, no hiperleitor, uma indisposição e um abandono da leitura que, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 89-90), é denominada de “*stress cognitivo*”. Discordando dessa exposição, Barros (2006, p. 140) defende que

a leitura de hipertextos exige uma participação muito mais ativa do leitor na medida em que cabe a ele reconstruir os sentidos dos textos através da não linearidade presente nos hipertextos. Essa possibilidade de eleger seus próprios percursos de leitura, de promover ligações com outros textos permite ao leitor ocupar um amplo e novo espaço, uma vez que uma nova estrutura de narrativa é criada, além de promover um estreitamento das distâncias estabelecidas, através da facilidade de interconectar informações vinculadas, tornando o leitor um co-autor do texto que vai sendo construído.

Enfim, ancorando-nos em Xavier (2005), concluímos que pela internet os adolescentes leem e escrevem mais do que em qualquer outra atividade. De acordo com o autor, em uma entrevista realizada, a leitura foi a atividade que as pessoas questionadas passaram a fazer com mais frequência depois que conheceram a rede.

Entre os gêneros do meio digital que implicam novas formas de leitura e escrita está o *e-mail*. Sublinhamos que este gênero é destaque no material em análise e, por isso, daremos a ele um enfoque especial em relação aos outros gêneros digitais. Vejamos, por meio das palavras que seguem.

1.6 *E-mail*: gênero ou suporte?

Paiva (2010, p.85) revela que o termo *e-mail (eletronic mail)* “é utilizado, em inglês, para o sistema de transmissão e, por metonímia, para o texto produzido para esse fim”. Segundo ela, a mesma expressão é também utilizada para o endereço eletrônico de cada usuário sendo que, em português, nos referimos ao canal como correio eletrônico e ao texto como mensagem eletrônica.

Quanto ao emissor e ao receptor desse gênero, a autora segue explicando que ele é geralmente produzido pela mesma pessoa que o transmite e o receptor é, quase sempre, o destinatário da mensagem. O envio e a entrega desse gênero são mediados por um ou mais provedores de internet e seu tráfego é determinado pela rede mundial de computadores que, independente do roteiro seguido, é, geralmente, realizado em segundos. Caso haja incompatibilidades entre os softwares utilizados pelo produtor e receptor, problemas na legibilidade podem ocorrer como mensagens em branco ou sinais indecifráveis.

Ao apresentar seu histórico, Paiva (2010) esclarece que o gênero *e-mail* surgiu em 1971, quando Ray Tomlinson enviou a primeira mensagem de um computador para outro, utilizando um programa que ele mesmo elaborou. Destacamos ainda que o programador americano foi responsável por criar o símbolo

“@” para sinalizar a localização do endereço de cada usuário. Paiva remete a Campbell (1998) para assegurar que Tomlinson, após constatar que seu programa funcionava, enviou uma mensagem aos seus colegas de projeto, narrando o feito e instruindo-os a colocar a “arroba” entre o login do usuário e o nome do computador provedor.

A rede se expandiu e, em 1988, a internet chegou ao Brasil por meio de uma ação conjunta do Ministério da Ciência e Tecnologia, CNPq, da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e outras fundações.

A autora assevera que as mensagens eletrônicas são hoje o tipo de texto mais produzido nas sociedades letradas. Diante disso, ela defende ser conveniente refletir sobre as vantagens e desvantagens dessa nova forma de transmissão de mensagens. Quanto às vantagens, ela garante que o *e-mail* mobiliza a velocidade na transmissão, apresenta um baixo custo, a mensagem pode ser enviada para muitas pessoas, arquivos de diversos formatos podem ser anexados, o usuário é facilmente contatado entre outros. Não obstante, ela declara que dependência de provedores de acesso, expectativa de *feedback* imediato, excesso de mensagens irrelevantes, arquivos com vírus e invasão de privacidade são algumas das desvantagens que esse gênero acarreta.

Observamos que muito se questiona sobre a possibilidade de o *e-mail* ser classificado como gênero ou como suporte de gênero. Notamos que essa dificuldade de distinção decorre pelo fato de esse termo ser empregado com sentidos diversos. Paiva (2010) reporta-se a Bronckart (2012, p.73) para explicar que “qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”. A autora defende que o meio de transmissão de mensagens eletrônicas gerou um novo gênero textual, também denominado *e-mail* que gera textos diversos que se diferenciam dos demais. Para Paiva (2010, p.92), o *e-mail* deve ser visto

como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores. Os seguintes aspectos – autor, leitor, comunidade discursiva, tecnologia, contexto, texto,

organização retórica, léxico, sinais não verbais e normas de interação – ganham características especiais quando se trata deste gênero.

Diante do exposto, compartilhamos do pensamento de Marcuschi (2008, p.22) ao considerar que

em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo de novo, mas derivado.

Os autores do material didático do Sistema Anglo de Ensino (2005) afirmam que o *e-mail* pode ser entendido como uma espécie de “salada” de gêneros; já que encontramos características da carta, da conversa face a face, do telefonema, entre outros. Eles explicam que se batêssemos todos esses gêneros no liquidificador, teríamos como resultado o *e-mail*. Essa tese vai ao encontro daquilo que Marcuschi denomina de projeções ou “transmutações” dos gêneros emergentes para com os outros já existentes. Paiva (2010, p.101) compartilha dessa afirmação ao assegurar que o *e-mail*

agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica. Dos textos escritos, herda a assincronia. Do memorando, toma de empréstimo semelhanças de forma que é automaticamente gerada pelo software; do bilhete, a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos; da carta, as fórmulas de aberturas e fechamentos. Dos gêneros orais, herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de se estabelecer um diálogo. Da conversa face a face, temos um formato que guarda alguma semelhança com a tomada de turno e a interação telefônica, além de limitações contextuais também semelhantes, mas com a possibilidade de colocar em contato pessoas que se encontram geograficamente distantes.

Diante do que apontamos, reportamo-nos a Marcuschi (2008), para quem as características mais recorrentes nesse gênero são:

Quadro 2: Características do gênero *e-mail*

1) endereço do remetente: automaticamente preenchido;
2) data e hora: preenchimento automático;
3) endereço do receptor: deve ser inserido (quando não for uma resposta);
4) possibilidade de cópias e outros endereços: a ser preenchido (visível ou não ao receptor);
5) assunto: precisa ser preenchido a cada vez ou se adota o que veio no caso de uma resposta.
6) corpo da mensagem com ou sem vocativo, texto e assinatura;
7) possibilidade de anexar documentos com indicação automática ao receptor;

8) inserção de carinhas, desenhos e até mesmo de voz.

Fonte: Paiva, 2010.

Ancorando-nos ainda em Paiva (2010), ela sustenta que para a comunicação por meio desse gênero ocorrer de modo satisfatório, é fundamental que o usuário considere algumas normas de interação. Para isso, a estudiosa recorre a uma bolsista de iniciação científica que, após comparar essas normas por meio de dez sites sobre netiquetas e listas de discussão, elencou as regras mais importantes para um efetivo convívio virtual. Para conhecimento, apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 3: Regras para o convívio virtual

1) Evite escrever a mensagem inteira em caixa alta. Letras maiúsculas indicam que se está gritando, ou enfatizando algum termo ou expressão;
2) Sempre especifique o assunto da mensagem no assunto/subject. Isso ajuda o destinatário a selecionar criteriosamente as mensagens a serem lidas.
3) Seja claro, breve e objetivo. Evite erros gramaticais e evite escrever mensagens muito grandes.
4) Evite acentuação, pois diversos programas de <i>e-mails</i> não são compatíveis com os caracteres acentuados da língua portuguesa, o que dificulta a leitura.
5) Não envie e-mails não solicitados. Correntes, avisos de vírus, propagandas etc., pois eles geram tráfego inútil na rede.
6) Assinaturas em e-mails são interessantes, desde que não sejam muito longas. Aconselha-se não adicionar telefones pessoais, nem endereços.
7) Use os smileys (ícones que denotam emoções) como tentativa de demonstrar mais claramente o tom de sua mensagem.
8) Evite flares (brigas), não envie nem responda a material provocativo. Nunca ofenda, xingue ou grite com alguém. Seja conservador com o que escreve e liberal com o que recebe.
9) Ao responder a um e-mail, apague as linhas da mensagem recebida, deixando somente as partes essenciais da mensagem referenciada.
10) Antes de fazer alguma pergunta ou enviar alguma mensagem para a lista, observe a discussão. Não envie mensagens que nada acrescentam ao tema da lista.
11) Não envie arquivos anexados para uma lista de discussão, ou quando o destinatário não o solicitou.
12) Evite cross-postin (mensagens enviadas para diversas listas). A maioria delas não aceita esse tipo de atitude.
13) Procure ler sempre os FAQs (perguntas mais frequentes), pois respostas às suas perguntas já podem estar respondidas. Leia o FAQ para saber o que pode ser discutido e quais são os tipos de mensagens indesejáveis.
14) Respostas individuais devem ser enviadas diretamente para o destinatário e não para a lista inteira.

Fonte: Paiva, 2010.

O *e-mail* vem sendo abordado com frequência nos livros didáticos e apostilas. Logo, trazemos nas duas próximas seções algumas discussões sobre eles. Primeiramente, versaremos sobre os livros didáticos, por sabermos que eles originam as apostilas; logo após, nos concentraremos nessas últimas.

1.7 Livro Didático

Destacamos que o livro didático atual, segundo as palavras de Bueno (2011), remete-se a um contexto histórico definido, já que só agora a sua qualidade está abalando as suas chances de comércio, tanto para o governo como para a comunidade em geral. Essa problemática, de acordo com a autora mencionada, resulta do surgimento do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático – PNLD – pelo Ministério da Educação, MEC, e ainda por meio da origem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, denominados de PCNs.

No Brasil, todo o histórico do livro didático está intimamente associado a políticas públicas. A conexão entre esses materiais didáticos e o governo brasileiro pode ser segmentada em três fases, a saber: a primeira, que considera os anos de 1500 a 1930; a segunda, que vai de 1930 a 1985, e a última, que inicia no ano de 1985 e segue até os dias atuais (BUENO, 2011).

Recorremos aos escritos dessa pesquisadora e constatamos que a primeira fase corresponde, segundo ela, àquele momento em que não se localizavam políticas claras sobre o livro didático e que se utilizavam livros importados. A segunda fase corresponde ao momento em que o governo assume diretamente as políticas sobre o livro didático, encarregando-se da compra e distribuição desses materiais, objetivando ainda um controle mais ideológico que pedagógico. Por fim, a terceira fase, equivale à criação, em 1985, do PNLD, em que o governo dá sequência ao controle das políticas, as quais derivam uma inquietação pedagógica evidente. Destacamos, entretanto, que nessa fase, o professor, nas palavras de Bueno (2011), passou a intervir no processo, elegendo os livros didáticos que seriam adquiridos.

Bueno (2011) recorre a Lajolo e Zilberman (1998) já que, para explicar a primeira fase do LD, é importante retomar documentos e obras literárias que datam pouco tempo após a vinda da família real no início do século XIX. Essas duas estudiosas garantem que, em princípio, os livros didáticos eram direcionados ao ensino superior e, quando não eram importados, constituíam traduções de manuais estrangeiros. De acordo as autoras, com a abertura de escolas secundárias e, em seguida, a inauguração das primárias, a prática de importar esses didáticos, principalmente de Portugal, continuou. “Isto ocorria porque só frequentavam a escola pessoas economicamente privilegiadas. Também não eram favoráveis as condições

brasileiras para edição e impressão até o início do século XX”. (FERNANDES, 2004, p.16). Salientamos, porém, que tal ato resultou na revolta de escritores brasileiros ao alegarem que essas publicações eram insatisfatórias. Alguns desses escritores foram além das reclamações e propuseram-se a escrever livros adequados ao nosso país. “E, assim começamos a ter os primeiros livros didáticos nacionais em meados do século XIX” (BUENO, 2011, p.46). Essa autora segue assegurando que

apesar de esses livros didáticos serem usados em escolas tanto particulares quanto do governo, não existe uma política pública relacionada a sua produção ou distribuição até a década de 1930, quando se inicia o processo de democratização do ensino, e inicia-se também o segundo momento do LD no Brasil (BUENO, 2011, p.46).

Freitag (1987) afirma que, em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), iniciou-se uma política visando à divulgação e ao controle do LD no Brasil. No ano seguinte, foi instituída, pelo Ministério da Educação, a Comissão Nacional do Livro didático (CNLD), a qual estabelecia condições para produção, importação e utilização do livro didático. A autora citada garante que o controle que se fazia dos livros tinha um caráter mais ideológico que pedagógico (FREITAG, 1987).

Com um acordo firmado em 1960 entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), ocorrido durante o regime militar, originou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), a qual deveria realizar, gratuitamente, por três anos, a distribuição de livros didáticos para as escolas, enquanto os técnicos da USAID cuidavam da seleção e produção dos LDs. Vale ressaltar que mesmo os técnicos do MEC apresentando a iniciativa da USAID como uma ajuda para a educação brasileira, os críticos da educação a viam como uma forma de controle ideológico do mercado do LD brasileiro (FREITAG, 1987).

Bueno (2011) remete ao ano de 1971, para declarar que o INL começou a desenvolver o Programa de Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLDEF), após finalizar o acordo existente com o USAID. Então, a partir de 1976, a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) passou a se responsabilizar pelos programas do LD, definindo as diretrizes para a confecção e distribuição de material didático. De acordo com Mott-Fernandes (2014, p.132),

a função da FENAME seria a produção e a distribuição de material didático às instituições escolares, todavia carecia de organização administrativa e recursos financeiros para que tal tarefa pudesse ser realizada. Tal fato levou a publicação da Portaria nº 35, em 11/3/1970, do Ministério da Educação, visando à implementação de um sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

Relevante destacarmos, segundo Bueno (2011, p.47), que até aquele instante a qualidade desse material

não constituía empecilhos para sua compra, uma vez que nem havia uma comissão ou grupo governamental que os avaliasse. E, assim, várias editoras conseguiram crescer vertiginosamente vendendo para o MEC. Mesmo havendo várias críticas de especialistas feitas a essas compras denunciando a falta de qualidade e a perenidade dos LDs, que não eram reutilizáveis, a situação das editoras era bastante cômoda: podia-se produzir e vender o mesmo livro criticado por anos e anos.

A terceira fase inicia-se em 1985 com o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático pelo Ministério da Educação. De acordo com Azevedo (2015, p.32), o PNLD foi “criado por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. O programa entra em vigor a partir de 1986, após o período da ditadura militar e o início da criação de políticas públicas voltadas para o atendimento da população brasileira”. Para Mott-Fernandes (2014, p. 135), esse programa resultou em aumento e alterações

entre as quais a meta de atender a todos os alunos da primeira à oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, priorizando os componentes básicos “Comunicação e Expressão” e “Matemática”.

Esse programa, portanto, tem como objetivos básicos a aquisição e distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos das escolas públicas do ensino fundamental e é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC” (BUENO, 2011, p.48).

Adoção de livros reutilizáveis (exceto para a primeira série), escolha dos livros pelo conjunto de professores, distribuição gratuita às escolas e aquisição com recursos do Governo Federal são, nas palavras de Bueno (2011), algumas características contempladas pelo PNLD. Podemos notar que Mott-Fernandez comunga com as palavras dessa autora ao declarar

que a indicação do LD passou a ser feita pelos professores e adotou-se a reutilização do livro, implicando na abolição do livro descartável e no aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de LD. Os Estados passaram a não mais contribuir financeiramente com o Programa e, de tal forma, o controle do processo decisório foi transferido para a FAE (MOTT-FERNANDES, 2014, p.135).

Batista (2001) explica que mesmo que continuasse gastando muito dinheiro na compra de livros, em 1996, o governo comprou em torno de 80 milhões de LDs. O autor explica que não havia por parte do governo uma política de avaliação da qualidade dos LD comprados, contudo, conforme Freitag (1987), desde a década de 1960 já havia publicações assinalando as limitações desses materiais. Quando, então, iniciou essa preocupação do governo com a qualidade dos LD? Façamos das palavras de Batista (2001) nossa resposta. De acordo com esse estudioso, essa preocupação começou a existir com o Plano Decenal de Educação para Todos que tinha entre seus objetivos a capacitação do professor para a seleção do LD. Esse autor segue asseverando que, em 1993, o governo formou uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos LDs mais solicitados pelos professores e para estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas compras.

Dois anos depois, os resultados alcançados pela comissão de especialistas tiveram grande destaque quando o governo determinou a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem adotados pelos estabelecimentos de ensino e distribuídos pelo PNLD. De acordo com Bueno (2011), para efetivar essa avaliação, o ministério formou comissões por área de conhecimento composta por professores experientes nos três níveis de ensino. Elaborar os critérios de avaliação, apresentá-los e discuti-los com autores e editores e desenvolver a avaliação dos LDs eram os objetivos que tais comissões tinham a cumprir. Esse grupo só poderia avaliar os livros não consumíveis, ou seja, que não exigissem a compra de outros exemplares.

Batista (2001, p.13) assegura que se estipularam parâmetros afins para todas as disciplinas os critérios que seguem: “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e para a atualização docente”. O autor mencionado continua revelando que, como fatores eliminatórios, institui-se que os livros didáticos “não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves

relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais” (BATISTA, 2001, p. 13). De acordo com esse pesquisador, os livros analisados foram classificados em quatro grandes categorias. A tabela que segue ilustra essa classificação.

QUADRO 4: Categorias de análise dos livros didáticos

Excluídos	Categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo.
Não-recomendados	Categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica.
Recomendados com ressalvas	Categoria composta por aqueles livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem também problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia.
Recomendados	Categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área.

Fonte: Batista (2001)

Bueno (2011, p.50) explica que os resultados dessa avaliação foram apresentados a toda a sociedade por meio de encaminhamento às editoras de laudos técnicos, amplos debates na mídia e pela criação de um Guia de Livros Didáticos, constando os LDs recomendados (com ou sem ressalva).

Quanto aos LDs de Língua Portuguesa, foram adicionados critérios classificatórios relativos à sua origem. O primeiro desses parâmetros aborda a apresentação de textos e enfatiza a necessidade de o LD manifestar gêneros textuais diversos e variados. O segundo está relacionado à abordagem de textos dos vários gêneros nas atividades de leitura, análise linguística e de escrita (BUENO, 2011). Sobre essa última, recorreremos novamente a Bueno (2011, p. 54) ao acentuar que a confecção textual

“deve considerar os usos sociais da escrita e estar vinculada, sempre que possível, a situações efetivas de produção e interlocução. Assim, essas atividades devem se envolver com as características dos gêneros textuais e não se restringir à exploração temática”.

Evidenciamos, entretanto, que muitas cidades do Brasil têm deixado de utilizar os livros didáticos provenientes do PNLD e passado a adotar material produzido por grandes grupos privados de ensino. Suporte pedagógico, cursos de capacitação para docentes e obras adaptadas à realidade local são algumas das razões mencionadas para justificar a troca desses materiais a fim de um melhor desempenho de seus estudantes. Em reportagem publicada num jornal⁹ de grande circulação no Estado do Paraná, certificamos que, em geral, os sistemas de ensino privado

oferecem junto com o livro didático um serviço de suporte ao professor, que inclui equipe pedagógica de plantão para o esclarecimento de dúvidas, cursos para o bom uso do material e até alterações personalizadas nas publicações, conforme o pedido dos educadores. A ausência desse serviço no PNLD leva redes municipais a abrirem mão da gratuidade dos livros em prol de um melhor auxílio aos profissionais de educação (GAZETA DO POVO, 2014).

Índices atestam que tais métodos têm sido satisfatórios, ainda que seja preciso pagar pela qualidade que deveria ser de graça. (GAZETA DO POVO, 2014). Após a leitura da matéria publicada no jornal mencionado, constatamos que informações

do próprio Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão gestor do PNLD, sinalizam a substituição no uso do material didático. Nos últimos dois anos, 2.045 escolas de todo o país deixaram de participar do programa por não mostrarem interesse em receber os livros grátis, totalizando aproximadamente 4,6 milhões de alunos.

Valendo-nos ainda das informações da publicação, percebemos por meio de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - que a união obteve relevantes resultados. Vejamos, pois:

Em 2007, antes de contratar o sistema, somente 15% dos alunos da rede amazonense do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental mostravam ter o aprendizado adequado em Matemática. Em 2011, depois de dois anos usando o material didático contratado, o índice subiu para 28%. No caso da Língua Portuguesa, a melhora foi semelhante. O estado passou de 21% para 33% dos alunos com aprendizagem adequada. Outros grupos privados consultados pela reportagem também confirmam o crescimento. A Abril Educação, por exemplo, está presente em 70 municípios nos estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Bahia. O Grupo Exponente, com sede em Curitiba, mantém contrato com 26 prefeituras em todo o país.

Percebemos, portanto, que tais resultados têm levado escolas a utilizarem os materiais apostilados. Passamos, dessa forma, na próxima seção, a alguns questionamentos de ordem sócio-histórica, conceitual, benefícios e limitações dessa espécie de material didático que vem se destacando na educação brasileira.

1.8 Ensino apostilado

Sabemos que esse vocábulo deriva da língua latina “postilla” e deve ser entendido como “após aquelas coisas” (BUNZEN, 2001). Esse mesmo autor recorre ao dicionário “Aurélio” para ratificar essa definição apresentando, pois, as seguintes acepções: “recomendação à margem de um documento, acréscimo ao fim de uma carta, pontos ou matérias de aulas publicados para uso de alunos”. Garcia; Adrião (2010) reforçam essa tese ao explicarem que, originalmente, a expressão “apostila” ou “apostilamento” assemelha-se à concepção de complemento ou soma de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias. Em matéria publicada na Revista Nova Escola (2015, nº 282, p.20), Soares garante que essa espécie de material didático trata de “pacotes, comprados de empresas privadas ou desenvolvidos pelo corpo técnico das próprias secretarias de Educação, que envolvem o fornecimento de material, formações para o uso, acompanhamento de sua aplicação e, por vezes, avaliações padronizadas”. Consoante a essa afirmação, Salomão (2009, p.1) afirma que esse material derivou da

tentativa de criar um material didático próprio que acabasse por representar o nome da instituição de ensino e que, desse modo, pudesse se adequar aos objetivos da organização (e ser confeccionado e reestruturado de acordo com esses) foi, dentre outras, a principal impulsionadora da criação das hoje denominadas apostilas/fascículos da rede privada de ensino.

Nas palavras de Gomes (2012, p.44), “a designação de apostila parece ser frequentemente associada a artefatos que ofereceriam conteúdos de forma resumida e suplementar”. Esse escritor afirma que em alguns casos seriam constituídos com base numa significativa utilização de recortes de textos de uma ou mais fontes. “A apostila é organizada para ser consumida em um período muito menor (um ou dois meses, no máximo) e, geralmente, num mesmo exemplar, há várias disciplinas contempladas, ou seja, o espaço é menor e por isso a necessidade da

redução de conteúdos” (CÂMARA, 2012, p.5). Apresentamos, ainda com base em Gomes (2012), exemplos da utilização do termo “apostila”, os quais podem ser constatados em publicações de alguns jornais como a “Folha de São Paulo” e a “Folha da Manhã”. Neste segundo jornal, identificamos a seguinte aplicação: “Apostila: Foi apostilada a portaria de 17 de setembro de 1940, que concedeu três meses de licença a d. Carmelita Aquino de Oliveira, adjunta do grupo escolar “Duque de Caxias, à capital a fim de declarar que a aludida portaria é regulada pelo artigo 5.0 do decreto nº6055 de 19/8/33. Neste caso, inferimos que o vocábulo em tela se enquadra como uma espécie de nota de complementação e/ou de esclarecimento.

No jornal “Folha de São Paulo, de acordo o autor, o termo “apostila” denomina materiais que seriam propiciados por um curso preparatório a estudantes que concorreriam a vagas no vestibular. O escritor supracitado traz a aplicação da expressão que consta num anúncio da seguinte forma: “as apostilas eram gratuitas, o corpo docente especializado tinha oito anos de experiência, o curso tinha ‘432 alunos aprovados em 1965’ e ‘o maior índice de aprovação nos vestibulares”.

Logo, podemos afirmar que o conceito aplicado no primeiro exemplo é o que mais se associa àquele que estamos estudando. Em suma, entendemos diante do apresentado que “nem sempre o termo “apostila” é encontrado para referir artefatos utilizados em processos de escolarização” (GOMES, 2012, p.44).

Em um artigo intitulado “Capacidades de leitura: desenvolvimento ideal *versus* desenvolvimento real no material didático da rede privada de ensino médio”, Sílvio Ribeiro da Silva (2013) afirma que o surgimento do ensino com material apostilado, em princípio, ocorreu na década de cinquenta em cursinhos preparatórios para vestibulares e concursos em geral, ou seja, o histórico desse material didático vem bastante atrelado à história das instituições particulares (AMORIN, 2008). Vale grifar, de acordo com ele, que esses cursinhos preparatórios originaram-se simultaneamente com o início das atividades da USP – Universidade de São Paulo. Sobre o surgimento desses cursinhos, trazemos também as palavras de Razzini (2000, p.21), pois ele assevera que

os cursos preparatórios para os exames de vestibular no Brasil têm origem desde o século XIX. Já em 1831, nas Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, foram instituídas as Aulas Menores Anexas aos Cursos Jurídicos ou Aulas Preparatórias ou ainda Curso Anexo cuja missão era preparar os jovens para os exames que davam acesso a esses cursos superiores.

Amorim relata que “as elites gostariam de ver seus filhos estudando nas mais renomadas instituições de ensino superior e, por isso, passaram a investir em cursinhos “especializados” em preparar alunos para a aprovação em concursos vestibulares (AMORIM, 2008, p.38).

Indrusiak (2008) recorre às palavras de Mônica Sparta e Willian Gomes, pesquisadores e psicólogos ligados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para garantir que essa realidade deriva da falta de perspectiva dos jovens. Eles declaram que esses jovens “têm o ensino superior como principal alternativa de continuidade após o ensino médio” (INDRUSIAK, 2008, p.13). Esse mesmo autor segue afirmando que

a influência exercida pelo vestibular sobre a formatação do ensino médio é incontestável, facilmente verificável a partir da observação das apostilas e presente inclusive na regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior realizada pelo MEC (INDRUSIAK, 2008, p.26).

Garcia e Adrião (2009) explicam que, adotadas de forma generalizada pelos cursos preparatórios para vestibulares e por escolas privadas de educação básica, as apostilas popularizaram-se como instrumentos didáticos voltados para a preparação de candidatos em processos seletivos. Indrusiak comunga de tal afirmação ao relatar que

esta preocupação com a preparação do aluno para ingressar na universidade se consolidou de tal forma que o vídeo de divulgação elaborado pela Editora Positivo chega a afirmar que hoje mais de 1,7 milhão de alunos estão ligados a uma dessas redes (Anglo, COC, Objetivo, Pitágoras, Positivo, Uno e outras) em instituições de ensino privadas no Brasil (INDRUSIAK, 2008, p.14).

Esse relato pode ainda ser associado por meio das palavras de Carmagnani ao atestar

que as apostilas surgiram primeiramente nos cursinhos preparatórios para ingresso na universidade e sua eficiência era atestada pelo número de candidatos que obtinha uma vaga nos cursos de ensino superior. Desse modo, a apostila se popularizou por possuir qualidades nem sempre presentes nos LDs, considerados limitados e ultrapassados (CARMAGNANI, 1999, p.47).

Os estudos de Miralha et al (2012, p. 1112) mostram-nos que, na década de 80, a rede particular passou a ter mais procura, pois o ensino público estava em decadência, juntamente com a formação do professorado, e o sucesso dos cursinhos se iniciou, pois a ideia de ter todo o conteúdo de anos em apenas algumas páginas era atrativa. Salientamos, portanto, que a adesão por esse tipo de material didático na educação brasileira é considerada como contemporânea, já que resultou entre outros motivos

do desenvolvimento do ensino privado e, sobretudo, do descaso do Estado com relação à educação em geral. Face a essa situação os donos de escolas particulares viram aberta as alternativas de ampliação de sua área de atuação e de retorno de investimentos, antevendo, acertadamente, a possibilidade de ganhos extras com a produção de seu próprio material didático. Assim, baseando-se em justificativas, como: alto custo dos livros no Brasil, má qualidade dos materiais disponíveis, inadequação dos livros didáticos ao conteúdo programático proposto pela escola e até mesmo atendimento das necessidades dos alunos, o uso das apostilas foi se solidificando e ganhando um espaço anteriormente ocupado apenas pelo livro didático tradicional (CARMAGNANI, 1999, p.45).

Os motivos que levaram essas escolas a despertar grande interesse nesses materiais foram, segundo Lima (2006), o fato de elas se mostrarem preocupadas em atender aos anseios de pais e alunos com a concorrência disputada por vagas na universidade e também pelos livros didáticos daquela época apresentarem um baixo nível de qualidade. Desse modo, as apostilas se destacaram recebendo, portanto, um status de superioridade em relação aos demais tipos de materiais didáticos impressos, tornando-se símbolo de uma educação elitizada, dirigida às classes que dispunham de meios financeiros para arcar com o que de melhor havia em termos de educação (AMORIM, 2008, p.37).

Destacamos, todavia, que muitas escolas públicas dos Estados de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, entre outros Estados da Federação, adotam apostilas nas redes municipais. Em matéria veiculada no jornal O Estado de São Paulo, nota-se que “no ano de 2008, 187 de 644 municípios paulistas já tinham aderido a algum sistema apostilado, aumentando para 282 municípios em 2011, ou seja, 43,78% dos municípios estão utilizando algum sistema apostilado” (BUNZEN, 2011, p.43). Isso, de modo geral, se dá uma vez que a municipalização do ensino foi imposta abruptamente pelos Estados aos Municípios (AZEVEDO, 2009, p.2). De acordo com esse autor, os estados brasileiros, principalmente o Estado de São Paulo,

pressionaram os municípios a promoverem a municipalização do Ensino Fundamental em caráter de urgência (AZEVEDO, op. cit., p.2). A rapidez na sua implantação, segundo o professor mencionado, resultou na impossibilidade de criar uma estrutura adequada, uma equipe pedagógica e de gestão eficiente, que pudesse conduzir as limitações da introdução dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas palavras de Miralha et al (2012, p.3), “o abrupto processo de municipalização do Ensino Fundamental nos municípios paulistas acabou por induzir/impulsionar/aliciar a crescente tendência da adoção de sistemas apostilados de ensino”. Essa ocorrência resultou numa

insegurança muito grande nas administrações municipais, transformando, em virtude disso, os pequenos municípios em clientes potenciais de produtos e serviços educacionais, pois os mesmos passaram a buscar avidamente soluções para os problemas advindos com a municipalização do Ensino Fundamental, sendo os sistemas de ensino apostilado e a assessoria didático-pedagógica os mais disputados (AZEVEDO, 2009, p. 3).

Importante salientar, segundo os escritos de Miralha et al (2012, p. 1110), que “a municipalização do Ensino Fundamental foi alvo de desejos desde 1834, onde por meio do Ato Adicional, as Províncias ficaram incumbidas da pesada tarefa de atender o ensino primário (Ensino Fundamental)”. Esses estudiosos seguem afirmando que, em 1920, a municipalização do Ensino Fundamental, que era extremamente defendida por Anísio Teixeira, teve satisfatórias influências da tendência norte-americana. Mais adiante, em 1970, o Governo Militar, por meio da lei nº 5.692/1971, desloca o Ensino Fundamental Estadual para as redes municipais de ensino, porém essa transferência dependia da aceitação por parte desses municípios (MIRALHA et al, 2012).

Esses pesquisadores garantem que com Mario Covas, por meio da sua assunção ao governo paulista, em 1995, a municipalização do Ensino Fundamental passou a ser o pilar de sua política educacional. O Governo de Covas estabeleceu duas medidas estaduais que antecederam o FUNDEF, a fim de promover a municipalização do Ensino Fundamental.

A primeira medida instituída foi a reorganização das escolas públicas separando as quatro primeiras séries das demais, visando a assunção das primeiras séries pelos municípios, no intuito de aliviar a sobrecarga do Estado que atendia a todo Ensino Fundamental. A segunda medida estabelecida pelo governo de Covas, consistia-se na criação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, o qual visava à parceria entre Estado e

município, estimulando os mesmos a municipalizar o Ensino Fundamental (MIRALHA et al, 2012, p. 2).

Estudiosas como Adrião et al (2009) sublinham que entre os anos de 1994 e 2007, no Estado de São Paulo, uma parcela satisfatória de cidades, que contemplam essa região, optou pela aquisição de apostilas. De acordo com essas pesquisadoras

até o ano de 2007, 154 municípios declararam manter a parceria. Em sua maioria, são municípios de pequeno porte que, na década de 1990, assumiram responsabilidades para com a oferta do nível obrigatório de ensino, para as quais, provavelmente, não estavam preparados. Tal situação parece confirmar a hipótese de que os pequenos municípios possuem condições mais adversas, do ponto de vista político e operacional para a oferta educacional (ADRIÃO et al, 2009, p. 5).

Nas palavras de Azevedo (2009), diversos motivos se tornaram decisivos para que esses municípios escolhessem esses serviços. Podemos, conforme elencamos abaixo, destacá-los em cinco. São eles:

as críticas generalizadas sobre a baixa qualidade da escola pública; a incerteza de que a equipe local e professores contratados pelo município possam reverter tal situação; o discurso segundo o qual a escola particular é bem sucedida, o sendo principalmente porque adota sistemas de ensino apostilado; a panacéia milagrosa que os prestadores de tais serviços se comprometem oferecer, capaz de solucionar todos os males educacionais que os afligem. Além destes aspectos, existe a hipótese de que a adoção pelo município de um sistema de ensino apostilado de “grife” possa agradar aos pais e, em consequência disso, trazer dividendos políticos para o chefe do poder executivo municipal (AZEVEDO, 2009, p.3).

Na reportagem do Jornal Gazeta do Povo (agosto, 2014) intitulada “Escola Pública, Conteúdo Didático Particular, percebemos que a cidade de Contenda, localizada na região metropolitana da capital paranaense

optou por contratar um sistema de ensino particular para atender as necessidades não supridas pelo PNL. No ano passado, a secretaria de Educação optou por reforçar a educação infantil do município, aderindo a um sistema de ensino privado. “Houve melhoria no processo de alfabetização e os resultados foram surpreendentes”, diz a secretária de Educação, Vera Lúcia Cordeiro Bochenek.

Enfatizamos as palavras de Miralha et al (2012), ao declararem que aqueles dirigentes do Estado de São Paulo que utilizam material apostilado defendem

como justificativa elementar para a sua aquisição “a falta de condições técnicas para organizar, por conta própria, a estrutura de seus respectivos sistemas ou redes de ensino, daí que os produtos oferecidos pelas empresas privadas de educação atenderiam a esse objetivo” (GARCIA; CORREIA, 2011, p. 3).

Todavia, Lellis (2007) enfatiza que há algumas limitações provocadas pela utilização de material apostilado. Divididas em três, ele assegura que a primeira diz respeito à padronização do ensino, pois

deixa-se de contemplar as diferentes realidades das escolas e dos interesses dos professores, os quais não podendo escolher o instrumento de trabalho que se adapte a sua maneira de ensino e a seus alunos, dificilmente serão bem sucedidos. A segunda é que os sistemas apostilados custam, no mínimo, dez vezes mais que os livros fornecidos pelo MEC. É fato grave, porque o município gasta verba que deveria ser usada na melhoria das instalações escolares e das condições de trabalho do professor, para oferecer material didático comprado com dinheiro público se submeta à avaliação. Por fim, usa-se o material que pode conter sérios deslizos porque não passou pela avaliação dos especialistas, como é o caso dos livros didáticos distribuídos pelo MEC. A Abrale defende que todo e qualquer material didático comprado com dinheiro público se submetam à avaliação (LELLIS, 2007, p. 11).

Diante do exposto, os dirigentes e docentes da educação acabam limitados em sua verdadeira e real função de conceptores do seu próprio trabalho e tornam-se meros aplicadores de um material apostilado de qualidade duvidosa (MIRALHA et al 2012, p. 1114).

Salomão (2009) explica que, hoje em dia, grande parte dos sistemas de ensino apostilado confeccionados pela rede privada exercem a mesma função do livro didático, deixando de ocupar o lugar de apenas complementares a ele, isto é, apresentando como função o de substituí-lo completamente. Bunzen (2001) corrobora tal afirmação ao dizer que o fato de o livro didático ser substituído pelo sistema apostilado é uma ocorrência cuja razão está relacionada ao amplo desenvolvimento do ensino privado, especialmente nas duas últimas décadas, ao desinteresse do governo federal pelo ensino oferecido por essas instituições e ainda pelo fato de, na atualidade, representar modernização, praticidade, já que sua adoção está vinculada ao ideal de progresso, eficiência e dinamismo. Contrariando a tese de que esse material didático se caracteriza unicamente por sua peculiaridade, efetividade e qualidade, destacamos que

sua criação e utilização é advinda primeiramente de interesses financeiros de um mercado que descobriu uma nova fatia do setor editorial. O que queremos dizer é que o surgimento e a consolidação das apostilas se deram a partir da visão empreendedora dos proprietários de estabelecimentos privados de ensino, e não, como se procura veicular, da experiência e da prática pedagógica adquiridas por grandes profissionais do ensino (AMORIM, 2008, p.40).

Interessante destacar que, embora as apostilas sejam iniciativas próprias de empresas particulares e do ramo privado de educação, sempre esteve presente o apoio e intervenção do estado, possibilitando e facilitando a atuação deste setor (AMORIM, 2008). Em sua dissertação de mestrado intitulada “A expansão do ensino franqueado: um estudo de caso”, Rodrigo Pieroni corrobora tal afirmação ao relatar que o desenvolvimento dos cursinhos é fruto de iniciativas políticas que visaram prestigiar e privilegiar as instituições privadas, possibilitando a preservação e hegemonia das classes dominantes. De acordo com Amorim (2008, p.40), o ensino com material apostilado

tende às políticas autoritárias e desenvolvimentistas, pois cuidam para que alunos e professores sejam controlados por esquemas rígidos de divisões de aula, concentradas única e exclusivamente em apostilas que sintetizam em um único aporte livros e cadernos. Por outro lado visa uma formação de treinamento, procurando habilitar o educando para passar em concursos vestibulares, o que remete ao ideal desenvolvimentista de formação profissional. (...) é durante o governo militar que ocorre uma efetivação do capitalismo tardio, ocasionando uma expansão da produção cultural. Em suma, é por meio das ações governamentais que a ditadura fortaleceu a Indústria Cultural em nosso país, haja vista o interesse do governo não só de incentivar, mas também de controlar – ou censurar – esta fatia da produção nacional.

Indo ao encontro dessa colocação, Carmagnani (1999) compartilha dessa afirmação a partir do momento em que ela entende que a supervisão sobre o trabalho de professores e de alunos é executado por meio desse material didático. Ela prossegue afirmando que, mediante esse viés, professores e alunos vigiam-se uns aos outros, o estabelecimento os observa quando quer e o controle é realizado por meio de avaliações produzidas por um indivíduo, institucionalmente indicado para tal, que, independentemente do grupo a ser avaliado, elabora questões que devem ser respondidas por todos.

Assim, de acordo com a pesquisadora, as facilidades operacionais de um material organizado dessa forma resumem-se em três pontos a saber: o primeiro condiz com a limitação de conteúdos; o segundo explica-se pela rigidez de trabalho

em sala de aula e, o terceiro remete à impossibilidade de os interlocutores interferirem na sequência preestabelecida, nem sempre adequada ao grupo de aprendizes (CARMAGNANI, 1999).

Outro aspecto interessante é que o ponto crucial para se estabelecer uma parceria entre os sistemas apostilados e as escolas franqueadas é a venda do material didático (AMORIM, 2008). Esse escritor assevera que a apostila escolar adquiriu o status de um produto editorial altamente rentável e propiciador de relações que deveriam ser pedagógicas, mas que, não obstante, se apresentam como comerciais. Em outras palavras, compreendemos que

quando se estabelece uma relação em que um determinado grupo é responsável pela autoria, diagramação e editoração de um material didático a fim de oferecê-lo a uma instituição de ensino esta deveria ser uma relação com interesses predominantemente ligados a fatores educacionais. No entanto, o que se nota é que por um lado existem escolas interessadas em comprar uma grife educacional, para poder realizar um marketing eficaz e do outro lado estão os proprietários de sistemas de ensino que descobriram na venda do próprio material didático um caminho lucrativo para expansão de seus negócios (AMORIM, 2008, p.43).

Atualidade, custo, adaptação ao exame vestibular, didática e modernidade são adjetivos indicados por autores e usuários de apostilas escolares, segundo um levantamento realizado por Carmagnani (1999). Nesse estudo, a autora diz que assim como outros materiais didáticos, as apostilas escolares também apresentam restrições. Segundo a autora, “simplismo ao apresentar o conteúdo”, “treinamento”, “existência de verdades estáveis” e “concepção professor-aluno” são algumas das limitações constatadas nesse material.

Quanto ao primeiro aspecto, isto é, ao simplismo na apresentação dos conteúdos, a autora garante que são apontados apenas o que se considera relevante com destaque para definições, nomes de personagens, datas ou fórmulas estanques (CARMAGNANI, 1999). Em outros termos, entendemos que, embora apresentem temas relevantes ao nível em que se inserem, o fazem de forma simplificada e reduzida. Ora, sabemos que o propósito elementar sob essa ótica de ensino “é propiciar ao aluno a capacidade de reproduzir informações, para que possa, por exemplo, se sair bem em um teste de perguntas fechadas, como os de múltipla escolha utilizados na maioria dos vestibulares (AMORIM, 2008, p.44). É nesse sentido que, entre outros, a apostila escolar difere do livro didático convencional. Destoa,

portanto, “pela organização aula a aula (e não em capítulos ou unidades temáticas), pela periodicidade (quase sempre bimestral) e, principalmente, pelo formato do material do professor, com instruções detalhadas sobre o que fazer em aula (SOARES, 2015, nº 282, p.20). Recuperando as palavras de Amorim (2008), ele se certifica que essa espécie de ensino acarreta malefícios ao indivíduo uma vez que, ao memorizar os conteúdos, pode inibir características necessárias para que se torne um cidadão crítico.

Em relação ao “treinamento”, concluímos que esse aspecto é uma das maiores limitações identificadas em apostilas escolares, já que fica evidente

a preocupação em adestrar o aluno a responder perguntas (em sua maioria de múltipla escolha) de forma “objetiva”, isto é, restringindo-se ao que foi informado (nomes, datas, itens pontuais). Isso mais uma vez, não leva o aluno a uma análise mais aprofundada de conteúdos ou à internalização de conceitos (CARMAGNANI, 1999, p.53).

De acordo com Amorim (2008), esse aspecto é complementar ao primeiro, já que também não há necessidade de questionamentos, isto é, os indivíduos repetem o que já está escrito; não existindo, dessa forma, um processo de apropriação, mas sim de memorização, que, como sabemos, não resiste a curtos períodos de tempos.

O aspecto elencado acima leva o aluno à terceira limitação denominada de “existência de verdades estáveis”. Como o intuito das apostilas é treinar e não ensinar a refletir, os conhecimentos são dados como certezas, fechados e inalteráveis (AMORIM, 2008, p.45). Sobre isso, Carmagnani (1999, p.53) sustenta que

a quantidade de definições estanques apresentadas nas apostilas, sobretudo nas disciplinas ditas “científicas” (física, química, matemática), confirmam essa visão. Resta aos alunos arquivar essas verdades e recuperá-las, quando necessário. Pouco ou nenhum questionamento é possível mesmo porque não há tempo para isso (CARMAGNANI, 1999, p.53).

Além do que foi explicado, outro aspecto que se relaciona a esse é a concepção de aluno e de professor constatada nas apostilas escolares: este último é o mediador autorizado das informações presentes e o aluno aquele que as acumula (CARMAGNANI, 1999). Utilizamo-nos das palavras de Amorim (2008) para esclarecer essa premissa, pois ele explica que a apostila escolar se enquadra como a detentora do saber, já que ao professor cabe mediar e ao aluno acumular. Em outras palavras,

a nenhum dos dois cabe operacionalizar ou questionar o conhecimento, podendo, portanto, gerar a formação de estereótipos, preconceitos e tabus. O autor segue defendendo que a utilização da apostila como única fonte do saber é negativa e inibe tanto o potencial profissional do professor, quanto limita o processo de aprendizagem do aluno.

1.9 Síntese do Capítulo 1

Para tratar da abordagem dos gêneros digitais em material apostilado, primeiramente abordamos algumas discussões sobre os gêneros discursivos e textuais, apresentando a proposta didática dessa última. Após, nos debruçamos sobre o conceito das TICs, letramento digital e sua relação com os gêneros desse meio para, então, trazermos as implicações quanto às práticas de leitura e escrita nesse contexto. No que tange os materiais didáticos, preferimos, em princípio, abordar os livros didáticos e após centramos nossas discussões nos materiais apostilados.

CAPÍTULO 2

A METODOLOGIA DA OBRA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, traçamos o processo metodológico do nosso estudo. Sobre esse processo, Otani e Fialho (2011) relatam que essa parte da pesquisa explica os 'caminhos percorridos para atingir os objetivos propostos.

Iniciamos, na primeira seção, apontando as formas de abordagem na qual essa pesquisa se enquadra. Já na segunda, discorremos sobre o contexto em que esse estudo se insere, sendo que, desmembramo-las em duas subseções; na primeira, tecemos algumas considerações sobre o contexto físico da escola que utiliza o material didático foco da nossa análise; na segunda, relatamos a respeito do sistema de ensino que fornece o material utilizado pela instituição. A terceira seção apresenta a seleção dos dados analisados enfatizando como se constitui o material apostilado a conhecer: I) a apostila-caderno; II) o caderno de exercícios; III) o livro-texto e IV) o manual do professor. No quarto segmento, apontamos os critérios de análise utilizados para o desenvolvimento desse estudo, fracionados, em três subseções a saber: I) levantamento dos gêneros digitais abordados nas aulas; II) plano global de cada aula por meio da macroestrutura e III) análise das capacidades de linguagem. Na quinta seção, seguimos com a apresentação de um estudo piloto, para enfim, exibirmos um quadro que sintetiza os caminhos percorridos no presente capítulo.

Na sequência, mostraremos a abordagem utilizada para o desenvolvimento desse estudo.

2.1 Abordagem da pesquisa

Sustentando-nos em Prodanov e Freitas (2013), detectamos que o presente estudo enquadra-se nos moldes da abordagem qualitativa, já que é fonte direta para coleta de dados e atribuição de significados. Otani e Fialho (2011) declaram que a pesquisa de cunho qualitativo leva em consideração a interpretação e a atribuição de significados como elementos básicos nesse processo, não se utilizando, portanto, de métodos e técnicas estatísticas.

Desse modo, entendemos que os conceitos atribuídos ao estudo de cunho qualitativo se confirmam no presente estudo, uma vez que será indispensável estimular a interpretação do pesquisador para compreender as capacidades de linguagem abordadas no material didático além de utilizá-lo para coleta de dados (atividades de leitura e produção escrita).

No entanto, parte desse estudo se encaixa nos moldes da “pesquisa quantitativa, que considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (OTANI; FIALHO, 2011, p. 37). Os autores supracitados explicam também que essa abordagem tem como principal qualidade a precisão dos resultados. Ora, nesta dissertação, ao enumerar as capacidades de linguagem decorrente da análise das atividades e textos do material apostilado, estamos tratando com exatidão aquelas que são mobilizadas. Assinalamos ainda que este estudo se enquadra como uma pesquisa documental, já que esse tipo de pesquisa “fundamenta-se na utilização de materiais impressos e divulgados que não receberam ainda tratamento analítico (OTANI; FIALHO, 2011, p.39).

Para atingirmos os resultados esperados, centramo-nos num objetivo maior: analisar as capacidades de linguagem e textos que permeiam as aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino de material apostilado para alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

A seguir, apresentamos um panorama geral do contexto *locus* do nosso estudo, ou seja, a escola que adota o material apostilado em análise.

2.2 Um pouco da escola

Localizada nas proximidades do centro de uma cidade situada na região centro-sul do Paraná, a escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pré-Vestibular, nos períodos matutino e vespertino, e possui em torno de oitocentos e cinquenta alunos, sessenta professores, quarenta estagiários e quarenta funcionários. Os estudantes pertencem a uma classe econômica favorecida e residem, em sua maioria, nas proximidades do estabelecimento.

A escola soma cinco unidades de conhecimento¹⁰. Em geral, conta com salas de aula em boas condições e com recursos pedagógicos satisfatórios, como TV LED, datashow, caixa de som, computador e quadro de giz, além de laboratório de informática, com vinte e cinco computadores e internet banda larga e laboratórios de química, física e biologia.

Visando à formação integral do aluno, a escola possui aulas de natação, balé, futsal, voleibol, handebol, basquetebol, judô, entre outras modalidades, além de tira-dúvidas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Língua Inglesa e laboratório de leitura e escrita.

O ensino médio está instalado na unidade quatro. Há três turmas de primeiro ano com, em média, trinta alunos cada; duas turmas de segundo ano com, em média, vinte e cinco alunos cada e uma turma de Terceirão com sessenta e quatro alunos. Grande parte deles estuda na escola desde os anos iniciais do ensino fundamental. Quanto à carga horária das aulas, os três níveis somam 33 h/a semanais. No primeiro e segundo ano, quatro aulas são destinadas ao ensino de língua portuguesa. No primeiro ano há duas de gramática e texto, uma de redação e uma de literatura.¹¹ Sobre isso, pode-se dizer que as divisões nos materiais podem ser justificadas, também, como uma tentativa de servir ao professor que optou por se especializar em cada matéria (gramática, literatura ou redação) (SALOMÃO, 2008, p.3). Podemos constatar essa divisão ao presenciarmos situações em que o caderno do aluno, de fato, é separado desse modo (PCNEM, 2000).

Salientamos que é o mesmo professor que atua nas duas primeiras frentes. No segundo ano, a divisão é a mesma, porém, o professor que trabalha com o eixo de gramática e texto não é o mesmo que leciona nas outras duas. Interessante destacar que “muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si” (PCNEM, 2000, p.16). No terceirão, há seis aulas de língua portuguesa. Duas são denominadas de gramática e texto, duas de literatura, uma de redação e uma de entendimento de texto. Notamos, diante do exposto, uma fragmentação da disciplina de língua portuguesa. Sobre isso, Kleiman e Moraes (1999 apud BUNZEN, 2006) afirmam que o perfil da disciplina é uma

¹⁰ Nesse contexto, significa que a escola conta com uma estrutura física que totaliza cinco prédios.

¹¹ Nomenclatura utilizada pelo Sistema de Ensino adotado pela escola.

consequência evidente da “pedagogia da fragmentação” que, em vez de favorecer a trans[inter]disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos. Quanto a essa divisão, os PCNEM (2000, p.13) asseguram que a disciplina de língua portuguesa na LDB nº 5.692/71 já vinha dicotomizada em Língua e Literatura, sendo essa divisão repercutida na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão (PCNEM, 2000, p.13).

Quanto ao horário de funcionamento da escola, as aulas acontecem em dois períodos: o matutino, que inicia às 7h30min e termina às 12h, e o vespertino, que começa às 13h e finaliza às 17h10min. Cada aula tem duração de cinquenta minutos.

Já em relação ao perfil das famílias, os pais e/ou responsáveis pelos alunos, em sua maioria, possuem ensino superior completo. Entre suas profissões encontramos médicos, advogados, professores, administradores, nutricionistas, entre outros profissionais.

Os professores da escola possuem graduação e sua maioria apresenta pós-graduação em nível de especialização. Há sete professores com o título de mestre, cinco com mestrado em andamento e uma professora doutora. Os docentes da instituição normalmente frequentam cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), já que muitos deles lecionam também na escola pública, pela universidade pública estadual situada no município, a UNICENTRO, Universidade Estadual do Centro-Oeste, pelo sistema de ensino adotado pela escola e por cursos à distância.

Entre os docentes, destacamos aqui, que o professor e pesquisador apresenta graduação em Letras Português e suas Literaturas (2006), é especialista em Literatura e Contemporaneidade (2008) e aluno regular do programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Atua no ensino de língua portuguesa há nove anos, quatro deles destinados ao ensino superior¹². Desenvolve suas pesquisas voltadas ao ensino de língua portuguesa sob o viés dos gêneros textuais.

Desde sua fundação, a escola utiliza material didático, ou seja, material apostilado de sistemas de ensino. Até o ano de 2004, a instituição era conveniada ao

¹²Trabalha nos cursos de Administração e Publicidade e Propaganda com a disciplina de Leitura e Produção de Texto, Leitura e Produção de Texto I e II na Faculdade Campo Real.

Sistema de ensino III Milênio, com sede na capital paranaense. De acordo com o relato de uma das diretoras, visando a um ensino inovador, dinâmico e que atendesse aos anseios da equipe pedagógica, professores, pais e alunos, a escola passou a adotar o material didático do Anglo Sistema de Ensino da cidade de São Paulo. Desse modo, essa escola, nas palavras de Pieroni (1998) é considerada como uma franquia. Esse escritor explica que

as unidades franqueadas são as escolas que além da simples compra do material didático integram ao seu cotidiano as normas gerais “impostas” pelo Sistema em relação ao uso deste material e se submetem a frequentes avaliações através dos exames simulados, cuja correção e análise dos resultados são centralizadas pela matriz. Há uma adaptação destas escolas a padronização física e administrativa que é “sugerida” pelo Anglo para um melhor desempenho na luta pela conquista de novas matrículas. Esta padronização envolve desde a cor das paredes até o atendimento ao público, passando pelo comportamento dos professores e de suas ações didáticas e pedagógicas. Para efetivar esta situação na tentativa de dotar toda a rede que compõem o Sistema Anglo de Ensino de padrões de conduta e de unidade em seu funcionamento, são promovidas reuniões com o corpo docente e com os diretores e funcionários antes da abertura das unidades ou da implementação do material. Nestas reuniões são passadas as regras que todos devem seguir para a obtenção de bons resultados e as dicas para um melhor uso do material (PIERONI, 1998, p.52).

Considerando que a escola se filia a um dos maiores Sistemas de Ensinos do país - o Anglo - entendemos como relevante apresentarmos um pouco da sua história. É o que trataremos na próxima seção.

2.3 O sistema de ensino

De acordo com informações colhidas no endereço eletrônico do Sistema de Ensino, atestamos que o Anglo Vestibulares surgiu em 1894 denominado, em princípio, como Ginásio Professor Guerreiro, o qual após a Primeira Guerra Mundial passou a ser chamado de Ginásio Anglo Latino.

Depois da Revolução de 1932, Celestino Rodrigues e Leo Bonfim, estudante de engenharia e professor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, respectivamente, uniram-se e instalaram no prédio do ginásio um curso preparatório que recebeu o nome de Curso Anglo Latino.

Com a morte do educador português Antônio Guerreiro, no final dos anos trinta, os herdeiros venderam as instalações para Rodrigues, Bonfim e mais um grupo

de professores que expandiram o ginásio e fizeram surgir o Colégio Anglo Latino. Por apresentar um trabalho satisfatório, o colégio acabou se destacando como a melhor instituição particular de ensino da cidade de São Paulo, evidenciando-se também como o melhor preparatório em Ciências Exatas. Pieroni (1998, p.28) salienta

que a lógica que direcionou a fundação e o crescimento desta empresa está centralizada na ideia de possibilitar aos alunos matriculados nas unidades de cursinho ou nas escolas franqueadas que se utilizam do material produzido e da marca Anglo, a garantia de acesso às vagas oferecidas pelas universidades mais concorridas e disputadas do país através de exames vestibulares.

Nos anos cinquenta, os professores Leo Bonfim e Celestino Rodrigues, objetivando alçar novos voos, agora no campo da construção civil, decidiram findar as atividades na área educacional e optaram pela venda das instalações do ginásio e do colégio, transferindo, dessa forma, seus alunos para outros estabelecimentos de ensino.

Diante disso, o Professor Simão Faequenboin, diretor do curso Anglo desde 1947, convidou outros professores para darem sequência às atividades nas instalações do Colégio São Paulo de Piratininga, local da atual sede. Sob a coordenação desses docentes, o Anglo Vestibulares inovou criando fascículos teóricos, publicações com resoluções e comentários de provas dos principais vestibulares do país.

Na década de setenta, a instituição acabou expandindo sua atuação, até então direcionada à área de Exatas, para a esfera das Humanas e Biológicas, estendendo, portanto, aos primeiros parceiros o sistema de ensino voltado aos interesses daqueles que objetivavam direcionar suas atividades aos vestibulares.

Ainda, segundo o que consta na página virtual desse sistema de ensino, nos anos oitenta, o Anglo iniciou a produção de material didático destinado ao antigo segundo grau (hoje ensino médio) para atender unidades conveniadas e ainda ampliou suas instalações inaugurando sua segunda unidade na maior cidade do país.

Nos anos noventa, houve a inauguração da terceira unidade. Localizada na Avenida João Dias, também em São Paulo, passou a confeccionar material didático para o ensino fundamental e educação infantil completando, pois, o atendimento prestado às escolas conveniadas. Este material foi lançado em 1996 (PIERONI, 1998).

Atualmente, a sede do Anglo Vestibulares, localizada na cidade de São Paulo, conta com mais de quarenta escolas conveniadas em todo o país.

Na próxima seção, trataremos de como se constitui o material apostilado utilizado pela escola e que serve como objeto da nossa análise

2.4 Constituição do corpus: o material apostilado

O material apostilado do Sistema Anglo de Ensino, conforme o histórico apresentado, é o foco do nosso estudo. De acordo com o manual do professor (ANGLO, ensino médio bienal, 1ª série, p. 8), o material didático do Ensino Médio agrupa quatro componentes assim descritos:

I) Livro-Texto: apresenta a teoria correspondente à programação anunciada, desenvolvida em capítulos, com modelos de aplicação e/ou exercícios resolvidos, quando preciso. Esse componente traz exemplos, ilustrações reforçando aquilo que é abordado na apostila-caderno, por meio de tópicos, resumos, sinopses.

O aluno tem acesso a esse material a partir do momento que realiza as tarefas mínimas, complementares e de leitura. Para acrescentar o que foi visto e estudado em sala, o professor solicita que o aluno desenvolva em forma de resumos, esquemas, perguntas entre outras atividades, a temática da aula. Dessa forma, acreditamos que contribuímos para aprimorar as habilidades de leitura e escrita desses alunos.

Consideramos esse componente o mais importante do material didático, pois, além de apresentar os conteúdos de forma mais sistemática para o aluno, é um satisfatório auxílio para o preparo das aulas do professor.

II) Apostila-caderno: é utilizada nas aulas. Cada aula estrutura-se conforme as informações abaixo:

- a) nesta aula (contém uma apresentação da aula em forma de tópicos, sinopses, resumos);
- b) em classe (contém os exercícios para serem desenvolvidos em sala);
- c) em casa (apresenta as tarefas mínimas e complementares conduzindo o aluno à consulta do livro-texto e/ou do caderno de exercícios).

Trazemos uma definição de “apostila-caderno”, baseando-nos em Pieroni (1998, p.39) para quem esse material didático é denominado dessa forma

“porque apresenta uma estrutura de divisões muito parecida a de um caderno universitário comum: araminhos, diversas matérias, etc”. O autor recorre aos proprietários do sistema de ensino para asseverar que, com essa estrutura, o material facilita a vida do aluno, permitindo o acompanhamento das aulas ministradas, ao mesmo tempo em que ele tem à sua disposição um espaço reservado para anotações e para a resolução das atividades.

Retomando à estrutura desse didático, conforme os autores do material, o conteúdo de cada aula foi dimensionado com tempo suficiente para a exposição teórica e resolução das atividades de sala. Explicamos, pois, que algumas vezes esse tempo não é cumprido, já que há momentos de gerenciamento como indisciplina das turmas, realização da “chamada” e deslocamento do professor de uma unidade para a outra.

A apostila-caderno é o material que o aluno deve ter em mãos em todas as aulas, já que é ele que delinea os conteúdos a serem trabalhados. Habitualmente, o professor faz uma exposição teórica do assunto por meio de *slides*, vídeos, audição de músicas para, então, conduzir o aluno para a resolução e correção das atividades.

Após a introdução da temática, o docente avança com a aula, resolvendo e corrigindo coletivamente as atividades. Em seguida, o aluno é levado a executar as tarefas mínimas e complementares que são elencadas pelo professor.

III) Caderno de exercícios: contém todos os exercícios sugeridos nas tarefas mínimas e complementares, trazendo também as respostas e resoluções dessas atividades.

Sobre a tarefa mínima e complementar, o manual do professor (ANGLO, 2005, p. 8), explica que:

a tarefa mínima é um convite para o estudo em casa e tem as seguintes características: - aborda a essência da aula de maneira simples, para encorajar os alunos; - prepara os alunos para assistir à aula seguinte; - é dimensionada, em média, para 20 minutos. A tarefa complementar, dimensionada, no mínimo, para 20 minutos, tem por finalidade proporcionar aos alunos uma oportunidade de se aprofundarem na matéria.

O capítulo nove desse componente que contempla o meio digital contém quatorze atividades. Como tarefa mínima, o aluno é orientado a produzir os exercícios três, seis, nove e doze das aulas vinte e um, vinte e dois, vinte e três e vinte e quatro, respectivamente.

Como tarefa complementar, os exercícios quatro, sete, onze e treze das mesmas aulas mencionadas são solicitados. Atividades como “quais são as marcas do ‘internetês’ em trechos de texto”, “escreva um *e-mail* defendendo o ponto de vista sobre o ‘internetês’” e “redija um cartão virtual para parabenizar os pais do seu namorado (a) em razão do aniversário de casamento deles” são sugeridas. Os alunos são orientados coletivamente para as propostas de produção escrita e aconselhados para que confeccionem seus textos em casa. O professor sugere uma data de entrega e, após as correções e apontamentos, os alunos são guiados para a refacção.

Destacamos que os alunos devem elaborar essas atividades no “caderno de redação”, isto é, num caderno universitário convencional de noventa e seis folhas uma vez que, no “caderno de exercícios” não há espaço suficiente para a elaboração dos textos.

Levando em consideração as condições de trabalho do professor, nesse cenário, como número de alunos (média de trinta alunos por turma), número de aulas (uma aula de cinquenta minutos) e carga horária semanal (vinte e três horas/aula em sala – no período da manhã), frequentemente, o professor acaba requisitando as atividades sugeridas na tarefa mínima, uma vez que para dar conta de todo o processo de orientação, refacção e outras atividades o tempo é curto. Diante disso, entendemos que a carga horária da disciplina e do professor são insuficientes para um trabalho satisfatório com gêneros.

Ainda sobre as tarefas mínimas e complementares, os autores do material didático - ensino médio bienal, 1ª série, p. 8, esclarecem que “a nossa meta é que todos os alunos estudem, no mínimo, duas horas diariamente. Aos poucos, eles vão adquirir hábito de estudo, vão ter prazer em estudar e se animarão para enfrentar as tarefas complementares.” Salientamos que o professor seleciona e resolve algumas tarefas de acordo com seus critérios. Como não há tempo hábil para a correção de todas as atividades, os autores do material sugerem que a escola forneça o “plantão de dúvidas”, ou seja, o apoio de monitores no contraturno para esclarecimento e elaboração de atividades conforme a necessidade dos alunos.

Destacamos que a instituição atende à sugestão do Sistema de Ensino, disponibilizando um monitor de cada disciplina para sanar eventuais dificuldades encontradas pelos discentes. Hoje, o estabelecimento conta com o “plantão de dúvidas” das disciplinas de Matemática, Química e Física. No início do ano letivo de

2015, a escola chegou a ofertar “plantão” da disciplina de Língua Portuguesa, mas como não houve procura, optou-se pelo seu término.

Convém destacar que o material didático adotado pela escola

é construído em grande parte por professores que chegaram nos postos mais altos da carreira docente dentro do Sistema Anglo de Ensino. Seus autores hoje dificilmente são encontrados nas salas de aula de onde saíram, dedicando-se exclusivamente ao aprimoramento das apostilas-caderno e dos demais materiais complementares (PIERONI, 1998, p.72).

IV) Manual do professor: contém planos de aula, exercícios resolvidos (exclusivos para o docente), sugestão de referências bibliográficas e de internet e referências interdisciplinares. A partir desse manual, o professor elabora seu plano de ensino anual fazendo os ajustes que considera importantes. De acordo com os escritores do material didático do Anglo Sistema de Ensino, os planos de aulas apresentados são sugestões. É uma descrição de como o autor daria aquela aula, não se constituindo, em nenhuma hipótese, uma tentativa de impor um modo de proceder, que é prerrogativa exclusiva do professor.

O plano de aula estrutura-se a partir de três seções: I) “objetivos da aula”, isto é, procura mostrar onde se pretende chegar com aquele conteúdo e qual a importância e a relevância de o aluno saber tal assunto; II) “estratégias”, que, explicam como o professor deve/pode conduzir determinado conteúdo seguindo alguns métodos, e por fim, III) a seção “comentário dos exercícios” que apresenta a resolução comentada de todas as atividades praticadas em sala. Compreendemos as três seções como importantes para o auxílio didático do docente, pois, além de sugestões relevantes, novas possibilidades são possíveis. Em suma, no manual, encontramos: o desenvolvimento das habilidades do Enem, a fundamentação pedagógica do sistema de ensino, os objetivos gerais da disciplina, a programação da disciplina e os planos de aula.

O Sistema de Ensino utilizado pela escola oferece três tipos de material: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Bienal e Ensino Médio Modulado. A instituição opta pelo segundo por entender que é o mais adequado à realidade dos alunos. O programa é desenvolvido em dois anos, com carga horária de vinte e cinco aulas semanais. A terceira série funciona como cursinho extensivo, revendo e complementando as matérias no nível requerido pelos vestibulares, com base no Terceirão-Vestibulares, com trinta aulas semanais.

O material de língua portuguesa empregado para as turmas de primeiro ano estrutura-se em três frentes assim denominadas: Gramática e texto: duas aulas semanais, no total de doze aulas por caderno; Redação: uma aula semanal, no total de seis aulas por caderno; Literatura: uma aula semanal, totalizando doze aulas por caderno.

Para a seleção do *corpus*, nos enquadrámos à análise do capítulo nove do caderno de exercícios, capítulo nove do livro texto e ainda na apostila-caderno número quatro, utilizada no quarto bimestre por alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Os critérios adotados para a seleção do corpus foram: as atividades de leitura e produção de textos dos materiais contemplam a temática em tela: os gêneros digitais; tanto a apostila-caderno quanto o caderno de exercícios e o livro texto trazem conceitos e atividades de leitura e produção de texto; os três componentes didáticos são utilizados pelos alunos.

Quanto aos critérios de análise, traremos a investigação dos textos quanto aos gêneros, a macroestrutura e as capacidades de linguagem. Sobre eles, versamos nas seções que seguem.

2.5 Critérios De Análise

2.6 Análise dos textos quanto aos gêneros.

A fim de clarificar para o leitor, traremos um quadro¹³ que apresenta o plano global do material de língua portuguesa utilizado para alunos concentrados no primeiro ano do Ensino Médio. Neste quadro, consideraremos a seção trabalhada, cujas partes são denominadas de, “nesta aula”, “em classe”, “em casa” e “nesta aula/atividade de criação; o gênero textual abordado pela seção observando, além disso, seu título e a temática discutida. Em seguida, verificamos, também, se há presença de textos não verbais. Por fim, exibimos as páginas em que estes textos se reúnem.

¹³ Apresentaremos este quadro na próxima seção.

Destacamos que aquilo que intitulamos de plano global, a esteira teórica na qual essa pesquisa se filia denomina de macroestrutura. Ela será discutida na próxima seção.

2.7 Macroestrutura

Sobre a macroestrutura, Stutz (2012) esclarece ser ela um critério que possibilita compreender a construção de atividades de material didático; apostilado, no nosso caso. Esse critério foi criado para analisar as sequências de ensino. Dolz e Toulou (2008) explicam que esse instrumento fornece uma visão geral de todo o processo que permite melhor determinar o objeto efetivamente ensinado.

A macroestrutura é utilizada para compreender as práticas realizadas em sala de aula, para obter uma visão amplificada dos objetos ensinados. Neste estudo, utilizaremos a macroestrutura para compreendermos a configuração geral das aulas que abordam os gêneros textuais digitais como objetos de ensino em material apostilado para turmas de 1º (primeiro) ano do ensino médio.

Outro critério utilizado para compreender o desenvolvimento do aluno na produção de textos de diversos gêneros são as capacidades de linguagem. Sobre elas que trataremos a seguir.

2.8 Capacidades de linguagem

Ancorando-nos em Cristovão et al. (2010), reconhecemos que os gêneros textuais devem ser tomados como instrumentos de ensino que objetivam o desenvolvimento das capacidades de linguagem, conceituadas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 54), como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”.

Considerando-se que toda a ação com a linguagem apresenta suas especificidades, por conseguinte, ela é perpassada pelas capacidades de linguagem que os aprendizes possuem e por outras que precisam adquirir para realizar operações de linguagem. Convém realçar que para a confecção de qualquer texto numa situação determinada nos valem de três capacidades de linguagem que,

segundo Cristovão e Stutz (2011), “embora estejam dispostas separadamente, elas são interligadas e contribuem para que o aluno aproprie-se de gêneros textuais orais e escritos de forma global”.

Apresentamos, pois, cada uma dessas capacidades: a capacidade de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva. A capacidade de ação, conforme Dolz e Schneuwly (1998, p. 77), está ligada a adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial, envolvendo as situações de interação de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos interactantes e permitindo que ele adapte à sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto. A capacidade discursiva é aquela que tem relação com o reconhecimento do plano textual, isto é, com a arquitetura interna do texto. Por fim, a capacidade linguístico-discursiva é aquela que remete à estrutura interna do texto, referindo-se mais precisamente às operações linguísticas que estão implicadas na produção de um texto, ou seja, nas operações de textualização, operações de construção de enunciados, vozes enunciativas, modalizações e escolhas lexicais.

Complementando esses três níveis, Cristovão e Stutz (2011) apresentam um quarto nível, objetivando evidenciar o aspecto macro, amplo, identificado como capacidade de significação, que permite ao indivíduo um envolvimento amplo com o gênero, utilizando práticas sociais, tais como contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, entre outros.

Diante disso, realizar uma análise de atividades de produção escrita sob as lentes das capacidades de linguagem é de grande valia para os estudos de ensino de línguas, pois, de acordo com Labella-Sánchez (2008), para que o aluno efetue as suas ações dentro da prática de linguagem em que está inserido, ele deve mobilizar essas capacidades.

Expomos, no quadro a seguir, os desdobramentos dos estudos realizados por Cristovão et al. (2010, p. 195) e Cristovão e Stutz (2011, p. 22 -23), no qual os estudiosos apresentam critérios para realizar análises exatas das capacidades de linguagem.

Tabela 1. Critérios de análise das capacidades de linguagem

Capacidades	Critérios de análise
Ação	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
Discursivas	(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
Linguístico-discursivas	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas. (11 CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.
Significação	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos do contexto macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Fonte: Cristovão; Stutz (2011).

2.9 Capacidades de linguagem digital

Conforme o que expusemos no decorrer do nosso texto, trazemos uma síntese das características habitualmente presentes nos gêneros textuais digitais e que podem ser consideradas como uma proposta de novas capacidades de

linguagem: as digitais. Operacionalização do computador/notebook/tablets/smartphone/celular, digitação para construção de textos digitais, realização de postagens em diferentes canais/suportes/plataformas digitais, pontuação minimalista, ortografia diferenciada, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais diferenciadas, utilização de linguagem própria do meio digital: internetês, linguagem escrita permeada de oralidade, mensagens mais curtas (chats, por exemplo), espaços de negociação e de possibilidade de respostas sincrônicas, incorporação simultânea de múltiplas semioses, leitura em tela de hipertextos, cortar, colar, editar textos verbais e não verbais, gravação de voz e imagens em vídeo em formato digital, navegação na internet para acessar endereços eletrônicos são algumas das características observadas. Destacamos, entretanto, que tais características não devem ser entendidas como intrínsecas a todos os gêneros digitais.

Na próxima seção, trazemos uma mostra de um estudo já realizado sob o viés proposto nessa dissertação. Vejamos, portanto.

2.10 A experiência de um estudo piloto

Salientamos que esse estudo surgiu da necessidade de averiguar as atividades e textos abordados em material apostilado (STUTZ; CACILHO, 2015). Para isso, recorreremos à apostila escolar do Sistema Anglo de Ensino utilizada por alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Adotamos como *corpus* de análise uma aula desse material e, como critérios de investigação, a macroestrutura e as capacidades de linguagem.

Detectamos nesse estudo experimental que, de forma geral, as atividades de leitura e produção escrita agrupavam as quatro capacidades, contribuindo, desse modo, para aprimorar a leitura e produção de textos que circulam na esfera digital; entre os gêneros destacamos o *e-mail*.

Constatamos que atividades em que o aluno deveria realizar inferências sobre quem escreve o texto, para quem escreve e sobre qual assunto se escreve eram frequentemente solicitadas. Desse modo, a capacidade de ação era mobilizada. Atividades que conduziam o sujeito a recorrer a aspectos como reconhecimento e

organização do texto como *layout*, linguagem não verbal, título, formato do texto, entre outros, predominavam na unidade analisada. Logo, a capacidade discursiva era estimulada. As atividades, em sua maioria, levavam em consideração a importância de o aluno compreender os elementos que operam na construção dos textos como parágrafos e orações e também a relevância de perceber as escolhas lexicais para abordar determinado conteúdo temático. Confirmamos, pois, a presença da capacidade linguístico-discursiva. Frequentemente, as atividades propostas levavam o aluno a relacionar os aspectos do contexto coletivo com sua realidade. Sendo assim, a capacidade de significação era acionada.

Comprovamos, porém, algumas lacunas ao percebermos que, em algumas atividades de escrita, o *e-mail* não é tratado como gênero, e sim, como suporte de gênero, levando o indivíduo à dificuldade de compreender tais definições. Seria válido, por exemplo, se o material apostilado apresentasse ao aluno um quadro com informações a esse respeito, ou seja, mostrasse a ele que o *e-mail* pode ser compreendido tanto como gênero quanto suporte, considerando que o termo é empregado em sentidos diversos. (ANGLO, 2005)

Além disso, o gênero não é satisfatoriamente explorado pois, na maioria das atividades, os autores do material partem do pressuposto de que todos os alunos sabem ou deveriam saber utilizar tal gênero, centrando-se assim, na abordagem temática. Evidenciamos também que, em nenhum momento, inclusive no manual do professor, há sugestões para que os alunos utilizassem o computador como suporte para a escrita desse gênero, o que seria de grande valia, pois, como afirma Félix (2012), o uso do computador significa uma ferramenta a mais, facilitadora no processo ensino e aprendizagem.

Outra lacuna origina-se das condições do trabalho do professor nesse contexto, que precisa de um número maior de aulas para a realização satisfatória do seu trabalho, pois, atualmente, a escola oferece uma aula semanal de cinquenta minutos na disciplina denominada de Redação.

Considerando que cada uma das turmas apresenta em média trinta e cinco alunos, o trabalho acaba ficando aquém, já que, entre outras questões, não há tempo hábil para apontamentos e refacção dos gêneros trabalhados, o que contribuiria para que o aluno refletisse sobre suas práticas. Constatamos, também, que as

atividades de escrita funcionam como exercícios avaliativos e não cumprem necessariamente uma função social.

2.11 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2

Apresentamos, neste capítulo, os encaminhamentos metodológicos do nosso estudo, levando em consideração o tipo de pesquisa em que essa análise se insere, o contexto *locus* no qual originaram algumas indagações, bem como elencamos os critérios de análise adotados para responder tais questionamentos que serão apresentados na sequência.

Dessa forma, passamos ao Capítulo 3, em que os dados coletados serão analisados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE TEXTOS E ATIVIDADES DO MATERIAL APOSTILADO

Neste capítulo, realizaremos a análise das apostilas utilizadas por alunos concentrados no primeiro ano do Ensino Médio. Conforme estabelecemos nos nossos objetivos, investigaremos as aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino e faremos um levantamento sobre quais gêneros textuais digitais essas aulas abordam. Além disso, buscaremos compreender o plano global dessas aulas por meio da macroestrutura para, enfim, analisar suas atividades por meio das capacidades de linguagem. Salientamos, porém, que, antes de realizarmos este percurso, exibiremos, por meio de um quadro, a visão global das apostilas utilizadas pelo Ensino Médio da escola.

3.1 Visão global das apostilas

O quadro a seguir apresenta como se configura o material apostilado do Sistema Anglo utilizado por alunos do Ensino Médio da escola que originou a pesquisa. A fim de clarificar aos leitores, trazemos quais e quantos exemplares do material apostilado cada uma das séries utiliza, bem como o total de aulas para cada nível e a soma das atividades e textos que versam sobre a tecnologia digital.

Quadro 7: Configuração geral do Material Didático do Sistema Anglo para alunos do Ensino Médio

ANO	MATERIAL	NÚMERO APOSTILAS	NÚMERO AULAS/ UNIDADE DE ENSINO	UNIDADES DE LETRAMENTO DIGITAL	ATIVIDADES TECNOLOGIA DIGITAL	TEXTO TECNOLOGIA DIGITAL
1º ANO	Livro texto	1 – gramática	48 aulas	0	0	0
		1 – redação	24 aulas	4 unidades	21 atividades	53 textos
		1 – literatura	24 aulas	0	0	0
	Apostila caderno	4 – gramática	0	0	0	0
		4 – redação	0	0	0	0
		4 – literatura	0	0	0	0
	Caderno de exercícios	1 – gramática	0	0	0	0
		1 – redação	0	0	0	0
		1 – literatura	0	0	0	0

2º ANO	Livro texto	1 – gramática	0	0	0	0
		1 – redação	0	0	0	0
		1 – literatura	0	0	0	0
	Apostila caderno	4- gramática	0	0	0	0
		4- redação	0	0	0	0
		4-literatura	0	0	0	0
	Caderno de exercícios	1 – gramática	0	0	0	0
		1 – redação	0	0	0	0
		1 – literatura	0	0	0	0
3º ANO	Livro texto	1 – gramática	0	0	0	0
		1 – redação	0	0	0	0
		1 – literatura	0	0	0	0
	Apostila caderno	8 – gramática	0	0	0	0
		2 – redação	0	0	0	0
		8 – literatura	0	0	0	0
		1 – gramática	0	0	0	0
	Caderno de exercícios	1 – redação	0	0	0	0
		1 – literatura	0	0	0	0

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme já explicamos na metodologia desta pesquisa, o material didático utilizado pelos alunos desta escola, conveniada ao Anglo Sistema de Ensino, divide-se em três apostilas: I) livro texto, II) apostila caderno e III) caderno de exercícios.

Quanto ao livro texto, afirmamos que tanto os do primeiro como os do segundo ano apresentam apenas um volume. Destacamos, também, que os eixos de gramática, redação e literatura compõem o material. No que tange à apostila caderno, percebemos que o aluno conta com 4 exemplares os quais são utilizados 1 por bimestre. Esta apostila traz os três eixos de ensino denominados acima. Em relação ao caderno de exercícios, a sua configuração é como a do livro texto, ou seja, conta com 1 exemplar, o qual traz os três setores da língua.

Para os alunos do terceiro ano, verificamos que o número de exemplares do livro texto e do caderno de exercícios corresponde aos dos alunos do primeiro e segundo. Em contrapartida, há diferenças quanto à apostila caderno. Vimos que os alunos do terceiro ano contam com 8 exemplares, já que utilizam duas apostilas por bimestre que corresponde a uma por mês.

Averiguamos no que concerne ao número de aulas que, tanto o primeiro como o segundo ano, somam 24 aulas de redação e 24 de literatura. Percebemos a atenção maior ao setor de gramática, pois essas duas séries contam com 48 aulas no ano. Quanto ao terceiro ano, constatamos que os eixos de gramática e literatura somam 58 aulas no ano. No que diz respeito à redação, os alunos contam com duas apostilas, as quais são utilizadas uma por semestre e que totalizam 16 atividades.

De acordo com nosso levantamento, percebemos que, de todo o material utilizado, apenas aqueles adotados pelos alunos do primeiro ano tratam de atividades e textos do meio digital. Verificamos que a apostila “número 4” traz essa abordagem por meio de textos e atividades que tratam da temática, totalizando 21 atividades de produção escrita e 53 textos.

Diante do que expusemos é que justificamos o motivo de concentrar nossa análise no material apostilado, utilizado por alunos do primeiro ano. Iniciamos, desse modo, nossas indagações pela “apostila caderno” e “caderno de exercícios”, por serem os materiais apostilados mais utilizados pelos alunos. Após, faremos uma investigação sobre o “livro-texto”, já que ele é mais recorrente em leituras extraclasse.

3.2 Análise dos textos da “apostila-caderno” e do “caderno de exercícios”

Com a presente análise, pretendemos responder à seguinte pergunta: O material em análise contempla de modo satisfatório os gêneros do meio digital?

A análise da “apostila-caderno” e do “caderno de exercícios” é composta de três partes: primeiramente, o levantamento dos gêneros abordados nas aulas; na sequência, a macroestrutura e as capacidades de linguagem. Por meio de uma leitura analítica, trazemos quais gêneros são apresentados no material apostilado. Já, pela macroestrutura, apresentaremos as aulas em investigação e quais capacidades de linguagem são enfocadas nessas aulas que o material denomina de “meios digitais I” e “meios digitais II”.

Quanto à macroestrutura, observaremos que esta é composta por três partes. Primeiramente, na seção “nesta aula”, veremos a apresentação do conteúdo temático a ser abordado. Prosseguindo, há a seção “em classe”, em que notaremos atividades de produção escrita. Por fim, na seção denominada de “em casa”, o aluno é levado a recorrer ao livro-texto e ao caderno de exercícios para o desenvolvimento

das atividades de produção de texto designadas de “tarefa mínima” e “tarefa complementar”.

Destacamos que, na “apostila-caderno” e no “caderno de exercícios”, os textos e as atividades que abordam os gêneros digitais – foco da nossa análise – são tratados, na apostila caderno, nas aulas “vinte e um”, “vinte e dois”, “vinte e três” e “vinte e quatro”; e no caderno de exercícios, por meio do capítulo nove, conforme vimos na nossa visão geral do material apostilado do Ensino Médio em língua portuguesa.

A seguir, trazemos o quadro que contempla os textos e gêneros da “apostila-caderno” e do “caderno de exercícios”, a fim de realizarmos um levantamento para entendermos como eles são abordados no material em análise.

Quadro 8: Levantamento dos textos e gêneros da apostila caderno e caderno de exercícios

AULA	SEÇÃO	GENÊRO ABORDADO	TÍTULO TEXTO	TEMÁTICA	TEXTO NÃO VERBAL	PÁGINA
21	Nesta aula	Sinopse	Meios digitais I	Meios digitais		10
21	Em classe	Entrevista	Sem título	Intimidade/ personalidade		11-12
21	Em casa	Bate papo	Sem título	Sucesso musical		21
21	Em casa	Bate papo	Sem título	Sucesso musical		21
22	Nesta aula/ atividade de criação/ em classe	Comentário	Sem título	Emo	X	13
22	Em casa	Resumo teórico	Sem título	Cartões virtuais		21
22	Em casa	Resumo Teórico	Sem título	Cartões virtuais		21
23	Nesta aula	Sinopse	Meios digitais II	Meios digitais		14
23	Em classe	Teste de múltipla escolha	Sem título	Recrutamento de funcionários	X	15
23	Em classe	Resenha	Diversão celular	Utilidades para celulares	X	15
23	Em casa	Comentário	Realidade distorcida	Ilusões óticas		22
23	Em casa	Comentário	Minipop	Ilustração		22
23	Em casa	Relato	Gafes tecnológicas	“Mico” eletrônico		22
24	Nesta aula/ atividade de criação/ em classe	Artigo de Wikipédia	Sem título	Enciclopédia virtual		16-17
24	Nesta aula/ atividade de criação/ em classe	Verbete	Sem título	Bíblia sagrada		17
24	Em casa	Instrucional	Vantagens de fazer declarações	Relacionamen to		22

			de amor via MSN			
24	Em casa	Anúncio	Sem título	Destinos turísticos		23
GENÊRO ABORDADO	TÍTULO TEXTO	TEMÁTICA	ESCOLAR	ESCOLARIZADO	TEXTO NÃO-VERBAL	PÁGINA
Relato	O 4b (d4311+3)	Código digital		X		20
Relato	O 4b (d4311+3)	Código digital		X		20
Bate-papo	Sem título	Sucesso musical		X		21
Reportagem	Haja kbça p/ tanta 9idade	Comunicação digital		X		21-22
Resenha	Batalha contra os nazis	Preconceito com os jogos videogame		X		22
Reportagem	Videogames são lixo virtual	Videogame como bem cultural		X		23
Reportagem	Videogame incita a violência	Violência utópica nos videogames		X	X	

Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio deste quadro, apontamos as aulas que abordam os gêneros digitais como objetos de ensino. Estas aulas são organizadas conforme a sequência numérica apresentada pelo material apostilado em “aula vinte e um”, “aula vinte e dois”, “aula vinte e três” e “aula vinte e quatro”.

Como podemos notar, elas são divididas em seções, a saber: “nesta aula”, “em sala”, “atividade de criação” e “em casa”. Destacamos, segundo o que consta no manual do professor deste material, que as aulas “vinte e um” e “vinte e três”, ou seja, as ímpares, “são destinadas para que a partir do roteiro contido na apostila-caderno por meio da exposição da teoria, os alunos resolvam exercícios para verificar a apreensão que tiveram dela. Procura-se valorizar questões escritas, embora haja uma ou outra de múltipla escolha. Eventualmente são propostos exercícios de escrita mais curtos, de respostas mais rápidas” (p.21). Em contrapartida, as aulas pares, que tratam da seção “atividade de criação”, finalizam a temática introduzida na aula anterior. Nessas frações, os alunos são desafiados a escreverem textos mais longos.

Na sequência do quadro, expomos os gêneros que são abordados nas aulas. Aqueles que denominamos de “sinopse” servem como aporte teórico dos conteúdos a serem trabalhados e são apresentados em forma de tópicos. Vale sublinhar, que esses tópicos são discutidos de forma mais densa no “livro texto”, o

que demanda leituras extraclasse pelo aluno. Em tempo, afirmamos que apresentaremos o “livro texto” na sequência.

Quanto ao título destes gêneros, vemos que alguns os contêm e outros não. No que se refere à temática, verificamos que uma boa porcentagem dos textos trata de assuntos de interesse de adolescentes da classe média alta da adolescência: celulares, músicas, intimidade, personalidade e “micos” eletrônicos são alguns deles. Entendemos que a presença dessa temática se faz frequente nos textos em análise, pois o público que tem acesso a eles pertence a esse contexto. Interpretamos também que a discussão sob essa ótica pode ter sido utilizada como um recurso estratégico de motivação para leitura, já que muitas vezes os adolescentes têm preferência a ler textos sobre assuntos do seu universo.

A penúltima coluna do quadro trata da presença ou não de textos não verbais nas atividades. Constatamos que há apenas quatro deles. Percebemos que a sua abordagem dialoga com os textos verbais, não passando, entretanto, de ilustrações que pouco contribuem à reflexão do aluno. Por fim, apresentamos as páginas em que essas atividades se encontram.

Entrevista, bate-papo, comentário, sinopse, resenha, verbete, reportagem, relato, texto instrucional, entre outros, são os gêneros textuais presentes no que tange às atividades que encaminham para a produção escrita, ou seja, são gêneros que já existiam em outros meios de comunicação e que, com o advento da internet, foram /são introduzidos no meio digital.

Entretanto, percebemos restrições na sua abordagem uma vez, por exemplo, que os textos que servem de aporte teórico das aulas não são os mesmos contemplados na seção que encaminha o aluno para atividades de escrita. A fim de comprovarmos o que expusemos, peguemos, por exemplo, a “aula vinte e um”.

A sinopse dessa aula aborda entre outras questões a importância do computador na vida das pessoas, o significado do vocábulo digital, a temática do suporte de gêneros, ou seja, tem como objetivo a contextualização do assunto para o aluno. Todavia, em nenhum momento há menção em quadros com informações adicionais ou algum tipo de suporte para que o aluno possa realizar com mais facilidade as atividades de escrita.

Entendemos que a atividade seria uma oportunidade de aprofundamento ao aluno apresentando-lhe que o “gênero entrevista”, além dos turnos de

pergunta/resposta, conta com uma introdução, com a apresentação do entrevistado, um fechamento, agradecendo a sua participação, e a possibilidade de alterar as perguntas previamente elaboradas.

Verificamos, ainda, que a “aula vinte e dois” e que está relacionada a “aula vinte e um” trabalha o “gênero comentário” para mostrar aos alunos diferentes pontos de vista sobre os *emos*. Entendemos como pertinente sua abordagem, já que é uma possibilidade de compreender a diversidade de opiniões e assim aumentar o repertório cultural e a criticidade do aluno.

Observamos que as mesmas limitações arroladas na sinopse da “aula vinte e um” acontecem na “aula vinte e três”, já que esse gênero se concentra apenas na abordagem do *e-mail* tecendo, por fim, alguns comentários sobre os blogs.

Em contrapartida, os textos que são apresentados nessa aula e que encaminham o aluno para as atividades de escrita não versam sobre o *e-mail* e os blogs, gerando, portanto, incoerências entre a abordagem dos textos. Cremos que se as atividades sugerissem que o indivíduo produzisse um *e-mail* ou postasse um comentário num blog seria mais satisfatório, embora tenhamos gêneros mais contemporâneos e mais utilizados que esses últimos. Novamente, percebemos o caráter defasado do material apostilado. Notamos ainda que a sinopse dessa aula em nenhum momento indica ao aluno como se escrevem ou se criam esses gêneros, partindo do pressuposto que todos têm domínio ou conhecimento deles.

Já quanto à “aula vinte e quatro”, e que tem relação com a aula “vinte e três”, constatamos a mesma problemática versada anteriormente, ou seja, a incoerência no que tange à abordagem da sinopse e aos textos que encaminham para a produção escrita. Como já afirmamos nas análises anteriores, a sinopse dessa aula traz declarações sobre o *e-mail* e o blog, todavia os textos da “aula vinte e quatro” tratam do “gênero verbete”, mostrando, dessa forma, a falta de unidade entre a abordagem temática dos textos e que certamente confunde o aluno. Destacamos que todos os textos que compõem a “apostila caderno” derivam de meios impressos, entretanto acabam, de modo tímido, mantendo relação com a temática digital.

Vale esclarecer que os textos dessas aulas são retirados de revistas como a “MTV”, que já saiu de circulação no ano de 2007. Notamos, assim, a desatualização do material já que o material apostilado sendo do ano de 2002, certamente os autores poderiam recorrer a outras fontes mais atuais.

Ao compararmos os textos da “apostila caderno” com os do “caderno de exercícios”, notamos uma abordagem mais completa desse último em relação aos meios digitais havendo, por exemplo, algumas indicações de sites para pesquisa. No entanto, entendemos que os textos desse material deveriam ser revistos e atualizados, já que percebemos a referência de alguns meios da esfera digital que já são inexistentes, como o “Orkut”, e pouco utilizados, como o bate-papo pelo MSN e os cartões virtuais. Pensamos que se o material trouxesse meios mais contemporâneos como o “facebook”, “instagram”, “whatsapp”, “Snapchat”, entre outros, seria mais satisfatório.

Além da “apostila caderno” e do “caderno de exercícios”, o “livro-texto” também compõe o material apostilado do aluno. É sobre este material que versaremos abaixo.

Quadro 9: Configuração geral “livro-texto”

ITEM	GENÉRO ABORDADO	TÍTULO TEXTO	TEMÁTICA	TEXTO NÃO VERBAL	PÁGINA
1	Resumo expositivo explicativo	O computador	Importância de computador na vida moderna	X	55-56
2	Resumo expositivo explicativo	O mundo digital e a internet	Importância da internet nova tecnologia: surgimento de gêneros		56
3	Resumo expositivo explicativo	A falsa polêmica do internetês	Utilização do internetês		57
4	Resumo expositivo explicativo	Digital X impresso: ler e escrever na tela	Suporte digital	X	57-58
5	Resumo expositivo explicativo	Que suporte “suporta” mais?	Diferenças entre suporte impresso e digital	X	58
6	Resumo expositivo explicativo	Os novos gêneros digitais	Gêneros do suporte digital		58-59
7	Resumo expositivo explicativo	O e-mail é meio ou mensagem	Utilização do termo e-mail	X	59
8	Resumo expositivo explicativo	O e-mail e a “netiquetos”	Normas de interação no meio virtual		59-60
9	Resumo expositivo explicativo	O e-mail e o “vírus senil”	Analfabetismo digital		60
10	Resumo expositivo explicativo	E-mail: estrutura, tema e estilo	Reconhecimento do gênero		60

11	Resumo expositivo explicativo	Vantagens e desvantagens do e-mail	Vantagens e desvantagens		60-61
12	Resumo expositivo explicativo	O blog	Popularização do blog	X	61-62
13	Resumo expositivo explicativo	Orkut e myspace: blogs coletivos	Sites de relacionamento		62
14	Resumo expositivo explicativo	Blog não é só diversão	Blog para fins sociais		62
15	Resumo expositivo explicativo	O blog e o jornalismo	O blog como transmissor de informações		62

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme vemos no quadro, os textos são separados por itens. Como já afirmamos na introdução da seção, esses textos servem para que o aluno busque aprofundar aquilo que lhe foi apresentado na “apostila caderno”. Todos estes textos apresentam título e tratam de um determinado tema. Um fato destacável é que o “livro-texto” explora mais textos não verbais, se compararmos à “apostila-caderno” e ao “caderno de exercícios”, já que esses dois tratam dos conteúdos de forma resumida. Por fim, trazemos a localização destas atividades por meio do número das páginas.

Diante do que averiguamos, podemos afirmar que o material apostilado em análise não contempla do modo satisfatório os gêneros digitais, visto que nenhum deles é de fato um exemplar do gênero, pois não oportunizam a operacionalização de recursos tecnológicos e outras questões, como a digitação, para a construção de textos dessa esfera. Apesar de trabalhar superficialmente com a temática digital, os textos, que fornecem suporte teórico para as tarefas, na sua maioria, apresentam referências obsoletas, o que caracteriza as atividades como ultrapassadas.

Prosseguindo com nossa investigação, encaminhamos as análises sob o viés da macroestrutura e das capacidades de linguagem. Por meio dessas análises, pretendemos responder às seguintes questões: De que forma o plano global, por meio da macroestrutura, contribui para compreendermos as atividades e textos abordados nas aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino? As atividades que contemplam as aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino mobilizam as capacidades de linguagem dos alunos?

Começaremos pela aula “vinte e um”.

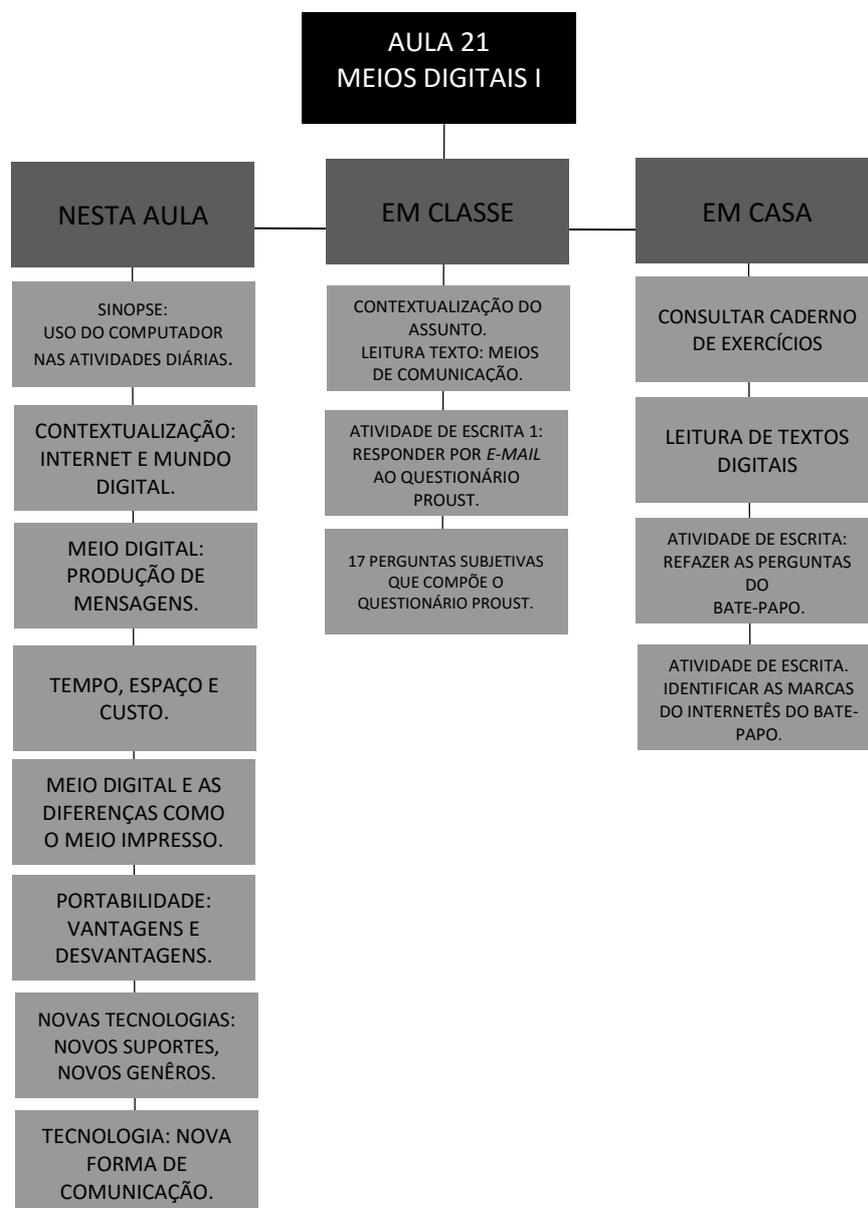
3.3 ANÁLISE DA MACROESTRUTURA E CAPACIDADES DE LINGUAGEM

3.3.1 ANÁLISE DA AULA 21

A aula em análise é iniciada por meio do seu título: “meios digitais - I”. Divide-se em três seções intituladas de “nesta aula”, “em classe” e “em casa”, as quais totalizam três atividades de produção de texto e dois textos verbais que contemplam tarefas de leitura com a função de motivar e orientar o aluno para a confecção de textos.

O esquema abaixo ilustra o que mencionamos

Esquema 2: Macroestrutura da “aula



Fonte: elaborado pelo autor.

Apresentaremos, primeiramente, a seção “nesta aula” na qual vemos um texto que sintetiza o conteúdo a ser trabalhado. Esse texto é dividido em oito tópicos e há um aprofundamento da sua abordagem por meio de quinze textos explorados no “livro-texto” e que foram explicados na seção anterior.

Destaca-se, no primeiro, a importância do computador no dia a dia do cidadão e a utilidade dessa ferramenta para atividades gerais, como elaboração de

trabalhos escolares, transferência de dinheiro, compra de objetos, escrita de *e-mail*, entre outros usos.

No segundo tópico, sublinha-se o termo “digital”, no contexto da informática, salientando que esse vocábulo refere-se a um modo de processar, armazenar e transferir informações.

No terceiro item, explica-se que como a palavra “digital” significa uma nova maneira de trabalhar com as informações, pois elas acabam nos conduzindo à noção de suporte, já que o meio digital pode ser compreendido como um novo espaço de produção, armazenamento e transmissão de mensagens.

No quarto ponto, faz-se uma distinção do modelo digital com o impresso considerando três fatores: tempo, espaço e custo. Quanto ao primeiro fator, assevera-se que é mais rápido escrever um texto no computador do que à mão. Quanto ao segundo, defende-se, por exemplo, que uma biblioteca ocupa menos espaço no computador do que no quarto. Por fim, quanto ao fator “custo”, salienta-se que é mais barato fazer um livro no computador do que numa gráfica.

Na próxima parte, afirma-se que o meio digital não difere do convencional só pelos três elementos citados. Defende-se esse meio como o mais abrangente, uma vez que, por exemplo, é possível veicular nele músicas ou vídeos.

No sexto tópico, defende-se a tese de que todo suporte apresenta vantagens e desvantagens, enfatizando, para ilustrar, o critério de portabilidade, já que o meio impresso acaba sendo mais vantajoso em determinadas situações do que o digital.

O penúltimo item trata da relação “suporte” e “gêneros textuais”, ou seja, explica-se que, com o surgimento das novas tecnologias, novos suportes surgem e com eles novos gêneros aparecem. Demonstra-se, por exemplo, o fato de gêneros textuais como o “chat”, o “blog” e o *e-mail* não existirem antes do computador.

Por fim, ressalta-se que atualmente não podemos falar de comunicação sem mencionarmos os recursos da esfera digital, pois eles estabelecem novas formas de interação entre os indivíduos.

Destacamos que na seção “nesta aula”, indiretamente, todas as capacidades de linguagem são mobilizadas. Comprovamos, portanto, por meio das palavras que seguem.

Sabemos que as capacidades de ação (CA), nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004), permitem ao indivíduo compreender e produzir textos, utilizando componentes físicos e socio subjetivos referentes ao contexto de produção. Na seção “nesta aula”, ao afirmar que “antes do computador não existia blog, *e-mail* e chat (gêneros exclusivos do suporte digital), embora já existissem em outros formatos, entendemos que as capacidades de ação são motivadas, uma vez que ela “conduz o aluno a mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão de determinado texto”. Ora, para que o indivíduo compreenda de modo satisfatório essas informações, inferimos que ele deve ter conhecimento dos gêneros já elencados.

Ancorando-nos, ainda, em Dolz e Schneuwly (2004), definimos capacidades discursivas (CD) como aquelas que permitem ao indivíduo a compreensão e produção de textos sobre determinados gêneros com base na arquitetura textual. Essas capacidades são mobilizadas, por exemplo, no seguinte trecho: “as novas tecnologias estabelecem novas formas de relação entre as pessoas”. Sabendo que as ações de linguagem são realizadas por meio de gêneros textuais, o indivíduo, ao se “relacionar”, deve considerar a arquitetura textual daquele contexto de comunicação. Logo, inferimos que as CD são mobilizadas, já que ele declara que o aluno deve reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal entre outras formas.

Ao permitir que o indivíduo construa textos coerentes, considerando os elementos de textualização e mecanismos enunciativos, as capacidades linguístico-discursiva são mobilizadas. Na seção em análise, ao afirmar que o computador é utilizado para “fazer trabalhos escolares, pagar contas, comprar objetos, transferir dinheiro, mandar *e-mails*, bater papo”, interpretamos que elas são acionadas, uma vez que tratam das escolhas lexicais para a abordagem de um determinado conteúdo temático. Ao mencionar o termo “bater papo”, compreendemos a presença dessas capacidades, já que essa expressão se configura como própria do meio digital e adequada principalmente a jovens usuários desse meio para se referir ao ato de “conversar”.

Ao relatar que “o modelo digital difere do tradicional ou impresso, basicamente, em três fatores: tempo, espaço e custo”, inferimos que as capacidades de significação são mobilizadas. Ora, essa capacidade encaminha o indivíduo a relacionar aspectos do contexto macro com sua realidade. Ao mencionar o fator

“tempo”, por exemplo, e assegurar que “é mais rápido escrever um texto no computador” o aluno é levado a associá-lo com sua atualidade acionando, então, as capacidades de significação

A seção denominada de “em classe”, contém uma proposta de produção escrita e inicia-se com uma atividade de leitura que esclarece que para entrevistar celebridades, como músicos, apresentadores, atores entre outras figuras, muitas vezes, os entrevistadores recorrem ao telefone e à internet, já que esses artistas dispõem de pouco tempo. Segue exemplificando com um questionário publicado no caderno “Folhateen” de 2007, em que a vocalista da banda de rock americana, Amy Lee, respondeu algumas questões ao jornalista Leandro Fortino. De acordo com o jornalista, a cantora se surpreendeu ao se deparar com perguntas sobre sua personalidade com base no “Questionário Proust”. Para que o indivíduo compreenda seu significado, traz-se uma definição. A partir desse contexto, o aluno deve se “imaginar” como uma celebridade e responder por *e-mail* ao tal questionário. Dezessete perguntas são formuladas. “Como você está se sentindo hoje?”, “Qual a característica mais forte de sua personalidade?” e “Que virtude você mais valoriza?”, estão entre elas.

Assim como mencionamos na primeira fração da análise, as quatro capacidades de linguagem mesmo que indiretamente também são mobilizadas na seção “em classe”. Ao sugerir que o aluno se coloque como uma celebridade e escreva um *e-mail* respondendo ao “Questionário Proust”, consideramos que as capacidades de ação são mobilizadas. Nesse sentido, percebemos que aspectos como “quem escreve o texto” se fazem presentes. Todavia, entendemos que a atividade desempenha uma função meramente escolar, já que se trabalha o gênero em tela sob o aspecto da ficção.

Quanto às capacidades discursivas, inferimos que ela é acionada no momento em que o indivíduo é levado a responder ao “questionário”. Para que isso ocorra de modo satisfatório, o aluno é guiado a considerar aspectos da estrutura textual desse gênero, como os turnos de pergunta e resposta. No entanto, sublinhamos que não há nada explícito sobre os turnos de fala que são próprios do gênero entrevista, em virtude de ser um trabalho hipotético no qual o aluno responde ao questionário e o envia por *e-mail* para um destinatário não esclarecido na atividade. Vale esclarecer que a atividade demanda a utilização de três gêneros: o questionário,

a entrevista e o *e-mail*, mostrando, dessa forma, uma abordagem confusa no que concerne ao tratamento dos gêneros.

Ao destacar que “uma das diferenças entre a resposta telefônica e a via *e-mail* é que nesta podemos planejar melhor o que dizer, dispendo de mais tempo para pensar”, constatamos que as capacidades linguístico-discursiva se fazem presentes, visto que ao considerar o fator “tempo” que se tem para realizar as respostas, inferimos que o aluno é conduzido a “compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações”, “domínio de operações que contribuam para a coerência desse texto” e a “identificação das suas características podendo o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor”. Dessa forma, são estabelecidas diferenças entre oralidade e escrita, pois na linguagem escrita os parágrafos e orações, por exemplo, precisam ser melhor elaborados, já que o enunciatário não se encontra mais junto ao leitor.

Por fim, observamos que as capacidades de significação também são acionadas, pois encaminha o aluno a compreender a sócio-história do gênero “questionário” ao apresentar a ele o contexto em que surgiu o “Questionário Proust”. Ao citar o escritor francês Marcel Proust e a vocalista da banda de rock americana Amy Lee, compreendemos que o indivíduo é levado a compreender conjuntos de pré-construídos coletivos para a compreensão satisfatória da proposta.

Ao observarmos o manual do professor, verificamos que o objetivo central da “aula vinte e um” é fazer os alunos refletirem sobre os gêneros característicos dos meios digitais e assegurar que estes apontam para novas formas de interação entre indivíduos. Logo, verificamos que a aula em tela apresenta atividades de leitura e escrita que tratam desses meios, embora sejam insatisfatórias.

Destacamos, ainda, que esse manual defende que uma das finalidades das propostas de produção escrita para alunos do primeiro ano do ensino médio é motivá-los a escrever e que uma das formas são as atividades lúdicas. Isso pode ser exemplificado na passagem que orienta que o indivíduo “‘imagine’ ser uma celebridade”. Ora, “imaginar” significa “formar a imagem de alguma coisa no pensamento: conceber, idear, fantasiar” (MICHAELIS, p.225). Dessa forma, entendemos que se cumpre com o propósito representacionista da atividade. Outro fator que merece ser ressaltado é que o objetivo de se “apresentar o ‘Questionário Proust’ é de estimular os alunos a escreverem respostas com mais autenticidade e

profundidade psicológica” (p.7). Pelo caráter subjetivo das perguntas, acreditamos que a meta é atingida em termos do mundo das ideias, mas não enfatiza a função social do *e-mail*.

Não obstante, no que tange à atividade de produção escrita de meios digitais, notamos que isso fica em segundo plano já que se recomenda que o aluno responda por *e-mail* a esse questionário. Nesse contexto, fica evidente que o gênero a ser produzido pelo aluno é o “questionário” e que o *e-mail* exerce a função de suporte, de correio eletrônico desse gênero. Apontamos, porém, que essa confusão conceitual é frequente, muitas vezes, por questões sócio-históricas, mas vale sublinhar que há diferenças, pois como afirma Paiva (2010, p.85), o termo *e-mail* serve para “nos referirmos ao canal como correio eletrônico e ao texto como mensagem eletrônica.”

Sendo uma atividade que envolve o meio digital, interpretamos que a tarefa de produção escrita poderia trazer como sugestão a utilização de computadores e internet, já que, independente da abordagem do termo *e-mail*, tal tarefa pressupõe o uso desse recurso. Dessa forma, compreendemos que a atividade desta seção acaba não levando o aluno a produzir um gênero do meio digital, pois, além de se concentrar apenas na sua abordagem temática, não mobiliza as capacidades de linguagem digital. Em outras palavras, é uma atividade que não oportuniza a operacionalização do computador e outros recursos tecnológicos, bem como a digitação de textos desse universo, leitura de hipertextos, entre outros que já mencionamos na abordagem metodológica do nosso estudo.

A seção “em casa” conduz o aluno para uma atividade de produção escrita. Antes disso, sugere-se que o indivíduo consulte o “livro texto” a fim de realizar a leitura dos itens “um a seis” e que trazem como título: “o computador”, “o mundo digital e a internet”, “a falsa polêmica do internetês”, “digital e impresso: ler e escrever na tela”, “que suporte suporta mais” e, por último, “os novos gêneros digitais”. Observamos, portanto, que o texto síntese com os tópicos apresentados no início dessa aula “vinte e um” consta no “livro texto” de forma mais aprofundada.

Após a tarefa de leitura dos itens supracitados, propõe-se que os alunos realizem as denominadas atividades propostas na “tarefa mínima” e “complementar”. Na tarefa mínima, solicita-se a produção da atividade “três” do caderno de exercícios. A atividade orienta que o discente coloque-se no papel de um entrevistador e refaça

as perguntas realizadas a Ewerton Assunção, que ficou famoso por meio da internet com o hit: “Eu vou te deletar do meu Orkut”. Destacamos, porém, que antes da proposta, a atividade apresenta trechos desse bate-papo realizado pela “Revista MTV”, por meio do “MSN”.

Quanto à mobilização das capacidades de linguagem na seção “em casa”, constatamos que as quatro se fazem presentes muitas vezes de modo indireto. Na proposta de atividade escrita número “três”, que solicita que o aluno imagine-se no papel do entrevistador e refaça as perguntas eliminando os recursos coloquiais, entendemos que tal proposta pretende que as capacidades de ação sejam mobilizadas, já que elas levam o indivíduo a realizar inferências sobre, por exemplo, “quem escreve determinado texto”. Salientamos, porém, que a atividade não explicita para quem deverá fazer a entrevista.

Ao propor que o indivíduo “refaça as perguntas” realizadas pela “Revista MTV”, entendemos que as capacidades discursivas também são mobilizadas, pois o aluno reconhecerá parte do esquema pergunta/resposta, que é uma parcela da sua arquitetura.

Essa atividade de produção escrita sugere que, ao refazer as perguntas do bate-papo, o aluno se imagine no papel do entrevistador e utilize “uma linguagem mais formal, séria, obedecendo às regras gramaticais e eliminando os recursos coloquiais”. Observamos, dessa forma, que o indivíduo deve considerar elementos que operam na construção destas perguntas, operações que contribuam para a coerência na formulação dessas perguntas e também nas escolhas lexicais para o tratamento do assunto. Verificamos, portanto, que as capacidades linguístico-discursiva se fazem presente na atividade.

Quanto às capacidades de significação, interpretamos que ela é acionada, já que conduz o aluno a compreender conjuntos de pré-construídos coletivos, isto é, o indivíduo recorrerá a elementos do seu contexto histórico, ideológico, sociocultural, entre outros. Para ilustrar, vejamos um fragmento da atividade: “selecionamos alguns trechos de um bate-papo da MTV, pelo MSN, com Ewerton Assunção, que ficou famoso por meio da internet com o hit “Eu vou te deletar do meu Orkut”. Entendemos que esse critério é mobilizado, já que o indivíduo deve, para uma compreensão satisfatória do texto, entender quem é esse cantor, qual é a sua música, o que seria o “MSN” e o “Orkut”, por exemplo.

Percebemos que a atividade em análise cumpre com um dos objetivos da aula: mostrar que os gêneros do meio digital “apontam para novas formas de interação entre indivíduos” Ao recorrermos a alguns trechos do bate-papo supracitado, verificamos que há a utilização do internetês, recurso linguístico próprio de usuários que se comunicam pela rede.

Entretanto, no que concerne à proposta de produção de gêneros do meio digital, constatamos limitações. Inferimos que a atividade centra-se no tratamento linguístico, na preocupação com as regras e com a formalidade da linguagem. Não excluimos aqui a importância de o aluno ter esse conhecimento, mas sob uma abordagem de gêneros textuais, acreditamos que a atividade é insatisfatória, uma vez que não faz, por exemplo, com que o indivíduo confeccione textos que circulem no meio social.

Destacamos que, assim como as demais atividades da seção, esta se reduz a um comportamento temático dos meios digitais já que se limita em apenas mencionar termos próprios desse universo. “MSN”, “bate-papo” e “deletar” são alguns deles.

No que diz respeito às capacidades de linguagem digital, entendemos que é uma atividade insatisfatória por se concentrar apenas na abordagem temática desse meio e não propiciar aos alunos contato com objetos tecnológicos como o celular e o computador.

Continuando nossa investigação, encaminhamos a análise para a proposta de atividade escrita número “quatro”, que se enquadra na “tarefa complementar”. Essa atividade sugere que o aluno identifique “quais são as marcas características do estilo “internetês” nos trechos selecionados da entrevista apresentada na proposta anterior.

Consideramos que as CA são acionadas, pois faz com que além de o aluno considerar “onde o texto foi produzido” leva em conta “as propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais”.

As CLD são identificadas, visto que permitem ao aluno a expansão do vocabulário, a compreensão e a produção de unidades linguísticas relacionadas à sintaxe, morfologia, semântica da língua, a escolha lexical para a abordagem de determinado assunto e a identificação de características que fazem o autor mais próximo ou distante da linguagem coloquial.

Verificando que se propõe que o aluno identifique as marcas do “internetês” no texto indicado, entendemos que elementos enunciativos e de textualização são mobilizados. Compreendemos que as CS são acionadas, pois, para que o aluno consiga identificar as marcas linguísticas próprias do “internetês”, ele precisa considerar quais palavras se enquadram nesse “novo” modo de “dizer e/ou escrever”, identificando, portanto, os pré-construídos coletivos, já que há uma abordagem quanto ao contexto sócio-histórico da linguagem.

Esclarecemos que as CD se fazem presentes em tal atividade, pois ela considera que os alunos compreendam determinado gênero baseando-se na sua arquitetura. Ora, ao analisar os aspectos linguísticos dessa entrevista, depreendemos que o indivíduo leva em conta, por exemplo, sua organização e seu formato. Embora de modo indireto, vemos, portanto, que todas as capacidades são mobilizadas. Declaramos, todavia, que esse reconhecimento é parcial, já que o material não explicita como é o funcionamento global do gênero entrevista, que considera, além dos turnos de pergunta e resposta, a abertura, o encerramento e a possibilidade de possíveis comentários no decorrer da atividade.

Embora haja mobilização de algumas capacidades de linguagem, como exposto acima, para que uma abordagem do gênero se torne coerente muitas outras capacidades devem ser introduzidas. As capacidades que são mobilizadas muitas vezes figuram apenas como possíveis inferências e não há atividades que tragam as dimensões explícitas sobre os gêneros abordados.

Entendemos que essa atividade dialoga com o que propõe um dos objetivos da aula, isto é, fazer com que o aluno perceba que os meios digitais apontam para novas formas de interação entre indivíduos. Salientamos, todavia, que quanto à abordagem na produção de textos, assim como na atividade da “tarefa mínima”, a presente proposta exhibe lacunas.

Compreendemos que se preconiza que o aluno aponte as marcas do “internetês”, ou seja, é uma atividade que tem como função o mero reconhecimento da linguagem que se caracteriza por ser própria do meio digital sem que haja, por exemplo, uma abordagem reflexiva do seu emprego. Podemos comprovar por meio das palavras que seguem: “Quais são as marcas características do estilo ‘internetês’ nos trechos selecionados da entrevista?” (p.21).

Essa atividade, como algumas já investigadas, contrariam, portanto, a máxima que a escola deve ensinar o indivíduo a produzir textos dos mais diversos gêneros, centrando-se, como nas atividades já analisadas, na abordagem temática sem o uso satisfatório da produção de gêneros dos meios digitais.

Já no que tange às capacidades de linguagem digital, constatamos que a atividade em análise, além de não possibilitar ao aluno a operacionalização com os meios tecnológicos, não oportuniza uma leitura de hipertexto, já que o texto que serve de base para a confecção da atividade é do meio impresso.

A aula que segue no material é a “vinte e dois”. Sobre ela, discorreremos abaixo.

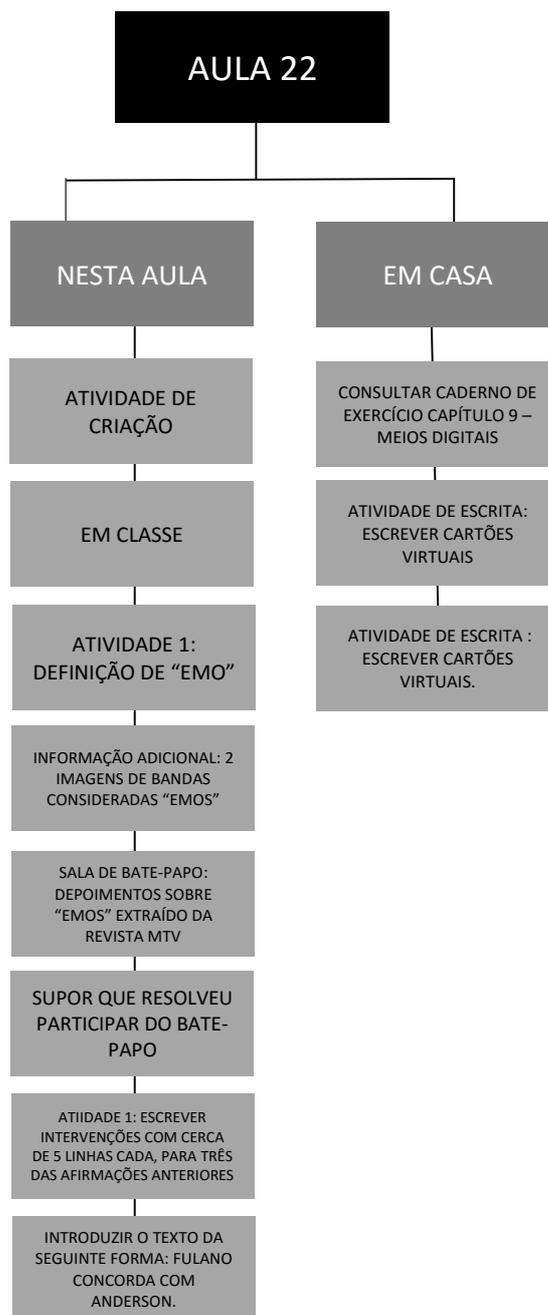
3.3.2 ANÁLISE DA AULA 22

As nossas análises seguem com a aula “vinte e dois”. Ela é dividida em duas seções que, no total, contemplam três atividades de produção escrita. A seção “nesta aula” conta com dois textos não verbais e sete textos verbais que simulam uma sala de bate-papo. Após esta abordagem, temos a proposta de produção escrita. Por meio dela, é solicitado que o aluno suponha participar das discussões na sala de bate-papo e escreva intervenções com argumentos pertinentes.

A seção “em casa” leva o aluno à consulta do “capítulo nove” - que trata dos gêneros digitais - do caderno de exercícios. Solicita-se que o aluno produza as “atividades seis e sete”. Para a execução da atividade, o aluno tem como suporte de leitura um texto da escritora Carla Coscarelli. Tal texto versa sobre o envio de cartões virtuais. Sublinhamos que ele serve de referência para as duas propostas. A primeira, atividade seis, recomenda que o aluno escreva um cartão virtual para parabenizar os pais pelo aniversário de casamento. A segunda, atividade sete, conduz o aluno a produzir um cartão virtual ao namorado (a) a fim de terminar a relação.

O esquema abaixo representa nossas palavras.

Esquema 3: Macroestrutura da “aula 22”



Fonte: elaborado pelo autor.

A “atividade de criação”, que contempla as seções “nesta aula” e “em classe”, inicia-se com uma definição do termo “emo” e prossegue relatando que, na sua gênese, a palavra se refere a algumas bandas independentes dos EUA que tocavam *punk* de um modo mais emotivo. Salienta-se também que esse vocábulo define ainda um tipo de comportamento juvenil. Para ilustrar, observamos a presença de dois textos não verbais que representam duas bandas americanas que se

enquadram no gênero tratado: “My Chemical Romance” e “Panic! At the Disco”. A atividade sugere que o indivíduo produza intervenções pertinentes, com cerca de cinco linhas, para três das afirmações presentes na sala de bate-papo. O aluno deve imaginar que está numa sala de “bate-papo” e se depara com comentários “de” e “sobre” “emos”. Importante destacar que, na época da publicação, a temática estava em voga, porém outros temas têm sido mais recorrentes. Desse modo, entendemos que o material está obsoleto e, no que tange às novas tecnologias, há uma necessidade de reformulação constante. Certamente, isso deve ser revisto pelos autores do material, pois acreditamos que têm condições de apresentar elementos mais recentes.

Sobre os comentários do universo “emo”, afirmamos que eles foram retirados da edição “setenta e um” da “Revista MTV”. Sobre ela, realçamos sua extinção no ano de 2007. Logo, constatamos mais um exemplo de necessidade de reformulação dos textos apresentados no material.

Sobre a mobilização das capacidades de linguagem, comprovamos que, ao propor que o aluno resolvesse participar do bate-papo e o que responderia aos interlocutores sobre a temática supracitada, entendemos que as CA são acionadas, uma vez que elas levam o aluno a realizar inferências sobre quem escreve, sobre qual assunto, para quem ele é dirigido, entre outros. Vale sublinhar que interpretamos considerando a situação real de comunicação. No entanto, percebemos que não há nada explícito, já que o aluno não participa de fato do bate-papo.

As CD se manifestam ao guiarem o indivíduo a reconhecer a arquitetura desse gênero. Sobre a sugestão para que o aluno “escreva intervenções pertinentes” sobre o conteúdo em tela, entendemos que ele necessita acionar os conceitos quanto à estrutura desse gênero, no caso, o “bate-papo”.

Prosseguindo com nossa investigação, observemos a seguinte passagem: “(...) o verbo utilizado para introduzir sua fala deve ser adequado ao tom que você quer dar a sua resposta”. Percebemos, nesse trecho, que as CLD e as CS são mobilizadas. Quanto à primeira, notamos que, ao sugerir o emprego de determinado verbo, o aluno é guiado a dominar operações que colaboram, por exemplo, para a coesão verbal desse gênero. Salientamos também, que a escolha dessa classe gramatical leva o aluno a perceber as características que tornam o texto mais próximo ou mais distante do leitor. No início da atividade, apresenta-se a

definição do termo “emo”. Logo abaixo, verificamos a presença de dois textos não-verbais que servem para ilustrar a abordagem em voga.

Interpretamos que o aluno é levado a compreender conjuntos de pré-construídos coletivos e, ainda, a relacionar aspectos do contexto macro com sua realidade, uma vez que para o entendimento inicial da atividade essa contextualização se faz necessária. Logo, os elementos apresentados se referem às CS.

A atividade acima é uma oportunidade de escrita baseada em polêmica que pode tocar os interesses dos adolescentes, levando-os a uma reflexão de valorizar ou não elementos da cultura norte-americana. No entanto, no que se refere à produção de gêneros textuais que circulam no meio digital, notamos algumas fragilidades.

Embora mencione um dos gêneros que contemplam esse ambiente, o bate-papo, entendemos que sua abordagem é superficial. Na passagem “supondo que você resolvesse participar do bate-papo”, o vocábulo “supondo”, que deriva do verbo *supor*, tem, entre outros significados, a expressão “fazer de conta” (MICHAELIS, p.335). Como sabemos, ao recorrermos ao uso desse gênero, pressupomos a utilização de meios tecnológicos como o computador ou o celular, por exemplo. Todavia, o emprego desses recursos digitais na atividade em tela tem uma abordagem fictícia, considerando o espaço no material apostilado reservado para a escrita desse texto. Além disso, acreditamos que essa atividade acaba recuperando o ensino tradicional de texto por meio da dissertação, ao recomendar que o indivíduo “procure bons argumentos para defender suas opiniões” (p.13) e não conduz o aluno à prática com hipertextos.

Nesse sentido há uma lacuna por não mobilizar os alunos a um trabalho que não seja realizado diretamente na internet por meio do laboratório da escola ou de outros recursos, como o celular.

Dessa forma, além de uma abordagem com temas obsoletos, constatamos também que a atividade em análise está aquém para a realização de um trabalho satisfatório com gêneros textuais do meio digital.

Sem a utilização do computador ou de outros recursos tecnológicos para tecer comentários numa sala de bate-papo, fica evidente que as capacidades de linguagem digital não contemplam a atividade, pois, sendo uma tarefa fictícia em relação aos usos dos meios digitais, o aluno é desfavorecido, pois além de não ter

contato com a leitura de hipertextos, não tem acesso à digitação para a construção de textos digitais.

Avançamos para a seção “em casa”. Esse item inicia recomendando a consulta do capítulo nove do “caderno de exercícios”. Por meio dele, o indivíduo deve elaborar as atividades de escrita “número seis” e “número sete” da tarefa mínima e complementar, respectivamente.

A primeira atividade guia o aluno para a leitura de um fragmento de um texto verbal de autoria da professora Carla Coscarelli. Ela defende que “o quente”, atualmente, é enviar *e-mails* e cartões virtuais. A autora prossegue explicando que há cartões de diversos tipos: sérios, artísticos, com música, entre outros.

Logo após, assevera-se que há cartões adequados para diversas situações, temas e que o estilo adotado pelo escritor depende do contexto de comunicação. Depois disso, aconselha-se o seguinte: os indivíduos devem pesquisar modelos de cartões virtuais e escrever “um” objetivando parabenizar os pais do namorado ou namorada, em razão do aniversário de casamento deles.

A atividade textual “número sete” solicita que o aluno escreva um cartão virtual ao (à) namorado (a) supondo que o (a) parceiro (a) esteja apaixonado (a). Essa proposta questiona como esse cartão seria escrito para terminar a relação.

Considerando a mobilização das capacidades de linguagem nas atividades que contemplam a seção “em casa”, podemos comprovar o que segue.

Ao orientar que se “escreva um cartão virtual para parabenizar os pais do seu namorado ou namorada”, concluímos que as CA são acionadas, já que se considera que o aluno realize inferências sobre quem escreve, para quem se escreve e sobre qual assunto.

Em relação as CD, deduzimos ela é mobilizada já que, para a confecção desse gênero, o aluno deve reconhecer sua estrutura, seu formato.

Inferimos que, para a produção dessa atividade escrita, o aluno certamente escolherá o vocabulário mais adequado para atingir aquilo que lhe foi proposto. Isso acarretará em características que deixarão evidentes a proximidade entre escritor e leitor. Desse modo, reconhecemos que as CLD são mobilizadas. Quanto às CS, pensamos que elas também são mobilizadas. A partir do momento em que “o escritor” objetiva parabenizar determinado casal sobre seu aniversário de

casamento, concebemos que essa atividade norteia o aluno a compreender a relação entre textos e formas de ser, agir e pensar no ato da produção.

Dando sequência aos nossos questionamentos, a atividade de “número sete” da “tarefa complementar” será averiguada. As CA são mobilizadas no que se refere à seguinte passagem: “(...) como escreveria a ela (ou a ele)...”. Considerando que esse texto será escrito a alguém, compreendemos sua mobilização já que, entre outros, o aluno é conduzido a realizar inferências sobre quem escreve, o que se escreve e, nesse caso, para quem se escreve.

Para realizar tal ação com a linguagem, os textos devem ser materializados em gêneros. Logo, o aluno necessita levar em conta sua arquitetura. Assim, entendemos que as CD são movimentadas.

Em relação às CLD, e verificando que esse texto deverá ser escrito visando ao término de uma relação, o indivíduo considerará a técnica de seleção de palavras. Em outros termos, ele deve adequar seu léxico para abordar de modo satisfatório o tema em questão. Diante disso, constatamos a mobilização dessas capacidades. Por fim, temos a presença das CS, pois a fim de escrever um cartão virtual “para terminar a relação”, o indivíduo é guiado a compreender a ligação entre esse texto e suas formas de ser, agir e pensar.

Pudemos comprovar, portanto, que as atividades e textos que contemplam a seção analisada mobilizam todas as capacidades de linguagem, as quais colaboram para a realização eficaz de um determinado texto.

Quanto à abordagem de produção escrita, vemos que as atividades “número seis” e “número sete” apresentam restrições. Ao sugerir que o aluno “escreva um cartão virtual para parabenizar os pais do namorado em razão do aniversário de casamento deles” (p.21) e “como escreveria um cartão para terminar a relação com o namorado” (p.21), acreditamos que essa atividade não coloca o indivíduo numa situação real de comunicação, ou seja, não vai ao encontro da proposta de que os gêneros devem propiciar ao aluno situações reais de linguagem. Outro ponto a ser discutido é o caráter intimista das atividades. Acreditamos que seria mais pertinente debater questões de mobilização social em detrimento das relações amorosas.

Outro ponto a ser destacado é que, para que o aluno possa produzir essa atividade de modo satisfatório, deve ter acesso à internet, contar com computadores ou celulares, com o objetivo de efetuar o sugerido. A título de

exemplificação, transcrevo aqui uma passagem que permite visualizar o que apresentamos: “pesquise modelos de cartões virtuais para fazer os exercícios a seguir (...)” (p.21).

Diante disso, defendemos a tese de que, num contexto em que o professor e os alunos não têm acesso a essas tecnologias, o trabalho com esses gêneros seria quase inválido. Entendemos que a atividade em tela seria uma oportunidade de os alunos mobilizarem as capacidades de linguagem digital, já que “ao escrever um cartão virtual” o indivíduo teria acesso à digitação de textos digitais. Outra possibilidade diz respeito à navegação na internet, já que se sugere que o indivíduo “pesquise modelos de cartões virtuais”, porém, por se tratar de uma abordagem fictícia, isso acaba não se concretizando. Avançamos nossas análises. A aula “vinte e três” é abordada na próxima seção.

3.3.3 ANÁLISE DA AULA 23

Assim como a primeira aula descrita, a macroestrutura da aula “vinte e três” divide-se também em três pontos: seção “nesta aula”, seção “em classe” e “em casa”. Segue o esquema que representa o que expusemos:

Esquema 4: Macroestrutura da “aula



Fonte: elaborado pelo autor

Na primeira fração da aula, denominada de “meios digitais II”, verificamos que o conteúdo teórico é apresentado por meio de doze textos. Inicia-se afirmando que o gênero textual digital *e-mail* se popularizou como meio de contato entre as pessoas e que se tornou um grande concorrente, por exemplo, do telefonema e da carta.

Segue explicando que esse termo tem vários sentidos, ou seja, pode ser compreendido como sistema de transmissão de mensagens, como o próprio texto produzido e veiculado na internet e também como o endereço eletrônico de cada usuário. Destaca-se também o fato de poder ser definido como uma salada de gêneros, já que esse gênero apresenta características da carta, do telefonema e da conversa face a face. Como todo gênero, inserem-se as suas regras e certas normas típicas de interação.

O material em análise apresenta o termo “netiquetas”, que deve ser entendido como “regras de etiqueta” na internet, ou seja, apresentam-se normas tanto de conduta quanto de escrita no suporte digital.

No sexto tópico, informa-se que o *e-mail* é reconhecido, como todo gênero, por manifestar um estilo, por exibir um tema e ainda por retratar uma determinada estrutura de composição. Avança-se declarando que o *e-mail* tem suas virtudes e limitações que oriundam, muitas vezes, do suporte em que ocorre a comunicação.

Por fim, manifesta-se a relevância de o aluno “conhecer” um dos mais utilizados gêneros do contexto digital: o blog. Os cinco últimos tópicos da teoria apontam as características desse gênero, a facilidade para a sua criação, assegurando ainda que eles são uma forma de comunicação social que favorece, por exemplo, o exercício de um jornalismo menos comprometido com o ideal da imparcialidade jornalística.

Examinando as capacidades de linguagem, declaramos que as quatro se fazem presentes. Para ilustrar, trazemos alguns exemplos. Ao afirmar que o *e-mail* pode ser definido como uma salada de gêneros: tem um pouco de carta, um pouco de conversa face a face, um pouco de telefonema (...), entendemos que, por meio dele, o aluno é conduzido a reconhecer a sócio-história desse gênero. O mesmo pode ser constatado ao se referir sobre o “blog”, outro gênero digital. Vejamos a passagem:

“(...) a mistura de relatos, poemas, reflexões, *links*, vídeos, fotos e músicas, tudo com uma marca subjetiva explícita, é a característica mais comum desses gêneros virtuais”. Temos, portanto, a ocorrência das CS.

Ao assegurar que “quanto à estrutura, um *e-mail* traz o endereço do remetente, a data e a hora automaticamente preenchidos; o endereço do destinatário deve ser inserido (caso não seja uma resposta); o corpo da mensagem pode ou não conter vocativo e assinatura”, concluímos que as CD são mobilizadas. Ora, essa capacidade leva, entre outras operações, o aluno a reconhecer a organização arquitetônica desse gênero.

Sublinhamos que, nesse mesmo excerto, temos a presença das CA, pois leva o aluno a produzir esse gênero considerando elementos do contexto de produção, ou seja, quem escreve (remetente), para quem se escreve (destinatário), entre outros.

As CLD se fazem presentes no seguinte fragmento: o *e-mail* “(...) é mais formal nas relações comerciais, por exemplo, e mais informal nas relações afetivas”. Isso porque ao produzir esse gênero, o indivíduo é norteado a identificar suas características parecendo, pois, mais próximo ou mais distante do leitor.

Na seção “em classe”, temos duas atividades de produção escrita. A primeira apresenta um texto não verbal e um teste de múltipla escolha. A segunda conta com quatro pequenos textos verbais seguidos da atividade de produção de texto.

No primeiro caso, objetivando instruir o aluno para tal proposta, reproduz-se um trecho de uma reportagem realizada pelo jornalista da Folha de São Paulo, Sérgio Dávila. Essa entrevista foi efetivada em agosto de dois mil e seis, quando esse profissional era correspondente do jornal. Na ocasião, Dávila fez uma matéria cuja temática abordava as estratégias da agência de inteligência norte-americana para o recrutamento de funcionários. Por meio de um *link* presente no endereço eletrônico da agência, o candidato deveria responder a um teste de múltipla escolha. Logo abaixo das instruções, contamos com um texto não-verbal que está intimamente relacionado ao assunto em tela. Mais abaixo, encontramos as perguntas com as respectivas opções. Essa atividade preconiza que o indivíduo responda ao questionário, justificando em um texto, com cerca de quatro linhas, a opção em cada

um dos testes. Há espaço para o campo “resposta” e também para que o aluno apresente sua justificativa.

Capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação contemplam a seção “em classe”. Quanto às últimas, consideramos que elas são mobilizadas no trecho que encaminha o aluno à produção escrita. Vejamos: “(...) fazia uma matéria a respeito das estratégias da CIA (a agência de inteligência norte-americana) para contratar novos funcionários”. Para o aluno compreender de modo satisfatório o que se menciona, entendemos que ele precisa acionar seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória, ou seja, há necessidade de entendimento do que seria a “tal” agência americana. Esse critério também é mobilizado em uma das opções de resposta apresentadas por meio de um *link* presente no site da agência. Eis, a seguir: “fazer compras na Rodeo Drive” e “ler um Best-seller”. Compreendemos que o aluno novamente precisa acionar o conjunto de pré-construídos coletivos para poder optar por essa resposta.

A penúltima capacidade, denominada de linguístico- discursiva também é contemplada. Ao solicitar que o aluno “responda ao questionário e justifique, em um texto com cerca de quatro linhas, sua opção em cada um dos itens”, inferimos que levar-se-á em consideração a escolha lexical para tratar de determinado assunto, nesse caso, resposta. Certamente, a escolha vocabular determinará aquele que “será contratado” para compor o quadro de funcionários da agência americana.

Considerando que o aluno apresentará a opção com sua respectiva justificativa, entendemos que a atividade o orienta a reconhecer a organização desse texto. Diante disso, interpretamos a mobilização das CD. Sobre a mesma passagem, ao produzir uma justificativa sobre determinada opção, reconhecemos que esse “candidato” responde e justifica para alguém ler. Logo, encaminha o aluno a realizar inferências sobre quem escreve (o candidato), sobre qual assunto se escreve (no caso da primeira pergunta, “qual atividade gostaria que fizesse parte de sua missão?”), para quem ele é dirigido (agência de inteligência norte-americana), entre outros. Os elementos citados abrangem, portanto, as CA.

Ao recorrermos ao manual do professor, constatamos que o objetivo da aula em análise é continuar trabalhando com os gêneros digitais. Afirma-se que a ênfase recairá sobre os gêneros empregados para a comunicação mais intimista e para enquetes abertas (p.9).

Asseguramos, logo, que o objetivo proposto é atingido, pois se aborda um teste de múltipla escolha, no qual os alunos precisam justificar suas preferências, o questionário, que, além de circular nos suportes convencionais como o papel, por exemplo, também circunda nos meios digitais.

Em contrapartida, no que tange ao contexto digital, constatamos sua natureza fictícia, visto que o aluno é conduzido a realizar tal tarefa no próprio material didático, ou seja, sem o contato com computadores ou outros recursos, permanecendo, dessa forma, em atividades de escrita e leitura convencionais. Sendo assim, não há *links* para clicar, não há hipertexto, fazendo com que o aluno permaneça na linearidade do texto impresso. Dessa forma, entendemos que as capacidades de linguagem digital não são mobilizadas.

A segunda atividade conta com quatro textos e uma atividade de produção escrita. Ancorando-se numa publicação da “Revista Superinteressante”, de abril de 2006, sugere-se que o aluno imagine uma nova utilidade para os aparelhos celulares e apresente-a aos leitores em um pequeno texto, semelhante aos publicados naquela edição. Salieta-se que o aluno deve criar um título interessante. Ressaltamos que, antes disso, há quatro textos que exibem as “supreendentes” utilidades para esse objeto que hoje é tão comum. Alguns anos depois, acreditamos que a atividade torna-se distante e difícil de ser aceita pelos alunos diante de todos os artifícios que o celular apresenta. Ainda mais para alunos de classe média e alta, que têm facilidade de acesso às novas tecnologias. Comprovamos, pois, que o material está obsoleto e pode causar dificuldades ao professor, que muitas vezes, tem de seguir todos os passos da apostila como mero executor.

Assim como na atividade averiguada acima, as quatro capacidades se fazem presentes nesta seção. Como já mencionada, as CA permitem ao indivíduo compreender e produzir textos, utilizando componentes físicos e sociossubjetivos referentes ao contexto de produção. Ao propor que o aluno “imagine uma nova utilidade para os celulares e apresente-a aos leitores”, percebemos a mobilização das CA, isto é, o aluno será aquele “quem escreve”, o leitor se enquadra no “para quem se escreve”, a “utilidade para os celulares” seria “sobre qual assunto se escreve”, e o “apresentar aos leitores” contemplaria o objetivo de se escrever esse texto.

Ao sugerir que o indivíduo “crie” uma nova utilidade para os celulares, baseando-se nas invenções apresentadas e elabore um “título interessante”, inferimos

que as CD são mobilizadas já que orienta o aluno ao reconhecimento da arquitetura textual, considerando entre layout, formato, entre outros, o título do texto.

Destacamos que ao realizar a presente atividade de escrita, o aluno deve basear-se nos quatro textos que foram retirados de uma revista. Para a confecção dessa atividade, interpretamos que o aluno mobilizará as CLD, pois ao apresentar aos leitores novas utilidades para os celulares, há necessidade do domínio dos elementos que contribuem para a coerência e coesão desse texto. Ainda em relação a essas capacidades, entendemos que o aluno precisa dominar o léxico que engloba essa temática para abordá-la de modo convincente. Pensamos que termos como “software”, “arquivo” e “usuário” serão frequentes. Por isso, acreditamos que elementos que remetem às escolhas lexicais e à expansão do vocabulário para melhor entendimento do texto estarão presentes.

Quanto às CS, interpretamos que elas são acionadas no seguinte fragmento: “(...) imagine uma nova utilidade (...)”. Defendemos sua mobilização, pois para realizar tal ação com a linguagem, interpretamos que guiará o aluno a compreender a relação entre o texto confeccionado e as formas de ser, agir, sentir e pensar do produtor.

Na passagem “tomando por base essas invenções, imagine uma nova utilidade para os celulares e apresente-a aos leitores (...)” (p.16), deduzimos que a atividade em análise visa meramente ao apelo lúdico.

No tocante aos meios digitais, constatamos com frequência a abordagem temática por meio de termos que remetem a esse universo: elementos como “usuário”, “(www.sktelecom.com)” e “baixa o arquivo” são alguns deles.

Entretanto, no que concerne a uma abordagem de produção de gêneros textuais digitais encontramos limitações quanto ao caráter fictício de produção, o que faz com que o aluno produza textos que não circulem nos diversos meios sociais.

Quanto às capacidades de linguagem digital, entendemos que elas não são mobilizadas visto o caráter hipotético da atividade.

Completando a aula, na seção “em casa”, o aluno é guiado a uma atividade de leitura dos itens “sete” a “quinze” do “livro-texto” que trazem os seguintes títulos: “o *e-mail* é meio ou mensagem?”, “o *e-mail* e as netiquetas”, “o *e-mail* e o ‘vírus senil’”, “*e-mail*: estrutura, tema e estilo”, “vantagens e desvantagens do *e-mail*”, “o blog”, “orkut e myspace: blogs coletivos”, “blog não é só diversão” e o último

denominado de “o blog e o jornalismo”. Diante disso, aconselha-se que o aluno confeccione as propostas número “nove” e “onze” da tarefa mínima e complementar, respectivamente. Quanto a número nove, espera-se que o aluno selecione dois sites interessantes e apresente-os aos leitores, classificando em úteis e inúteis. Já a atividade onze conduz o aluno a relatar com humor sua gafe tecnológica como se fosse um *e-mail*. Assinalamos, todavia, que as atividades mencionadas levam o aluno a consultar o “caderno de “exercícios”. De início, a “tarefa mínima” apresenta dicas de sites classificando-os em “útil” e “inútil”. Essas informações também foram retiradas da “Revista Superinteressante” de fevereiro de 2005. Após a leitura desses textos, o aluno deve selecionar dois sites interessantes e apresentá-los aos leitores, classificando-os conforme os critérios mencionados.

Daqui em diante, faremos a análise das capacidades de linguagem da seção “em casa”. Ao propor que o aluno “selecione dois sites interessantes e apresente-os para os leitores”, entendemos que as CA são mobilizadas, uma vez que o indivíduo realizará inferências considerando, entre outros, elementos como “para quem se escreve” e “sobre qual assunto”. As CS também se fazem presentes. Nos textos apresentados, percebemos a presença de elementos que guiam o aluno a compreender conjuntos de pré-construídos coletivos para melhor compreensão da proposta. São eles: Michael Bach (compositor irlandês), Beatles, Nirvana entre outros. Podemos verificar isso no seguinte trecho: “especialista em ilusões óticas, Michel Bach reuniu suas favoritas (...)”.

Em relação às CLD, notamos que elas também são mobilizadas. Ao apresentar sites objetivando classificá-los em “úteis” e “inúteis”, inferimos que o aluno considerará elementos lexicais para trabalhar determinado assunto. Salientamos, ainda, que ao realizar essa classificação, o aluno levará em conta a arquitetura de determinado gênero retirado “desse” site. Compreendemos, portanto, que as CD são consideradas.

Ao investigarmos a atividade em tela, constatamos a menção a alguns endereços eletrônicos, como por exemplo, “<http://www.michaelbach.de/ot/>”. Porém, como em algumas análises anteriores, percebemos que a atividade em questão fica aquém de um trabalho satisfatório com gêneros digitais. Ao propor que o aluno “selecione dois sites interessantes e apresente-os para os leitores, classificando-os em úteis e inúteis”, entendemos essa prática como uma atividade elementar de

pesquisa. Não tiramos a importância dos seus objetivos didáticos, mas defendemos uma proposta mais coerente no que tange aos gêneros textuais digitais.

Todavia, entendemos que esta é uma das poucas vezes em que o aluno pode ter acesso aos recursos tecnológicos já que lhe são oportunizados a seleção de textos, o recorte e a colagem, a navegação na internet, a leitura de hipertextos, indo, portanto, além da linearidade do texto impresso.

A atividade número “onze” da “tarefa complementar” é solicitada. Temos um texto verbal extraído da coluna “Badaluque”, cuja autoria é da jornalista Nina Lemos e que foi publicado sob via impressa na “Revista TPM”, de julho de 2005. Intitulado “gafes tecnológicas”, esse texto traz algumas impropriedades cometidas por usuários no meio digital. Depois disso, temos a proposta de produção escrita: o discente deve inspirar-se nas gafes mencionadas por Lemos e relatar em tom humorado, como se fosse um *e-mail*, o grande “mico eletrônico”. A atividade é concluída relatando que o indivíduo pode escrever esse texto no computador e imprimi-lo com o objetivo de mostrá-lo em sala.

Seguimos a nossa análise das capacidades de linguagem mobilizadas na atividade da “tarefa complementar”. As CA são necessárias. Na passagem “procure fazer um relato bem humorado, da gafe real ou inventada, como se fosse um *e-mail* a ser enviado” entendemos que ao escrever tal “gafe”, o aluno se coloca como aquele “que escreve”. Ao relatar essa “gafe” como se fosse um *e-mail*, as CD também são mobilizadas, já que elas levam em conta elementos referentes à arquitetura de um determinado gênero. Para o aluno efetivar tal ação com a linguagem, inferimos que ele deve reconhecer a organização desse gênero. Ao propor que se escreva tal “relato” de modo bem humorado, entendemos que ao desenvolvê-lo atingindo ao recomendado, o aluno selecionará o léxico adequado ao contexto de comunicação. Por isso, inferimos que as CLD são mobilizadas.

Por fim, percebemos que as CS também se fazem presentes, já que guia o aluno a compreender a relação entre textos e sua forma de ser, pensar, agir e sentir.

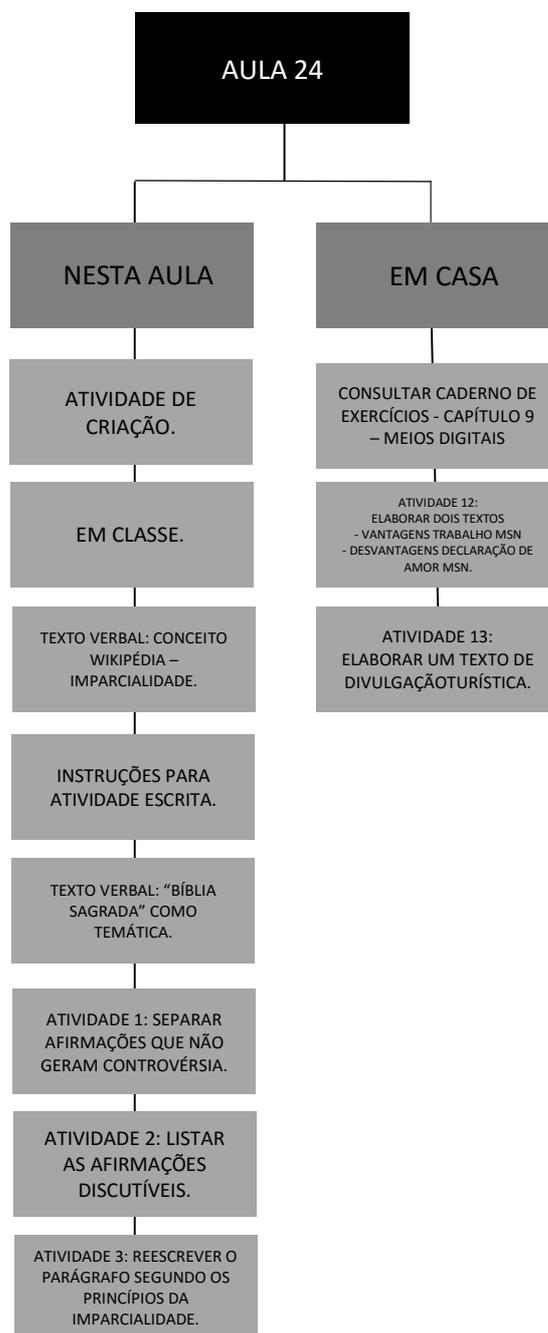
Conforme já abordamos em análises anteriores, esta também apresenta uma atividade de caráter representacionista, ou seja, não leva o aluno a agir no meio social. Observamos que as práticas de escrita permanecem nos intramuros da escola e da sala de aula, apenas com fins didáticos. Apontamos ainda que a atividade em questão não faz com que o aluno explore as capacidades de linguagem digital.

Nesse contexto, certamente seria muito válido que os alunos as utilizassem, pois elas proporcionariam a ele o contato com a escrita de textos digitais, leitura de hipertextos, operacionalização de recursos tecnológicos entre outros recursos.

3.3.4 ANÁLISE DA AULA 24

Para finalizar a análise desse material, temos a aula “vinte e quatro”. Nela, verificamos a mesma divisão como na “aula vinte e dois”. Na primeira seção, denominada “nesta aula”, há dois textos e três atividades de produção escrita. Já na seção intitulada “em casa”, o aluno deve recorrer ao capítulo nove do caderno de exercícios para, então, desenvolver as atividades doze e treze. Esta última traz um texto verbal que, após relatar “as vantagens de fazer declarações de amor via MSN”, solicita que o aluno produza dois pequenos textos expressando, no primeiro, as vantagens de fazer trabalho em grupo para a escola via MSN e, no segundo, que relate as desvantagens de fazer declarações de amor via MSN. O esquema abaixo ilustra o que apresentamos.

Esquema 5: Macroestrutura da “aula 24”



Fonte: elaborado pelo autor.

Após esse contexto inicial, o aluno deve considerar, além dos dados apresentados, um verbete que traz como temática a “Bíblia Sagrada” e, em um parágrafo, realizar as três atividades. Na primeira, propõe-se que, usando os critérios da “Wikipédia”, o aluno elenque as afirmações que são verificáveis e que não geram controvérsia. Na segunda, solicita-se que os indivíduos listem as afirmações do

parágrafo que são discutíveis e não poderiam ser verificadas de forma incontestável. Por fim, na atividade “número três”, pede-se que o discente reescreva o parágrafo considerando os princípios da imparcialidade.

O texto que inicia a seção e serve como ponto de partida para a produção das atividades “um a três” mobiliza as quatro capacidades de linguagem. Percebemos que as CA são acionadas no seguinte trecho: “a Wikipédia é uma enciclopédia on-line sem fins lucrativos (...)”. A fim de que o aluno compreenda esse texto de introdução é importante destacar o domínio que ele deve ter acerca dessa temática. No trecho “(...) é uma rede de páginas da web contendo as mais diversas informações, que podem ser modificadas e ampliadas por qualquer pessoa através de navegadores comuns (...)”, inferimos que as capacidades discursivas são mobilizadas, pois entendemos que, nesse caso, o aluno é levado a compreender a organização do texto.

Quanto às capacidades linguístico-discursiva, concluímos sua presença ao considerar que o aluno perceba as escolhas lexicais para tratar de determinado assunto. Nesse sentido, vocábulos como “on-line”, “internet”, “navegador” entre outros são frequentes.

Em relação às capacidades de significação, podemos afirmar sua presença no seguinte trecho: “a Wikipédia é uma enciclopédia on-line sem fins lucrativos, livre e colaborativa, ou seja, escrita internacionalmente por pessoas comuns, de diversas regiões do mundo, todas elas voluntárias”. Compreendemos que esse excerto encaminha o aluno a relacionar aspectos do contexto macro com sua realidade.

Quanto à mobilização das capacidades de linguagem da seção, de início, há um verbete em um parágrafo que exemplifica os princípios da imparcialidade. Ao afirmar que “a Bíblia é um livro muito antigo”, concluímos que as CS são mobilizadas indiretamente, pois leva o aluno a compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.

Sabemos que vocábulos como “inspiração”, “divina”, “ensinamentos”, entre outros, são termos que contemplam o universo da religião. Diante do que afirmamos, entendemos que as capacidades linguístico-discursiva se fazem presente uma vez que esse parâmetro faz com que o aluno conceba o léxico selecionado para a abordagem de determinado assunto, ou seja, a religião.

As capacidades discursivas também são mobilizadas, visto que direciona o indivíduo à arquitetura do gênero. Ora, entendemos que para realizar as atividades sugeridas, o aluno é dirigido a reconhecer a organização do gênero, no caso, o gênero verbete.

Considerando que todo texto aborda um determinado assunto, as capacidades de ação também são mobilizadas. As atividades “um” e “dois” exigem que o aluno reconheça e transcreva os traços objetivos e subjetivos do texto proposto. Inferimos que as atividades sugeridas funcionam como exercícios de cunho avaliativo, cujo único destinatário seria o professor. Portanto, compreendemos que a capacidade de ação é acionada, pois, entre outros critérios, ela conduz o aluno a realizar inferências sobre quem escreve e para quem se escreve. Ao requisitar que o aluno liste as afirmações que “não geram controvérsia” e “aquelas que são consideradas discutíveis”, interpretamos que as capacidades discursivas são mobilizadas, já que conduz o aluno a reconhecer a organização do texto.

Acreditamos que, ao apresentar as afirmações discutíveis e indiscutíveis, o aluno é levado a dominar operações que contribuem para a coesão verbal de um gênero como, por exemplo, os tempos verbais. Ao assegurar que “a Bíblia é muito antiga”, o verbo “ser”, na terceira pessoa do presente do indicativo, sugere certeza, ou seja, algo que é incontestável. Desse modo, as capacidades linguístico-discursiva são mobilizadas.

As capacidades de significação também são acionadas. Apresentaremos uma passagem para comprovar nossa colocação. Ao garantir que “a Bíblia é uma Sagrada Escritura”, averiguamos a sua mobilização, uma vez que se trata de uma afirmação que condiz com o conhecimento coletivo.

O exercício “três” convida o aluno a reescrever o parágrafo considerando os princípios da imparcialidade. Entendemos, portanto, que todas as capacidades são mobilizadas.

Assim como nas duas atividades anteriores, as capacidades de ação e discursivas são acionadas, pois partimos do pressuposto de que o aluno produzirá sobre um determinado assunto e com certo objetivo, considerando também a organização desse texto.

Ao afirmar que “convém ter cuidado com os adjetivos, pois eles contribuem para tornar-se um artigo mais parcial porque muitas vezes implicam uma

qualificação subjetiva”, deduzimos a mobilização das capacidades linguístico-discursiva, pois, conforme já expusemos, essa capacidade faz com que o aluno perceba as escolhas lexicais para a abordagem de um determinado tema.

Por fim, ao considerar os “fatores” da imparcialidade, percebemos a presença das CS, já que ele comanda o aluno a compreender a relação desse texto e as formas de ser, pensar e agir daquele que o produz.

Sob o viés da produção de texto, notamos que, assim como outras atividades já analisadas acima, a atividade “número três” da seção “nesta aula” da “aula vinte e quatro” se concentra na abordagem temática dos meios digitais, já que se cita a Wikipédia, uma enciclopédia virtual, a fim de exemplificar os seus princípios da imparcialidade.

Compreendemos, diante disso, que o objetivo das atividades é fazer com que os alunos apenas reconheçam os traços textuais objetivos e subjetivos do excerto da proposta e, a partir disso, reescrevam o gênero verbete, visando aproximar-se da imparcialidade que o site propõe.

Diante de uma abordagem superficial dos gêneros digitais, entendemos que as capacidades de linguagem digital não são mobilizadas.

Como nas seções anteriores, a última, denominada “em casa”, conduz o aluno à consulta do “livro texto”. Após a leitura do capítulo “nove”, que trata dos meios digitais, os alunos devem realizar as atividades “número doze” e “número treze”. Na atividade “número doze”, o indivíduo deve escrever dois pequenos textos listando: I) as vantagens de fazer trabalho em grupo para a escola via “MSN”, e, II) as desvantagens de fazer declarações de amor via “MSN”. Anterior a isso, para auxiliar o aluno na confecção da atividade, ele tem acesso a cinco tópicos extraídos da “Revista TPM”, em que se relatam as vantagens de fazer declarações de amor via “MSN”.

Quanto à mobilização das capacidades de linguagem, interpretamos que todas são acionadas. Ao propor que o aluno escreva dois textos; o primeiro, apresentando as vantagens de fazer trabalho em grupo para a escola via MSN; o segundo, apresentando as desvantagens de fazer declarações de amor via MSN, deduzimos que o aluno deve considerar a organização deste “gênero”, ou seja, sua arquitetura. Por isso, concluímos que as capacidades discursivas são movimentadas.

Defendemos também que as CD podem estar aliadas aqui por meio do posicionamento do aluno por meio de sequências argumentativas prós e contras.

Vale sublinhar que, para o aluno listar essas vantagens/desvantagens, deverá tratar de um determinado assunto, a fim de cumprir um objetivo. Mobiliza-se, pois, as CA.

As capacidades linguístico-discursiva e as de significação também são inferidas na atividade. Ora, ao defender os benefícios e malefícios de tal ação por meio do MSN, compreendemos que o aluno é conduzido a dominar operações que contribuem para a coerência de tal texto. Como uma atividade de escrita que direciona o aluno à exposição de sua opinião, entendemos que as capacidades de significação são movimentadas. Ora, essas capacidades defendem a tese de que o aluno é direcionado a compreender a relação entre textos e a sua forma de ser, pensar e agir.

Inferimos que a atividade em tela é satisfatória no que concerne à oportunidade de o aluno se colocar como sujeito real no processo de comunicação, atribuindo comentários subjetivos quanto ao uso de meios tecnológicos para fins escolares e pessoais.

Em contrapartida, novamente, constatamos que a atividade em questão deixa a desejar no que diz respeito aos gêneros digitais, pois aborda um recurso tecnológico pouco utilizado atualmente pelos jovens, o MSN. Nesse sentido, percebemos falhas no que concerne à atualização do material apostilado, visto que os jovens da atualidade recorrem a outros recursos digitais mais atuais como o bate-papo via redes sociais. Além disso, notamos que a atividade em tela não solicita a produção ou o contato com gêneros e meios tecnológicos que circulem nesse ambiente, não mobilizando, dessa forma, as capacidades de linguagem digital.

A atividade “número treze” traz um texto verbal relatando que a internet tem se transformado em uma importante ferramenta para a divulgação de destinos turísticos, ou seja, temática bastante diversa. Para demonstrar, apresenta-se o “Guia 4 Rodas”. Posteriormente, pede-se que o aluno visite esse site a fim de verificar se já existe uma página da sua cidade. Caso tenha, o indivíduo deve propor o acréscimo de, pelo menos, três novas informações turísticas que colaborem para atrair a atenção de adolescentes de outras regiões. No caso de não haver, o discente é levado a elaborar o projeto de uma página para que o lugar possa ser incluído naquele guia.

Orienta-se, para finalizar, que se use a página de alguma cidade da região como modelo para orientar o trabalho.

Ao analisar a atividade “treze”, verificamos que, assim como nas demais atividades, as capacidades de linguagem são mobilizadas. Iniciando nossa sondagem pelas CA, compreendemos que ela é mobilizada na seguinte passagem: “(...) elabore o projeto de uma página (...)” e “(...) proponha o acréscimo de pelo menos três novas informações que colaborem para atrair adolescentes (...)”. Como sabemos, essa capacidade faz com que o aluno compreenda e produza textos, utilizando componentes físicos e sociosubjetivos referentes ao contexto de produção. Isso significa, em outras palavras, que o indivíduo realiza inferências sobre quem escreve, para atrair adolescentes, sobre qual assunto e para qual objetivo.

Ancorando-nos especificamente na segunda passagem, percebemos que as capacidades discursivas e linguístico-discursiva também são necessárias. Ora, ao sugerir que se escreva “para atrair adolescentes”, entendemos que o indivíduo selecionará os “melhores” termos para atingir ao seu objetivo. Ao afirmar que o aluno deve elaborar “o projeto de uma página para que o lugar seja incluído no guia”, inferimos que as CD são acionadas, pois encaminha o indivíduo a mobilizar o reconhecimento do “gênero”. Como já apresentado, os alunos são convidados a ir ao site do “Guia 4 Rodas” e verificar o conteúdo do texto. A partir disso, podemos inferir que o aluno também tem acesso à arquitetura do texto.

A atividade em análise é relevante quanto à abordagem da tecnologia e suas implicações para divulgação de destinos turísticos. Traz o endereço eletrônico de um famoso manual virtual, o Guia 4 Rodas, que antes existia apenas em formato de livro e, com o passar dos anos, foi inserido no meio virtual, e orienta que o aluno “visite o site desse guia e verifique se já existe ali uma página de sua cidade” (p. 23).

É uma atividade que oportuniza que o aluno tenha contato com recursos tecnológicos, como o computador e o celular, o que pode lhe dar acesso a outras linguagens, porém é uma tarefa que trabalha com o pressuposto de que o aluno domine os recursos que contemplam esse meio.

Diante do que investigamos até aqui, comprovamos que as capacidades de linguagem se fazem presentes indiretamente nas atividades. Porém, no que concerne às capacidades de linguagem digital, as propostas ficam aquém de uma abordagem satisfatória, ou seja, há limitações quanto à operacionalização do

computador e outros recursos, digitação para a confecção de textos digitais, navegação na internet para acesso a endereços eletrônicos, recursos de recorte, colagem e edição de textos da esfera digital, entre outros.

3.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO “CADERNO DE EXERCÍCIOS”

As atividades que seguem integram o “caderno de exercícios”. Conforme vimos na visão global do material apostilado do Sistema Anglo de Ensino, este caderno conta com um exemplar a ser utilizado durante o ano letivo. Ele é organizado, segundo o que pudemos constatar, em três unidades, a saber: a) unidade I, b) unidade II e c) unidade III. A primeira contempla as atividades do eixo de “redação”, as quais são divididas em nove capítulos. O capítulo que aborda os meios digitais é o último. A unidade II traz o eixo de “gramática e texto” e divide-se em quinze capítulos. Por fim, a unidade III concentra as atividades de “literatura”. Nesta unidade há seis capítulos. No final do material, o aluno encontra as respostas das atividades.

Destacamos que as propostas de produção escrita “número um”, “número dois”, “número cinco”, “número oito”, “número dez” e “quatorze” constituem-se como complementares e são solicitados conforme o andamento das aulas. Ressaltamos, todavia, que o “caderno de exercícios” soma quatorze atividades de produção escrita. Logo, as atividades seguintes já foram exploradas: “três”, “quatro”, “seis”, “sete”, “nove”, “onze”, “doze” e “treze”.

Seguimos com nossas análises começando pelas duas primeiras: a “número um” e a “número dois”. A primeira atividade apresenta um texto verbal extraído da “Revista da Folha”, um jornal de grande circulação da cidade de São Paulo, de março de 2006. O texto serve de tarefa de leitura para, após, o aluno realizar a atividade de escrita.

O texto de Amarilis Lage serve de apoio para a realização das atividades supracitadas. Intitulado “O 4b(d4 311+3)”, esse escrito aborda o diálogo, diante do computador, entre Tiago Rovai Bega, 15 anos, mais conhecido como “Tatu”, e seu colega “Unnamec”. O relato se refere ao Counter Strike, jogo praticado em rede, em que os grupos tentam “matar” seus oponentes. Destacamos, entretanto, que a conversa travada entre os interlocutores é por meio de um código denominado de “leet”, praticado por usuários que se consideram “a elite da internet”. Lage afirma no

seu texto que a base da mania desse código é trocar letras por algarismos e símbolos com formatos semelhantes. Para exemplificar, traz-se abaixo desse informativo um quadro denominado de “O código ‘leet’”: o “A” vira “4”, o “s”, “5”, entre outros.

Logo após, Lage apresenta a fala de Cláudia Riolfi, coordenadora de um Grupo de Pesquisa de Produção Escrita e Psicanálise, a qual garante que essa brincadeira só se transforma em problema quando o usuário perde a noção de onde utilizá-la, como por exemplo, “pedir indicação para mestrado”, afirma. Posteriormente, Lage recorre à professora de Língua da PUC-SP, Maximina Freire, que defende que “criar uma escrita alternativa não é prejudicial, a não ser que ela substitua outras formas de comunicação. Ela justifica que, quanto mais formas dominarmos, maior será a nossa capacidade de comunicação.

Por fim, a autora questiona se há vantagem no uso desse código. Atesta, pois, que só há uma e que serve para quem não pertence à chamada “elite” da rede: “senhas que misturam números e letras são mais difíceis de serem descobertas”.

No que se refere à análise das capacidades de linguagem presentes na atividade “número um”, constatamos que as capacidades de ação são mobilizadas. Ao solicitar que o aluno “traduza o título da matéria publicada como também a conversa entre os interlocutores”, entendemos que, nesse contexto, se escreve sobre um determinado assunto visando atender a um determinado objetivo.

Em relação às CD, notamos que ela também é mobilizada. Para a tradução do título da matéria e do diálogo entre “Tatu” e “Unnamec”, consideramos que o aluno deve levar em conta como organizará essas informações.

Ao realizar a tradução dos elementos citados, acreditamos que as CLD também se fazem presente. Para o desenvolvimento dessa atividade de leitura e escrita, defendemos que o aluno acaba explorando seu vocabulário e utilizando-se de termos que são próprios do meio digital: “leet”, “counter strike”, entre outros, são alguns deles. Logo, essa expansão de vocabulário leva o aluno compreender e produzir de modo satisfatório um determinado texto.

Entendemos que a atividade “número um” conduz o aluno a compreender a relação entre os textos e a sua forma de ser, pensar e agir. Portanto, consideramos que as capacidades de significação são acionadas.

Percebemos que essa atividade trata dos meios digitais por meio de um texto extraído da *Revista da Folha*, de março de 2006. Aborda-se o diálogo *on-line*

explorado por intermédio do Counter Strike, jogo praticado na rede, que os oponentes recorrem a um código linguístico como estratégia da batalha. Em outras palavras, “a base da mania, que está nos jogos *on-line*, comunidades virtuais e programas de comunicação como o Messenger, é trocar letras por algarismos e símbolos com formatos semelhantes” (p.20).

Interpretarmos que esses escritos conduzem o aluno a uma reflexão sobre o emprego da linguagem cifrada. Esclarecemos que há passagens no texto que sugerem essa observação: “a brincadeira só se transforma em problema quando o usuário perde a noção de onde utilizá-la”, “criar uma escrita alternativa não é prejudicial” e “amplia sua capacidade de comunicação”, são alguns dos argumentos defendidos.

No entanto, quanto à confecção de gêneros digitais, acreditamos que a atividade é insuficiente, já que, além de se concentrar unicamente na temática vemos também um processo de produção com a escrita sem função, evidenciando, portanto, uma atividade meramente escolar (BUNZEN, 2006). Além disso, as capacidades de linguagem digital não são mobilizadas

Já na atividade “número dois”, solicita-se que o indivíduo após ter lido o texto “O 4b (d4 311+3” de Amarílis Lage, “produza um resumo para um colega, em um *e-mail* de no máximo 8 linhas”.

Em relação à atividade “número dois”, as capacidades de linguagem também são mobilizadas. Entendemos que, se o aluno tivesse que resumir para um colega o conteúdo do texto de Amarílis Lage, as capacidades de ação seriam acionadas, já que a atividade conduz o aluno a realizar inferências sobre quem escreve o texto, sobre qual assunto, para que objetivo e, enfim, para quem ele é dirigido. Logo, os elementos mencionados se fazem presentes nessa situação de comunicação.

Quanto às capacidades discursiva, interpretamos que elas são mobilizadas. A fim de que o aluno escreva o resumo do texto para um colega, inferimos que esse indivíduo deve considerar a arquitetura desse gênero textual. Sublinhamos que o critério supracitado faz com que o aluno reconheça a organização do texto sob aspectos como formato textual e títulos, por exemplo. Destacamos que, em nenhum momento, a atividade apresenta ao aluno como se dá a construção do

gênero resumo. Logo, entendemos que a tarefa se vale do pressuposto que o indivíduo sabe como se produz o gênero em questão.

Em relação às capacidades linguístico-discursiva, que remete às operações linguísticas implicadas na produção de um texto, inferimos que, ao produzir o gênero resumo, o aluno é conduzido a dominar operações que contribuem para a coerência, coesão nominal e coesão verbal. Entendemos que a atividade investigada leva o aluno a compreender a relação entre os textos e a sua forma de ser, pensar e agir.

A atividade em questão remete ao texto da tarefa anterior. Trazemos o enunciado para comprovarmos: “se você tivesse que resumir para um colega, em um *e-mail* de no máximo 8 linhas, o que leu na matéria da *Revista da Folha*, o que escreveria para ele?” (p.20).

Assim como aquelas já investigadas, esta tarefa apresenta restrições quanto à abordagem de gêneros digitais. Além de trabalhá-la de modo artificial, irreal, o que pode ser atestado por meio do verbo no modo subjuntivo “se você tivesse (...)”, tal atividade pressupõe que o aluno domine o gênero resumo. Vemos que em nenhum momento há no comando da proposta dicas ou orientações para a produção efetiva do gênero. Ademais, identificamos que não há sugestões para, por exemplo, os indivíduos recorrerem a computadores e/ou celulares para a elaboração da atividade, já que se preconiza o envio deste resumo por *e-mail*.

Dessa forma, entendemos que a atividade apresenta lacunas quanto ao tratamento de gêneros textuais, uma vez que não coloca o aluno em situação real de comunicação, excluindo, também, a oportunidade de oferecer na escola contato com o computador ou celular, posto que o primeiro “pode ser um instrumento poderoso e potencializador dos processos de ensino e aprendizagem” (COSTA, 2014, p.80) e o último, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de muitos educandos, serviria para explorar as potencialidades desse aparelho e utilizá-lo como recurso pedagógico (COSTA, 2014).

Diante do que expusemos, a atividade em análise não mobiliza as capacidades de linguagem digital

Assim como as atividades “número três” e “número quatro” e que já foram analisadas na seção que traz a aula “vinte e um”, a atividade “número cinco”, que recomenda que o aluno “refaça os trechos que usam recursos típicos do bate-

papo pelo MSN, escrevendo-os com a grafia padrão” (p.21) versa sobre aquilo que denominamos de “forma grafolinguística que se difundiu em bate-papos virtuais, comunicadores instantâneos, *blogs*, *microblogs* e demais redes sociais: o internetês (KOMESU; TENANI, 2015).

Quanto à mobilização das capacidades de linguagem na presente atividade, entendemos que as CA, CLD e CS são mobilizadas. Ao recomendar que o aluno refaça os trechos do bate-papo escrevendo-os com a grafia padrão, entendemos que, ao desenvolver a atividade de reescrita, inferimos que o indivíduo compreende e utiliza unidades linguísticas adequadas ao seu contexto semântico.

Quando se afirma que “o uso do internetês” num jornal de grande circulação, por exemplo, soaria estranho, por não ser um estilo característico desse gênero” (p.21), interpretamos que as capacidades de significação são mobilizadas, pois certamente o aluno compreenderá conjuntos de pré-construídos coletivos, pois de acordo com nosso conhecimento cultural, o emprego do internetês em jornais impressos, principalmente, não é recorrente.

Compreendemos que, ao sugerir que o aluno reescreva os trechos com a grafia padrão, inferimos que as CA também são mobilizadas. Ao desenvolver a proposta, pensamos que o aluno levará em conta propriedades languageiras relacionadas aos aspectos sociais e/ou culturais, ele relacionará o internetês a aspectos da cultura digital, da linguagem “despojada” e à norma padrão ao conceito de língua “correta”.

Salientamos que as capacidades discursivas não são mobilizadas na atividade. Cremos que ela não é acionada porque considera que o aluno reconheça o plano textual, a arquitetura interna do texto. Por se tratar de uma tarefa que se concentra apenas na refacção, compreendemos a sua ausência.

Consideramos que a atividade em análise se restringe ao tratamento temático digital por meio de expressões como “internetês” e “bate-papo”. Destacamos ainda a menção a um recurso não utilizado atualmente, o MSN, o que caracteriza a desatualização do material investigado, além de constatarmos como uma atividade de produção escrita que não cumpre uma função social; embora leve o aluno à reflexão sobre a linguagem mais adequada para cada meio de circulação, não sugere a confecção de um gênero digital e, ainda, a ênfase recai novamente sobre os aspectos normativos (BUNZEN, 2006).

Outro ponto a ser acentuado é que a defesa do uso do internetês, num jornal de grande circulação, por exemplo, soa estranho, por não ser um estilo característico desse gênero (p.21), o que, conforme Marcuschi (2008), configura-se como uma falha conceitual. Diferente do que se afirma “o jornal é nitidamente um suporte com muitos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p.179).

Vemos, diante do que expusemos, que a atividade “número cinco” está aquém de uma abordagem satisfatória que contemple o ensino de gêneros textuais e as capacidades de linguagem digital.

A atividade de escrita “número oito” sugere que o aluno escreva um *e-mail* de dez linhas, expressando e defendendo sua opinião sobre o emprego do “internetês”. Como ponto de partida, oferece-se ao aluno a leitura de uma matéria denominada de “Haja kbça p/ tanta 9idade” que aborda a temática apresentada. Nela há pontos de vista de estudiosos da língua como Eni Orlandi e Evanildo Bechara.

Todas as capacidades são contempladas por essa atividade. Ao desafiar o aluno para que escreva um *e-mail*, inferimos que o texto deva ter um possível destinatário. Já que o sujeito deverá manifestar sua posição em relação a um tema, entendemos que ele o fará a partir de um assunto. Logo, as capacidades de ação se fazem presentes.

Para que o aluno produza esse gênero, compreendemos que ele deve reconhecer o plano textual, ou seja, o nível organizacional desse gênero. Portanto, as capacidades discursivas são mobilizadas.

Como o aluno deverá opinar a respeito da utilização do “internetês”, ele deve perceber as escolhas lexicais mais adequadas ao contexto de produção, valendo-se, pois, de vocábulos que caracterizem a subjetividade do escritor, ou seja, se é favorável ao emprego deste recurso linguístico ou não. Dessa forma, as capacidades linguístico-discursiva são contempladas.

Ao relacionar aspectos do contexto macro com sua realidade e posicionar-se sobre relações textos-contextos, as capacidades de significação se fazem presente.

A atividade em tela objetiva que o aluno “escreva um *e-mail* de 10 linhas expressando (e defendendo) sua opinião sobre o uso do “internetês” (p.22).

Entendemo-la como uma atividade interessante, já que, além de trazer um texto que pode auxiliar os indivíduos na formação dos seus argumentos, é uma

oportunidade de o aluno escrever um gênero digital e de mobilizar as capacidades de linguagem digital, pois exige a digitação para a construção de textos digitais e a operacionalização de recursos tecnológicos.

Em contrapartida, percebemos que há restrições quanto ao processo de confecção deste gênero, já que em nenhum momento a proposta apresenta orientações, por exemplo, quanto às características estruturais, partindo, pois, do pressuposto que os alunos dominam tal gênero.

A atividade “número dez” intitulada de “Aventuras virtuais”, e que tem como subtítulo “Batalha contra os nazis”, traz um texto descritivo sobre um videogame disponível na internet. Retirado da Revista “Aventuras na História”, de abril de 2006, apresenta “The Outfit”, um jogo de videogame voltado à Segunda Guerra em que tática e estratégia se misturam e o jogador encara a linha de frente, em uma luta contra os nazistas. De acordo com o texto, o espaço desse jogo objetiva recriar a tensão da guerra, afirmando também, que por meio dele, os jogadores controlam duas equipes de soldados, podendo escolher três tipos de líder de esquadrão, os quais contemplam habilidades diferentes. Após essas informações, o aluno é guiado a escolher um videogame que tenha conhecimento e a escrever um texto, semelhante ao que foi lido, descrevendo o jogo para os leitores.

Sobre as capacidades de linguagem presentes na atividade em investigação, concluímos que todas são mobilizadas. Quanto às capacidades de ação, constatamos sua presença na passagem em que se propõe que o aluno escreva um texto “descrevendo o jogo para os leitores”. Como essa capacidade tem relação com o reconhecimento do gênero, seu conteúdo e seu contexto de produção, entendemos que, ao confeccionar esse texto, o aluno considera o “para quem esse texto é dirigido”, realizando, também, inferências sobre o seu assunto e seu objetivo.

Ao pensarmos nas capacidades discursivas, que têm relação com o reconhecimento do plano textual, entendemos que, no ato da confecção dessa atividade, o produtor deve reconhecê-lo, ou seja, mesmo havendo um “modelo” proposto, acreditamos que o aluno mobiliza as CD, pois é induzido a reconhecer a organização desse texto como a presença de linguagem não-verbal, o seu formato, título, entre outros.

As capacidades linguístico-discursiva são aquelas têm relação com o reconhecimento das unidades linguísticas do gênero. Logo, inferimos a sua mobilização.

Acreditamos que, ao desenvolver a atividade escrita em questão, o aluno deve considerar aspectos que contemplam os critérios mencionados. Compreensão de elementos que operam na construção do texto, elementos que contribuem para a coerência, coesão nominal, coesão verbal e seleção do léxico para abordagem do tema são aspectos desejados. Por fim, entendemos que as capacidades de significação são acionadas no seguinte trecho: “(...) descrevendo o jogo para os leitores”.

Defendemos a tese de que, ao ser solicitado que o aluno descreva um determinado jogo de videogame, o aluno é guiado a compreender a relação entre o texto descrito e sua forma de ser, pensar e agir. Asseguramos, portanto, que as CS são mobilizadas.

A presente atividade trata do meio digital ao apresentar um texto para leitura que “descreve um videogame disponível na internet” (p.22). Interpretamos que essa atividade tem grandes chances de chamar a atenção do aluno por sinalizar uma abordagem muito comum entre os jovens: os jogos de videogame.

Creemos que, pelo fato de a tarefa de escrita propiciar a esse indivíduo versar sobre um tema familiar ao seu contexto, a atividade certamente terá resultados satisfatórios. Porém, sob a ótica dos gêneros textuais digitais, constatamos algumas lacunas já que, além de não solicitar a produção de um gênero que circula nesse meio, esta proposta acaba voltando-se ao ensino tradicional da tipologia textual, ao recomendar que o indivíduo “escolha um videogame e redija um texto, descrevendo o jogo para os leitores” (p.22). Salientamos que, mesmo recaindo ao ensino tradicional de texto, por meio das sequências tipológicas, podemos identificar que há o pressuposto de que o aluno tenha o domínio do que seria “descrever”, uma vez que não temos orientações de ordem teórica na proposta. Outra restrição observada diz respeito aos destinatários desta situação de comunicação. Ao recomendar que o aluno descreva o jogo para os “leitores”, questiona-se: quais leitores?

Logo, compreendemos que esta atividade, embora trate de uma temática de interesse à maioria desses jovens, fica aquém no que concerne a

propostas numa abordagem de ensino de gêneros textuais e na mobilização das capacidades de linguagem digital.

A atividade “número quatorze” traz dois textos verbais publicados na revista “Superinteressante”. Esses escritos propõem enfrentar alguns preconceitos existentes acerca da temática em tela: os videogames.

Em “Videogames são lixo cultural”, Fabiano Denardin, de uma editora que publica histórias em quadrinhos, defende a tese de que “games são um bem cultural tão valioso quanto o cinema ou os quadrinhos”. Segundo ele, há “jogos com roteiros e diálogos maravilhosos ou com ilustrações belíssimas”. O texto traz ainda a opinião do criador do jogo “The Sims”, Will Wrigt, o qual afirma que games são obras de ficção inovadoras, pois os jogadores têm o poder de interferir no enredo e de sentir com mais intensidade emoções como culpa ou frustração. O texto “Videogame incita a violência” inicia trazendo a opinião do psicólogo Jeffrey Goldstein, de uma universidade da Holanda. Para esse profissional, “agressão simulada é totalmente diferente de uma agressão real”. Ele assegura que não se pode afirmar que a indústria de games se apoia na violência. Para isso, justifica sua tese, segundo a qual, por meio de dados estatísticos que apontam que dos jogos lançados em 2004, nos Estados Unidos, 53% foram classificados como “para todos”, 30% “para adolescentes”, e 16% “para adulto”. Abaixo dos textos verbais, há um não-verbal que ilustra a temática abordada: dois jovens segurando o controle de um videogame em frente a um televisor, o que sugere que eles se encontram jogando. Após isso, segue a proposta de atividade de produção escrita: propõe-se que o aluno, após tomar como base os argumentos apresentados, redija dois parágrafos que objetivem desmentir outros dois preconceitos que ainda afetam os adeptos desses jogos. Os preceitos elencados são: a) videogame é para criança; b) garotas não jogam games; c) game destrói a vida social; d) jogadores vivem na fantasia.

De acordo com o proposto, damos sequência ao nosso estudo, analisando, pois, as capacidades de linguagem mobilizadas na atividade em tela. As capacidades de ação se fazem presentes na seguinte passagem: “(...) redija dois parágrafos que desmintam outros dois preconceitos...” Ao sugerir que o aluno desenvolva a proposta, acreditamos que ele realizará inferências sobre “para quem esse texto é dirigido”, “sobre qual assunto” e “para que objetivo”. Ora, entendemos que esse texto terá como “destinatário” um público específico, isto é, aqueles que são

adeptos dos jogos de videogames. O assunto em questão se concentra nos preconceitos que afetam esses jogadores e o objetivo seria apresentar argumentos que contrariem ou desmintam esses preconceitos.

Quanto às capacidades discursiva, entendemos que ela é mobilizada a partir do momento em que se solicita que o indivíduo escreva “dois parágrafos que desmintam esses preconceitos”. Para a confecção dessa atividade, o aluno é guiado a reconhecer a organização textual, considerando o seu layout, a presença ou não de título, o seu formato.

Em relação às capacidades linguístico-discursiva, notamos que ela também é acionada. Ora, para que o aluno desenvolva dois parágrafos objetivando desmentir os preconceitos elencados, acreditamos que o indivíduo considerará elementos linguísticos que colaborem para a sua construção como coerência, coesão nominal e verbal e também a escolha do léxico para a abordagem da temática

Ao recomendar que o indivíduo “redija dois parágrafos que desmintam outros dois preconceitos que ainda afetam os adeptos deste tipo de diversão”, percebemos a mobilização das capacidades de significação. Independente dos preconceitos escolhidos, dos quatro apresentados, o aluno deverá optar por dois; acreditamos que ele será guiado a compreender aspectos relacionados ao pré-construído coletivo do mito que “videogame é para criança”, que “garotas não jogam videogame”. Entendemos ainda que, ao confeccionar os dois parágrafos, o aluno compreende a relação desse escrito com sua forma de ser, pensar e agir.

Tomando como ponto de partida a temática dos “videogames”, cremos que essa atividade, ao sugerir que o aluno “redija dois parágrafos que desmintam outros dois preconceitos que ainda afetam os adeptos deste tipo de diversão”, trará motivação aos alunos pelo fato de oportunizar, por meio da língua escrita, a manifestação de suas opiniões por meio de um assunto que envolve a maioria dos adolescentes. Todavia, além de entendermos que é uma atividade de escrita que visa cumprir apenas uma tarefa escolar e que não ultrapassa os muros do estabelecimento, a fim de cumprir sua função social, que recai, novamente, numa abordagem superficial de gêneros digitais. Diante disso, as capacidades de linguagem digital não são mobilizadas.

Percebemos, mediante nossa análise, que a macroestrutura contribui de modo satisfatório para obtermos uma visão amplificada dos objetos ensinados, ou

seja, dos gêneros digitais. Já em relação às capacidades de linguagem, constatamos que há atividades que os alunos mobilizam de forma direta, porém, notamos com frequência tarefas que tratam das capacidades de modo indireto, já que, por vezes, o material não explicita como ocorre o funcionamento dos gêneros. Quanto às capacidades de linguagem digital, verificamos, também, que poucas vezes elas são mobilizadas considerando a abordagem fictícia dos gêneros digitais nesse material apostilado.

3.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3

Iniciamos o presente capítulo apresentando, por meio de um quadro, a configuração geral do material didático do Sistema Anglo para alunos do Ensino Médio. Por meio dele, trouxemos o número de apostilas utilizadas para cada eixo temático da disciplina de língua portuguesa, bem como o número de aulas para cada série e, por fim, as unidades, atividades e textos que abordam as tecnologias digitais. Seguimos com a análise dos textos da “apostila-caderno” e “caderno de exercícios”, investigando suas aulas, a seção trabalhada, o gênero abordado juntamente com seu título e temática, a presença de texto não verbal e a página de localização. Logo após, damos sequência às nossas análises averiguando o “livro texto” sob os mesmos parâmetros que os materiais apostilados mencionados. Encerramos, analisando o material apostilado sob a ótica da macroestrutura e a das capacidades de linguagem.

Após o encerramento do Capítulo 3, passemos para as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, teceremos as considerações da nossa pesquisa. Sem pretender traçar um caráter conclusivo e definitivo, refletiremos sobre os objetivos que visamos alcançar com esta investigação, bem como as questões cruciais deste estudo, que foram levantadas na introdução desta dissertação. Temos algumas constatações a apontar diante das análises que realizamos.

A primeira diz respeito à pergunta: O material em análise contempla de modo satisfatório os gêneros digitais? Averiguamos que as atividades que abordam os gêneros digitais não os tratam como realmente são, isto é, como textos ou enunciados providos de discursos de modo virtual, digitalizados e disponibilizados na internet, concentrando-se apenas no seu caráter fictício e representacionista. Isso pode ser comprovado pelo número insatisfatório de tarefas de produção escrita que não oportunizam ao aluno ter contato, por exemplo, com recursos tecnológicos como o celular e o computador. Vemos isso como um ponto negativo, já que a utilização dessas ferramentas, “além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias” (DIAS *et al*, 2012, p.82).

Entendemos, pois, que as atividades propostas pelo material apostilado em análise não levam o aluno ao convívio com a linguagem do meio tecnológico, o que, de acordo com os PCNEM (2000), está entre as competências que deverão ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem ao longo do Ensino Médio, objetivando favorecer ao aluno a sua eficiente participação na vida social. Por isso, consideramos relevante sublinhar a importância de a escola não ignorar os recursos tecnológicos da contemporaneidade em contextos educativos a fim de explorar essas ferramentas como meios de ensino e aprendizagem (PINHEIRO, 2012), isto porque, “os alunos do Ensino Médio têm convivido, com bastante frequência, com livros didáticos, apostilas e livros de literatura na esfera escolar. No entanto, (...) sites, *blogs* podem fazer parte das aulas de língua materna” (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p.196).

Essa abordagem nos leva a uma segunda constatação. Considerando que o aluno que usa esse material apostilado produz atividades fictícias de gêneros digitais, centradas apenas no tratamento temático, compreendemos que ele não tem

acesso ao letramento digital, visto que tais atividades envolvem a realização de práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais.

De acordo com Rojo e Moura (2013), há um problema com os letramentos do alunado (e da população em geral) que só poderá ser resolvido com “eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade” (ROJO; MOURA, 2013, p.236).

Diante do que investigamos, podemos afirmar que esse material também apresenta limitações sob esse viés, pois não proporciona ao aluno tarefas de produção escrita de gêneros digitais que o conduzam a cortar, colar, editar, inserir tabelas e imagens, salvar, inserir sons e animações, usar *links* que podem levá-los a outros textos, filmes, músicas e imagens (COSCARELLI, 2009). Logo, entendemos, ainda, que as propostas sugeridas no material didático não favorecem às práticas de leitura de hipertextos, pois não possibilitam que o aluno opte “pelo melhor caminho da leitura e o conteúdo a ser lido, explorando, desse modo, o espaço virtual de acordo com seus interesses e suas necessidades (LÉVY, 1999, p.264). Dessa forma, verificamos que as atividades que contemplam o material investigado concentram-se em tarefas que se resumem na leitura e escrita de textos de caráter linear e convencional do meio impresso.

De acordo com Rojo (2009, p.107), “as práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas hoje”.

Outra constatação observada, no decorrer das nossas análises, é a abordagem artificial quanto às propostas de confecção textual, ou seja, a presença contínua de tarefas de produção com a escrita sem função social, evidenciando, portanto, uma atividade meramente escolar (BUNZEN, 2006). Esse pesquisador segue corroborando ao explicar que “a visão que o aluno tem de produzir texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções” (BUNZEN, 2006, p. 158).

Percebemos, então, a frequência de trabalhos no material didático que se concentram no apelo lúdico e íntimo dos alunos, além de, muitas vezes, recair no ensino tradicional de textos por meio das sequências tipológicas. Compreendemos

esse tratamento como um ponto desfavorável, já que seria mais satisfatório que o aluno produzisse textos de diversos gêneros que ultrapassassem os muros da instituição escolar visando à sua mobilização social em detrimento de relações pessoais. Assim, esses indivíduos teriam possibilidades de agir *no* mundo e *para* o mundo em contextos reais de usos da linguagem, uma vez que, “normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto (...)” (BRITTO, 2011, p. 126).

Outra pergunta levantada foi a seguinte: De que forma o plano global, por meio da macroestrutura, contribui para compreendermos as atividades e textos abordados nas aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino? No que tange à macroestrutura, embora percebendo que as aulas exploram os gêneros digitais de modo insuficiente, entendemo-la como um critério que se tornou relevante para a análise e compreensão de modo amplificado das atividades abordadas no material apostilado. Desse modo, concordamos com Dolz e Toulou (2008) para quem esse instrumento fornece uma visão geral de todo o processo que permite melhor determinar o objeto efetivamente ensinado.

Por fim, trazemos a última pergunta: As atividades que contemplam as aulas que apresentam os gêneros digitais como objetos de ensino mobilizam as capacidades de linguagem dos alunos? Ao analisá-las por meio dos textos e atividades, percebemos algumas constatações que devem ser mencionadas. De acordo com nossa investigação, verificamos que as capacidades de ação, capacidades linguístico-discursiva, capacidades de significação e capacidades discursivas são, em sua maioria, mobilizadas de modo indireto nas atividades propostas, visto a abordagem vaga e superficial apresentada no comando das tarefas do material apostilado.

Embora haja mobilização de algumas capacidades de linguagem, para que uma abordagem dos gêneros se torne coerente muitas outras devem ser introduzidas ou acionadas. Compreendemos que as capacidades mobilizadas são, de modo recorrente, apenas possíveis inferências, já que as atividades analisadas não trazem as dimensões explícitas sobre os gêneros abordados pelas apostilas.

Desse modo, interpretamos que as atividades de produção escrita elencadas pelo material didático ficam aquém sob a ótica das capacidades de

linguagem. Logo, essa problemática acaba afetando o desenvolvimento do aluno, pois, para que haja a compreensão e produção efetiva de um gênero textual em uma determinada situação de comunicação, é necessário que o indivíduo mobilize as capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998).

Vale destacarmos que trouxemos uma síntese no decorrer do trabalho das características habitualmente presentes nos gêneros textuais digitais e que podem ser consideradas como uma proposta de capacidades de linguagem digital. Porém, considerando o caráter fictício das propostas de produção de textos contempladas no material, entendemos que as atividades, em sua maioria, não mobilizam essas capacidades. Ora, com exceção de uma atividade, a “número oito”, do caderno de exercícios, que sugere a produção de um *e-mail*, as demais não sugerem, por exemplo, que se opere o computador, notebook, smartphone ou celular. Desse modo, o aluno não tem acesso à digitação para a confecção de textos que circulam na esfera digital, não tem condições de realizar leitura por meio de hipertextos e outras formas derivadas desses gêneros.

Compreendemos, portanto, que o material apostilado foco da nossa análise apresenta lacunas também sob esse olhar, já que as novas tecnologias

têm trazido importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente em relação às várias possibilidades de trabalho em contexto escolar, que permitem e facilitam. Elas ocasionam significantes inovações em sala de aula: por exemplo, o conteúdo pode ser trabalhado a partir de várias mídias e não apenas das mídias impressas. Ademais, algumas delas, são mais próximas das atividades cotidianas dos alunos, como vídeos, músicas ou a internet, em geral (GARCIA *et al* 2012, p.142).

Por todas as considerações que fizemos, acreditamos que o sistema de ensino que fornece o material apostilado para alunos do primeiro ano do Ensino Médio deve rever a abordagem dos gêneros digitais, a fim de trazer reformulações nessas apostilas visto o tratamento superficial, fictício e ultrapassado de meios digitais, onde predominam discussões com textos e recursos tecnológicos obsoletos que pouco contribuem para a formação de um cidadão crítico e letrado digitalmente. É preciso que se criem propostas coerentes na abordagem de gêneros digitais para que o aluno possa produzir textos de diversos gêneros e vivenciar situações reais de usos da linguagem, com textos de caráter social que vão além do espaço escolar e que mobilizem as capacidades de linguagem dos alunos.

Ao final desta pesquisa, esperamos haver contribuído para uma melhor compreensão da problemática da abordagem dos gêneros textuais digitais em materiais apostilados de língua portuguesa do Ensino Médio. Desejamos também que as constatações aqui feitas suscitem novas investigações relacionadas às questões aqui expostas, a fim de sempre contribuir para uma prática satisfatória no ensino de gêneros textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T; GARCIA, T; BORGUHI, G; ARELARO, L. *Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas*. Educação e Sociedade. Campinas: Educ. Soc, 2009. V. 30. nº 108.
- AMORIM, Ivair Fernandes de. *Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino*. 2008. Dissertação de mestrado. UNESP, Araraquara, 2008.
- ANGLO: ensino médio: *apostila caderno*. São Paulo: Anglo, 2005
- ANGLO: ensino médio: *caderno de exercícios*. São Paulo: Anglo, 2002.
- ANGLO: ensino médio: *livro-texto*. São Paulo: Anglo, 2005.
- ANGLO SISTEMA DE ENSINO: Sobre o Anglo: um pouco de história. Disponível em <<http://www.sistemaanglo.com.br/Paginas/Sobre-Anglo/Sobre-o-anglo-historia-completa.aspx?sv=1>>. Acesso em: 24 abril 2014.
- ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva. *Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2008.
- AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google, Docs... a produção textual colaborativa. In: Roxane Rojo (org.) *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- AZEVEDO, Antulio José de. *O sistema de ensino apostilado e a privatização da escola pública*. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano VII, Nº 14, julho, 2009.
- AZEVEDO, L, M. *Livro didático de língua inglesa e suas tarefas de leitura*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2015.
- BALTAR, Marcos. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: Guimarães, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEB, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. Quadro e questionamento epistemológicos. _____. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ., 2012.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

BUENO, Luzia. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, C. G. P. de. Letramento digital – considerações sobre a leitura e a escrita na internet. *Polifonia: Cuiabá, EdUFMT V. 12 N. 1 p. 133-156*, 2006.

BARTON, D; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. New York: Routledge, 1998.

BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 2001.

BUCKINGHAM, D. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

BUNZEN, Clécio. *O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar*. Ao pé da letra, Pernambuco, 3.1: 35-46, 2001.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, Clécio. CHIMELLO, Z, Juliane. *Sistema Apostilado e Ensino de Leitura para as crianças do 2º ano nos municípios paulistas*. Revista Contemporânea de Educação. nº 12, Agosto/Dezembro de 2011.

BUNZEN, Clécio. Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II. In: Bunzen, Clécio (Org). *Livro didático de Português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

BUZATO. Marcelo E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. IEL/ UNICAMP. (s/d).

BUZATO, M. *Letramento digital abre portas para o conhecimento*. Portal Educarede, 2006. Disponível em: Acesso em 06 jun. 2015.

BUZATO, Marcelo. *Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais*. Trab. Ling. Aplic, Campinas, 46(1): 45-62, Jan./Jun. 2007

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 1: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

CÂMARA, Naiá Sadi. *Análise Comparativa entre o livro didático e a apostila*. Anais do SIELP. Volume 2, nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CARMAGNANI, Ana Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1999. p.45-55.

COLEÇÃO ANGLO VESTIBULARES: *ensino médio zeta 7*, 1ª série. São Paulo: Anglo, 2010.

CORDEIRO, Gláís Sales. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho, In GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Rachel; COUTINHO, Antônia. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. *Textos e Hipertextos: procurando o equilíbrio*. Linguagem em (Dis) curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009

COSTA, Ivanilson. *Novas tecnologias e aprendizagem*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes.; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques.; PETRECHE, Celia Regina Capellini ; FERRARINI, Marlene.; ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira. *Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais*. Letras (UFSM), v. 20, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; STUTZ, Lidia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.

DOLZ, J.,M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; TOULOU, Simon. *De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques*. Travail et

formation en éducation. N. 1, 2008. Disponível em: <<http://tfe.revues.org/596>>. Acesso em: 27 novembro 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Éditeur, 1998. (Didactique du Français.)

FÉLIS, Claudia Cristina Gatti. *Interação na internet: os blogs como uma nova forma de usar a linguagem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

FERNANDES, Cristiane. *Livro Didático: o sujeito leitor na construção do sentido do texto*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2004.

FERNANDEZ, Cristina Mott. *A tessitura do gênero textual "manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa" nas tramas do PNL* Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2014.

FREITAG, Bárbara *et al.* *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: REDUC, 1987.

FREITAG, R. M. K.; SILVA, M. Fonseca e. *Uma análise sócio-linguística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino da língua portuguesa*. Revista Intercâmbio, São Paulo: Lael/PUC/SP, v. XV, 2006.

GARCIA, T; ADRIÃO, T.M.F. Sistema apostilado de ensino. In: Oliveira, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condições docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GARCIA, Teise; CORREIA, Bianca. *Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação: relação com a organização do trabalho na escola*. Educação: teoria e prática. Rio Claro. Vol. 21, 2011.

LIMA, Jônatas Dias. Escola pública, conteúdo didático particular. Gazeta do Povo. Curitiba, 30 agosto 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escola-publica-conteudo-didatico-particular>. Acesso em: 26 de dezembro de 2015.

GOMES, J.C.A. *As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; REGISTRO, Eliane Segati Rios (orgs). *Experiência com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

GUMPERZ, J. e COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. (org.). *Language and social Identity*. New York: Cambridge, 1991.

GUTIERREZ-GONZALEZ, Zeli M. *A linguística de corpus na análise do internetês*. 2007. Dissertação (Mestrado) – PUC/SP, São Paulo, 2007.

HUBES, Terezinha da Conceição Costa; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; REGISTRO, Eliane Segati Rios (orgs). *Experiência com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

INDRUSIAK, Fabrício dos Santos. *Processo de ensino e aprendizagem de conceitos históricos a partir da utilização de sistemas apostilados de ensino: análise das apostilas do Sistema Positivo de Ensino e do Sistema Uno de Ensino utilizados em turmas de ensino médio nos anos letivos de 2007 e 2008*. Porto Alegre, 2008.

JUNIOR, Dilermando Piva. *Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores*. São Paulo: Saraiva, 2013.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. *O internetês na escola*. São Paulo: Cortez, 2015.

LENARTOVICZ, Tiago. *Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LELLIS, Marcelo. *Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento*. São Paulo: Abrale. Disponível em www.abrale.com.br. Acesso em 20 dez 2015.

LIMA, Raymundo de. *Escola apostilada: ilusão ou barbárie?* Revista Espaço Acadêmico. Nº. 63, Agosto, 2006.

LIMA, Ana Maria Pereira. *Práticas de Letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

MAGNABOSCO, Gislaïne Gracia. *Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?* Conjectura. V. 14, nº. 2, maio/agosto 2009.

MACHADO, Ana Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABRTEU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L.(ORGS.) *Linguagem e Educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____ ; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

MICHAELIS: *moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998 - (Dicionários Michaelis). 2259p.

MIRALHA, M.F; SOARES, M.P.F; PINTO, E,G,S; MILITÃO, S.C.N. *Sistemas apostilados de ensino: implantação e implicações sobre a autonomia docente*. Encontro de ensino, pesquisa e extensão. Presidente Prudente. 22 a 25 de outubro, UNESP, 2012.

MIRANDA, Florencia. *Os gêneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem*. Cadernos Cenpec. São Paulo. v. 2, Nº. 1, p. 121-139. Julho, 2012.

OLIVEIRA, Ananda Veloso Amorim. *Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. Domínios da Linguagem. v. 8, n. 1 (jan./jun. 2014).

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. *TCC: métodos e técnicas*. 2ª. Ed. Florianópolis: Visual Books, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A. C. S. (orgs) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

PCNEM (2000) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

PEREIRA, Ana Paula M. S.; MOURA, Mirtes Zoe da S. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; & COSTA, Sérgio Roberto (Org.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PETRECHE, Celia Regina Capellini. A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

PIERONI, Rodrigo Figueiredo. *A expansão do ensino franquizado: um estudo de caso*. Campinas. Unicamp, 1998.

PIVA JUNIOR, Dilermano. *Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores*. São Paulo: Saraiva, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RAZZINI, M.P.G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2000.

RIOS-REGISTRO, E. S. A sequência didática na formação inicial: o gênero literário em foco. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Vidding: leitura subversiva do cânone. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SALOMÃO, Roberta Caroline Silva. *Propostas de ensino de língua portuguesa: um olhar sobre os materiais apostilados*. Língua, Literatura e Ensino. Maio, 2009 – Volume III.

SANCHES, Natalia Labela. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação de leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

SANTOS, Margareth Moura dos. *Gêneros digitais e letramento: uma multirrelação*. Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, pág. 674

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Silvio Ribeiro da. *Os apostilados como ferramenta do ensino de leitura de língua portuguesa*. Jornal UF. Goiânia, abril, 2013. Disponível em: <https://jornalufgonline.ufg.br/n/45432-artigo-os-apostilados-como-ferramenta-de-ensino-de-leitura-em-lingua-portuguesa>. Acesso em: 25 abril 2014.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SOARES, M. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autentica, 2 ed. 2006.

SOARES, Wellington. *Material didático*. Revista Nova Escola. Ano 30, Nº. 282, maio, 2015.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L.; LANFERDINI, P. A. F.; SOUZA, J. S. Trabalho de parceria entre a universidade e a escola: uma experiência de intervenção de ensino mediada pela proposta de elaboração de sequências didáticas. In: BARROS, E. M. D. de; RIOSREGISTRO, E. S. (Orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

STUTZ, Lidia. BARBOSA, Juliana da Silva. Capacidades de linguagem em sequência didática: prática de estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHERT, Juliana Assunção Tonelli; BRUNO, Fátima Aparecida Torres Cabral. *Ensino-aprendizagem em inglês e espanhol no Brasil: Práticas, desafios e perspectivas*. Campinas/SP: Pontes Editores. 2015, p. 80-100.

STUTZ, Lidia; CACILHO, Marco Antonio. *Material apostilado em análise: gêneros digitais no ensino de língua portuguesa*. Linha D'Água, Brasil, v. 28, n. 1, p. 125-139, jun 2015.

VILAÇA, M. L. C; RIBEIRO, S.R.O. *Interfaces entre tecnologia e linguagem: gêneros textuais digitais*. Revista UNIABEU, v.8, Nº 18. Jan/Abr 2015.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª Ed. São Paulo: Hucitec, (1973) 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertextos e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

YATES, Simeon J. Computer-mediated communication. The future of the letter? In: BAERTON, David; HALL, Nigel (orgs.) *Letter writing as a social practice*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 233-25.