

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

RENATA DE ANDRADES GUIMARÃES

**GÊNEROS EMERGENTES DA TECNOLOGIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

RENATA DE ANDRADES GUIMARÃES

GÊNEROS EMERGENTES DA TECNOLOGIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA
TEXTUAL

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção de
grau de mestre em Letras pela Comissão
Científica do Programa de Pós-graduação
em Letras da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Cláudio Primo Delanoy

PORTO ALEGRE/ RS

2019

GÊNEROS EMERGENTES DA TECNOLOGIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA
TEXTUAL

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção de
grau de mestre em Letras pela Comissão
Científica do Programa de Pós-graduação
em Letras da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cristiane Dall Cortivo Lebler — UNISC

Prof. Dra. Lilian Cristine Hübner — PUCRS

Prof. Dr. Cláudio Primo Delanoy — PUCRS

PORTO ALEGRE/ RS

2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que momentos como este aconteçam em minha vida!

À minha família, pelo apoio e incentivo constantes nessa trajetória.

Ao meu pai Roberto da Silva Guimarães e à minha mãe Nilza Lopes de Andrades, pela educação a mim proporcionada, incentivando e demonstrando a importância do estudo para que possamos ir ao encontro de nossos objetivos.

Ao meu esposo por presenciar minhas conquistas e frustrações ao longo da jornada acadêmica.

À minha filha por compreender as ausências em função dos compromissos acadêmicos.

Ao Prof. Dr. Cláudio Primo Delanoy, orientador, pela acolhida durante a trajetória acadêmica, pela atenção na condução deste trabalho e por todos os conhecimentos compartilhados.

À professora Dra. Cristiane Dall Cortivo Lebler, pelas contribuições no exame de qualificação.

À Banca Examinadora, composta pelos professores Dr. Cláudio Primo Delanoy (presidente), Dra. Cristiane Dall Cortivo Lebler e Dra. Lilian Cristine Hübner, por aceitarem fazer parte deste momento.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – Escola de Humanidades (PUCRS), pela recepção e disponibilidade sempre que necessário.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – Escola de Humanidades (PUCRS), pelas contribuições e discussões teóricas promovidas ao longo do Curso de Mestrado.

Ao CNPq, que por meio do convênio com a PUCRS concedeu-me o benefício de bolsista integral, permitindo assim minha dedicação exclusiva ao curso de Mestrado.

À colega Jomara Martins Duarte, pelos prazerosos momentos de estudo, elaboração de trabalhos e participação em eventos acadêmicos.

E aos demais familiares e amigos, presentes nos momentos importantes de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Gratidão a todos!

RESUMO

Os gêneros textuais são eventos comunicativos passíveis de mudanças de acordo com as necessidades de comunicação. Neste contexto, os gêneros digitais surgem exatamente dessa nova era de relações comunicativas que emerge dos avanços tecnológicos. Diante disso, é necessário que as atividades relacionadas a esses gêneros em manuais didáticos sejam investigadas, levando em conta as características que esses gêneros possuem, para que possam, então, ser utilizados como objetos de ensino/ aprendizagem de línguas. Este trabalho está fundamentado na Linguística Textual e tem o objetivo de analisar se há uma abordagem dos gêneros emergentes da tecnologia adequada ao ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental. Além disso, tem como objetivos específicos analisar as atividades que envolvem gêneros digitais em livros didáticos; avaliar se essas atividades propiciam o estudo dos gêneros digitais como eventos comunicativos que possuem características e funções definidas; observar a menção a gêneros digitais na coleção ao longo dos anos escolares; e, apresentar uma proposta de ensino diferenciada para livros didáticos de Língua Portuguesa que envolva o gênero digital *post*. Assim, para que o objetivo da pesquisa fosse atingido, foram selecionados 4 livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção Projeto Teláris para constituição do *corpus* de análise. Os livros foram selecionados com base em quatro critérios estabelecidos previamente, dentre eles o fato de serem livros atuais, e, portanto, estarem em uso atualmente em algumas escolas. A metodologia de pesquisa envolveu análise dos livros, a fim de observar a presença ou não de atividades envolvendo gêneros digitais nos livros didáticos, bem como descrição e análise de quatro capítulos selecionados para exemplificação e discussão dos dados com base nos pressupostos teóricos da Linguística Textual. Os resultados obtidos sugerem que, apesar da crescente discussão levantada por teóricos a respeito dos gêneros digitais e da grande utilização desses elementos no processo comunicativo atualmente, a inclusão desses gêneros como objetos de ensino em manuais didáticos ainda é pouco realizada. Após análise e discussão dos resultados, apresenta-se uma proposta pedagógica elaborada com o gênero digital *post*, também embasada nos postulados da corrente teórica adotada. Procura-se, dessa maneira, contribuir de alguma forma para os estudos linguísticos, mais especificamente para aqueles relacionados ao estudo dos gêneros textuais e ao ensino de Língua Portuguesa no ambiente escolar.

Palavras-chave: Linguística Textual. Gêneros Emergentes da Tecnologia. Livros Didáticos. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Textual genres are communicative events that can change according to the needs of communication. In this context, digital genres come from this new era of communicative relationships, from technological advances. Therefore, comes the necessity to investigate activities related to these genres in textbooks, considering the characteristics of these genres to use them as language teaching/learning objects. This thesis deals with Textual Linguistics and aims to show if there is an adequate approach between emerging genres in technology and the teaching process in textbooks of Portuguese Language in elementary school (6th to 9th grades or equivalent). In addition, this paper holds an analysis of activities in digital genres that include: to interpret textbooks; to evaluate characteristics and defined functions in communicative events; to observe references throughout school years, and to introduce a distinctive teaching proposal to textbooks of Portuguese Language involving a digital genre called *post*. Thus, to meet this purpose, a selection of four textbooks of Portuguese Language from the collection *Teláris* Project, compose the *corpus* of analysis. There are four previously established criteria to select the books. An example is the use of current books. The analysis of this material brings a research methodology in order to observe the presence or absence of activities involving digital genres in textbooks, as well as a description and analysis of four chapters to exemplify and discuss the data according to theoretical assumptions of textual linguistics. According to the results, despite theorists' discussions around digital genres and the great use of them in current communicative process, an inclusion of these elements as teaching objects in textbooks is still limited. The results of this research bases on the theoretical framework adopted and the analysis develops a pedagogical proposal from the digital genre called *post*. Thus, the intention is to contribute somehow to linguistic studies, more specifically to those related to the study of textual genres as well as to teaching Portuguese in school environments.

Key Words: Textual Linguistics. Emerging Genres of Technology. Textbooks. Teaching Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos gêneros textuais na coleção.....	67
--	----

LISTA DE SIGLAS

EF – Ensino Fundamental

LP – Língua Portuguesa

LT – Linguística Textual

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

CEM – Centro de Ensino Médio

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	23
2.2 TEXTO: OBJETO DE ESTUDO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	26
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS	29
2.4 SUPORTE: O VEÍCULO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	33
3 AVANÇOS TECNOLÓGICOS, O AMBIENTE VIRTUAL E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	36
3.1 TRANSFORMAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COM A INTERNET	37
3.2 ALGUNS GÊNEROS DO AMBIENTE VIRTUAL SEGUNDO MARCUSCHI... 41	
3.2.1 E-mail.....	41
3.2.2 Chat.....	43
3.2.3 Lista de Discussão.....	44
3.2.4 Weblog	44
3.3 ALGUNS GÊNEROS DO AMBIENTE VIRTUAL DA ATUALIDADE.....	46
3.3.1 WhatsApp.....	47
3.3.2 Tweet.....	50
3.3.3 Post do Facebook	54
3.3.4 Vídeo de canal no YouTube.....	59
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE	62
4.1 METODOLOGIA DE PESQUISA	62
4.2 CORPUS DE PESQUISA: A COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS.....	63
5 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	66
5.1 ANÁLISE GERAL DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	66
5.2 ANÁLISE DETALHADA DOS LIVROS DIDÁTICOS	68

5.2.1 Livro didático do 6º ano68
5.2.2 Livro didático do 7º ano	74
5.2.3 Livro didático do 8º ano82
5.2.4 Livro didático do 9º ano86
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
7 PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM GÊNERO DIGITAL	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo, fundamentado nos pressupostos da Linguística Textual (KOCH 1997, 2002; FÁVERO E KOCH, 1983; MARCUSCHI, 2005, 2006, 2008), tem como tema central a abordagem dos gêneros emergentes da tecnologia em livros didáticos de Língua Portuguesa (LP) destinados ao ensino fundamental (EF). Olhando-se para a dimensão didática, é importante que o conceito de gênero seja transposto para o ensino sem que se deixem de lado as funções sociais, as situações e os propósitos comunicativos dos discursos, buscando formar os estudantes para o exercício consciente das práticas de linguagem no meio social. No contexto dos gêneros digitais¹, é importante que seu estudo leve em consideração as modificações que a internet ocasiona na configuração destes gêneros, agindo diretamente nas suas características temáticas, composicionais e estilísticas, como também no suporte.

O trabalho com gêneros textuais em ambientes de ensino e aprendizagem tem recebido destaque em documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2006, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PCNs) – publicados pelo MEC/ SEF, em 1998 e 2000, decorrentes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Esses documentos estimulam um ensino/aprendizagem relacionado à natureza social da linguagem, em que o estudo da língua esteja atrelado a seus aspectos sociodiscursivos, diferente do trabalho escolar tradicional, que historicamente era feito por meio do estudo das disciplinas de línguas sempre de forma isolada do contexto. Além disso, propõem que a linguagem é transdisciplinar por natureza (BRASIL, 2000). Dessa forma, no ambiente escolar, é preciso mobilizar diferentes recursos didáticos (textos, livros, aparelhos tecnológicos, etc) para que o objeto de ensino seja inserido em instrumentos e práticas pedagógicas que lhe atribuam sentido no mundo social, tornando, assim, o processo de ensino/ aprendizagem mais dinâmico e socialmente situado (SIGNORINI, 1998, p. 13).

Os gêneros textuais, nessa perspectiva de linguagem, são concebidos como práticas textuais-discursivas, socialmente situadas, dotadas de forma e propósito específicos, que operam como uma ponte entre o texto e o discurso (MARCUSCHI, 2008). Dessa forma, a estabilidade do gênero está diretamente condicionada ao momento

¹ As expressões gêneros emergentes da tecnologia e gêneros digitais são tomadas como sinônimos e utilizadas para referir os gêneros emergentes do contexto tecnológico.

histórico e social no qual ele circula. Nesse contexto, os gêneros textuais, assim como os sistemas de comunicação em geral, passam por transformações decorrentes dos avanços tecnológicos. A internet vem cada vez mais revolucionando o processo de comunicação, fazendo com que novos gêneros proliferem a partir das tecnologias, principalmente na mídia digital. Diante disso, Marcuschi (2008) salienta que a escola deve indagar-se quanto à inclusão desses elementos como objetos de estudo na disciplina de Língua Portuguesa. Porém, muitas vezes, os professores não estão preparados para incluir esses objetos, frutos da tecnologia, no ambiente escolar tradicional, seja por falta de domínio das ferramentas tecnológicas, decorrentes da não disponibilização de formação adequada para a implantação de elementos dessa natureza em seus planejamentos pedagógicos, ou, até mesmo, por falta de recursos adequados na escola (SILVA, 2015; COSTA, 2016). Desse modo, torna-se relevante discutir sobre os gêneros emergentes do ambiente virtual e como esses novos elementos estão sendo utilizados em manuais didáticos destinados ao ensino de línguas.

Partindo dessa realidade observada, a seguinte questão nortadora é levantada: Como os gêneros emergentes da tecnologia vêm sendo abordados por livros didáticos de Língua Portuguesa? O presente trabalho justifica-se, portanto, justamente por essa necessidade de se investigar como o trabalho com gêneros digitais está sendo proposto nos livros didáticos de LP. Dessa forma, busca-se avaliar se a inserção desses gêneros em ambientes de ensino leva em conta suas características composicionais e suas funções comunicativas ou apenas os utilizam como meros complementos para outras atividades, sem a exploração de suas características e riquezas.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar se há uma abordagem dos gêneros emergentes da tecnologia adequada ao ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental. Ademais, tem como objetivos específicos: analisar as atividades que envolvem gêneros digitais em livros didáticos; avaliar se essas atividades propiciam o estudo dos gêneros digitais como eventos comunicativos que possuem características e funções definidas; observar a menção a gêneros digitais na coleção ao longo dos anos escolares; e, apresentar uma proposta de ensino diferenciada para livros didáticos de Língua Portuguesa que envolva o gênero digital *post*. Para isso, a metodologia utilizada envolve levantamento e análise das atividades presentes nos livros didáticos da Coleção “Projeto Teláris” (apresentada mais detalhadamente na seção 5.2), com embasamento teórico nos pressupostos da

Linguística Textual, e proposta de atividades pedagógicas também fundamentadas nessa perspectiva teórica. A escolha da Coleção deu-se, sobretudo, pelo fato de serem livros atuais, e, portanto, propensos a incluir a tecnologia e os gêneros digitais em suas atividades.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, é apresentado o capítulo referente à revisão bibliográfica, a fim de expor as pesquisas desenvolvidas no que tange ao estudo dos gêneros digitais, com a finalidade de discutir o que já foi proposto em trabalhos anteriores, para, então, apresentar o diferencial presente nesta pesquisa. Na sequência, é exposta a fundamentação teórica que embasa o presente trabalho, abrangendo tópicos referentes ao estudo dos gêneros textuais e ao ensino de LP (KOCH 1997, 2002; FÁVERO E KOCH, 1983; MARCUSCHI, 2005, 2006, 2008). Em seguida, são destacados os avanços tecnológicos decorrentes do surgimento da internet e sua influência nos gêneros textuais, que passam a sofrer alterações devido às novas necessidades de comunicação que emergem do ambiente virtual. No capítulo seguinte, os procedimentos metodológicos são apresentados, com destaque para o tipo de estudo, o tema abordado, sua delimitação, os objetivos e o problema de pesquisa. Na sequência, é apresentada a metodologia que guiará a realização do estudo, evidenciando o *corpus* utilizado, bem como os procedimentos de análise adotados. A seguir, é apresentado o capítulo de análise dos materiais selecionados, seguido da discussão dos resultados. Após, é apresentada a proposta de ensino elaborada com base no gênero digital *post*. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A temática dos gêneros emergentes do contexto tecnológico tem sido alvo de diversas pesquisas, com diferentes propostas teóricas, nos últimos anos. Os focos de análise dos estudos vão desde a discussão acerca das transformações e influências da internet no ensino de línguas, passando pela análise de determinados gêneros digitais, até a investigação de como esses gêneros podem servir de aliados aos professores de línguas nas escolas. Como o objetivo central da pesquisa a ser desenvolvida neste estudo consiste em analisar se há uma abordagem de gêneros emergentes da tecnologia adequada ao ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental, a revisão aqui apresentada tem seu olhar voltado para trabalhos acadêmicos de Mestrado e Doutorado que envolvam essa temática. A busca por pesquisas envolvendo essa temática foi realizada no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), no cadastro de Teses e Dissertações do CNPq e da CAPES e no banco de Teses e Dissertações da PUCRS.

Valdeci Maria de Oliveira Coêlho Barbosa (2009), em seu trabalho de Dissertação intitulado “Gêneros digitais em manuais didáticos de Língua Portuguesa”, investigou, sob a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, a abordagem dos gêneros digitais e da internet em três coleções de livros didáticos de LP aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2008. A pesquisa analisou atividades de leitura e escrita extraídas dos materiais e direcionadas para o trabalho com gêneros em sala de aula.

Através do estudo, a autora concluiu que o trabalho com gêneros do discurso tradicionais é feito por meio da proposta de atividades bem articuladas, de exercícios de produção textual que instigam a criatividade e de atividades que se utilizam de temáticas relevantes à faixa etária dos alunos. Em relação aos gêneros digitais, a autora constatou que as atividades encontradas nos manuais didáticos utilizaram, porém de modo pouco expressivo, os gêneros do ambiente virtual nas tarefas propostas.

Ainda segundo a autora, “de modo geral, as atividades giram em torno das pesquisas nos *sites* sugeridos, mas não delimitam situações concretas de produção para servirem de parâmetro para a produção dos alunos” (BARBOSA, 2009, p.140). De acordo com a análise realizada, a Coleção 1 “Textos & Linguagens” apresentou apenas 2,34% de atividades envolvendo gêneros digitais, em comparação com 97,66% relacionadas a gêneros do discurso tradicionais. Já na análise da Coleção 2 “Linguagem Nova” foi

observado que 4,55% das questões são voltadas para gêneros do contexto digital, enquanto os outros 95,44% estão relacionados aos demais gêneros do discurso. Por fim, na Coleção 3 “Português Ideias & Linguagens”, a abordagem de gêneros digitais corresponde a 1,33% das atividades, sendo que as demais, envolvendo outros gêneros do discurso, representam 98,67%.

Por meio dos dados observados, foi evidenciado que ainda é pouca a atenção dedicada aos gêneros digitais nos livros didáticos analisados, embora os autores de tais manuais se mostrem conscientes quanto à relevância de atividades envolvendo esses gêneros no contexto escolar. Além disso, a autora finaliza a pesquisa relatando que um grande passo em relação à inserção de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar parece estar sendo dado. No entanto, os professores ainda encontram grandes desafios no que diz respeito à inserção de gêneros digitais no ambiente escolar, visto que um trabalho eficiente desse tema “exige a compreensão das diferentes possibilidades de interação que o contexto digital oferece” (BARBOSA, 2009, p.167).

A Dissertação intitulada “Letramento digital em livros didáticos de Língua Portuguesa”, desenvolvida por Robson Miguel Pires em 2016 e fundamentada no estudo dos gêneros discursivos e do letramento digital, buscou investigar se as atividades de leitura e escrita de livros didáticos de LP incorporam o estudo dos gêneros digitais e contribuem para o letramento digital de alunos do ensino fundamental. O *corpus* de pesquisa contou com 7 livros didáticos de LP do 6º ano do EF, aprovados pelo PNLD (2014) e utilizados em escolas públicas entre 2014 e 2016. No primeiro momento, um levantamento de dados foi utilizado para a elaboração de um gráfico mensurando quais manuais apresentaram a maior quantidade de termos relacionados ao letramento digital (como: letramentos, gêneros, textos e suportes). A partir desse gráfico foram então selecionados dois livros para a realização da análise.

De acordo com os dados obtidos, o primeiro livro analisado, “Jornadas.port – Língua Portuguesa”, contribui para o letramento digital, uma vez que os exercícios focalizam as características e funções dos gêneros digitais, além de utilizar textos que simulam o ambiente virtual e sugerir atividades complementares (como busca de *sites* e vídeos). Já em relação à produção textual, há apenas uma sugestão de produção escrita em ambiente virtual. O segundo livro analisado, “Português: Linguagens”, por sua vez, é o único (dos sete selecionados inicialmente) que traz uma conceituação, ainda que breve, a respeito dos gêneros digitais que circulam no meio social. No que diz respeito às

atividades propostas, em geral, giram em torno de leituras e sugestões de *sites*, filmes e pesquisas.

Após a análise realizada, o autor concluiu que as atividades contribuem para o letramento digital dos educandos, já que estimulam e simulam práticas de leitura e escrita em contexto virtual. Contudo, o próprio autor destaca que a quantidade de atividades relacionadas ao estudo dos gêneros digitais ainda é pouco significativa no universo dos livros analisados, destacando que esses gêneros devem ser mais abordados nos materiais didáticos utilizados nas escolas. Diante disso, apesar de o autor considerar que as tarefas propostas nos manuais analisados contribuem para o letramento digital, em relação ao trabalho com esses gêneros como eventos textuais comunicativos, os livros parecem deixar a desejar, uma vez que os exercícios envolvendo os gêneros do ambiente virtual, aparecem muito como sugestões para complemento de outras atividades indicadas nos livros, e não em um estudo aprofundado de suas características e funções comunicativas como produtos das relações sociais.

O trabalho realizado por Barbosa (2009) foi embasado na concepção dialógica da linguagem e buscou investigar a abordagem dos gêneros digitais em livros didáticos de LP do ensino fundamental. Já o trabalho de Pires (2016) teve como foco central a abordagem dos gêneros digitais em relação com o letramento. Assim como Barbosa, o *corpus* de pesquisa de Pires também envolveu livros de LP do EF (6º ano). Apesar de apresentarem perspectivas um pouco diferenciadas, ambos os estudos chegaram à conclusão de que o trabalho com os gêneros emergentes da tecnologia em manuais didáticos de LP não tem sido satisfatório. Em geral, as atividades são propostas como exercícios complementares a outros apresentados anteriormente e não favorecem o desenvolvimento de um trabalho que explore os gêneros digitais levando em conta suas peculiaridades constitutivas, bem como sua função dentro do contexto social e comunicacional no qual estão inseridos. Os resultados obtidos nesses trabalhos também apontam que a existência do universo digital não é negada na elaboração dos materiais didáticos, mas ainda há pouco investimento acerca dessa temática.

Em sua Tese de Doutorado, intitulada “Trajetória profissional de professoras do ensino médio: sentidos e usos de tecnologias digitais na sala de aula”, Sandra Regina Santana Costa (2016) buscou investigar, sob a linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação, a trajetória profissional de três professoras (das áreas de Educação Física, Artes e Língua Portuguesa) de um Centro de Ensino Médio (CEM) da rede pública

do Distrito Federal em relação ao uso de tecnologias digitais em sala de aula. Foi utilizada uma abordagem qualitativa na metodologia da pesquisa, com a aplicação de uma entrevista individual como instrumento de construção das informações e análise interpretativa dos dados obtidos.

Os resultados indicaram, entre outras coisas, a visão positiva das participantes em relação ao CEM, considerando-o um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam elementos digitais, visto que oferece condições apropriadas e conta com recursos tecnológicos atualizados. Porém, a formação em tecnologias digitais foi raramente oferecida às professoras, especialmente para as profissionais das áreas de Artes e Língua Portuguesa, sendo necessário que buscassem esse conhecimento por conta própria. Além disso, de acordo com os dados, as professoras apresentaram pontos de vista diferenciados em relação à inclusão da tecnologia no ambiente escolar: para a professora de Educação Física, a tecnologia digital é muito importante e está intrínseca à sua vida pessoal e profissional. Já a professora de Artes vê na tecnologia um caminho que permite diversificar o seu trabalho pedagógico. Enquanto isso, para a professora de Língua Portuguesa, a tecnologia é vista como um caminho de inclusão no ambiente escolar, tornando-se necessário que os professores adotem esse caminho para não se depararem com dificuldades em sua prática docente futuramente. Através da pesquisa desenvolvida, a autora concluiu que a utilização de tecnologias digitais em sala de aula contribui de forma mais significativa para a prática pedagógica e favorece a aprendizagem dos alunos, promovendo maior interação entre as professoras e os estudantes e também dos estudantes entre si, despertando o interesse dos educandos pelas aulas e assegurando a permanência deles na escola.

Diferentemente dos trabalhos desenvolvidos por Barbosa (2009) e Pires (2016), a pesquisa desenvolvida por Costa (2016) buscou investigar a postura dos professores em relação à inserção da tecnologia em ambientes escolares, constatando que, muitas vezes, as escolas possuem estrutura e materiais adequados, mas os professores não recebem a qualificação ideal para o desenvolvimento de atividades que envolvam o ambiente tecnológico e os gêneros digitais. Além disso, o estudo evidencia que os professores possuem consciência da importância do trabalho pedagógico com os gêneros digitais no ambiente escolar e de que esses gêneros devem ser abordados em sala de aula, porém encontram dificuldades em incorporar essas práticas devido à falta de formação. Dessa forma, observa-se que não são apenas os gêneros digitais que precisam ser inseridos nos

materiais pedagógicos, mas é necessária toda uma movimentação também da escola e das instituições formadoras de professores para que estes saibam introduzir os recursos advindos da tecnologia em suas aulas.

A Dissertação de Mestrado defendida por Daíne Cavalcanti da Silva (2017), sob o título “Os gêneros discursivos digitais no livro didático de Língua Portuguesa: um possível campo de hibridação”, buscou investigar, sob a concepção bakhtiniana do discurso, se os livros didáticos de LP dos anos finais do EF trazem atividades envolvendo gêneros discursivos digitais. Além disso, buscou analisar as vozes existentes no discurso das autoras dos livros em relação ao uso dos gêneros digitais e se as orientações direcionadas aos professores para o trabalho com tais gêneros consideram a realidade e a cultura de seus interlocutores (sujeitos da educação), bem como as esferas de circulação dos referidos gêneros. Os livros selecionados como *corpus* de pesquisa foram os pertencentes à coleção “Jornadas.port” (2014) para os anos finais do ensino fundamental.

Os resultados da pesquisa apontaram que os livros didáticos analisados abordam os gêneros digitais e estabelecem relação com a realidade dos alunos. Porém, “foi perceptível a falta de aprofundamento de discussões e ausência de orientações específicas que dessem suporte ao trabalho do professor” (SILVA, 2017, p. 135). Além disso, a autora destaca o fato de o processo de elaboração, aprovação e chegada do livro didático à escola não acompanhar os avanços tecnológicos, o que acarreta uma defasagem temporal entre o período de produção da obra e o momento em que o livro chega à escola, o que também acaba sendo um dificultador do desenvolvimento de atividades com esses gêneros no ambiente escolar.

No que se refere à análise da autoria e das vozes presentes nos livros didáticos, os resultados obtidos indicaram a existência de um deslocamento cultural das autoras durante a construção do discurso, a fim de gerar uma aproximação entre a cultura de alunos e professores. Por fim, a autora considera ter contribuído para a reflexão sobre o método de elaboração de livros didáticos de Língua Portuguesa, que deve contemplar diferentes realidades de interlocutores na elaboração do discurso e discutir a influência de novas tecnologias no ambiente educacional.

Nessa pesquisa, o foco de análise se deteve nos livros didáticos do professor, mais especificamente, nas orientações dadas ao educador sobre a forma de trabalho com os gêneros digitais. O tema central não foi a análise das atividades envolvendo os gêneros

digitais, mas sim a relação entre as unidades do livro do aluno e as orientações apresentadas no manual do professor. Após a conclusão do estudo, evidenciou-se que os gêneros emergentes da tecnologia estão presentes nos manuais didáticos de LP. No entanto, a inserção desses gêneros deve levar em consideração o papel que eles desempenham na realidade dos alunos, e não apenas inseri-los no livro didático como complemento de outras atividades, como a análise linguística.

Em sua Dissertação de Mestrado, “Leitura de gêneros discursivos/ textuais digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma realidade?”, Vera Lucy Borba de Castro Bezerra (2017), teve por objetivo investigar como a leitura de gêneros discursivos digitais é abordada em livros didáticos de LP (2014) dos anos finais do EF. A pesquisa foi fundamentada na teoria dialógica do discurso, na Linguística Textual e no Letramento. Teve como *corpus* para análise quantitativa seis coleções de livros didáticos de LP, totalizando 24 livros, e para a análise qualitativa 02 coleções, totalizando 08 livros.

A análise quantitativa mostrou que houve queda na presença dos gêneros textuais analisados no livro didático de LP no decorrer dos anos, sendo observado que apenas 3% dos materiais textuais analisados em 2014 referem-se a gêneros do ambiente digital, enquanto esse percentual era de 11%, em 2008. A autora salienta que esse é um dado preocupante, uma vez que novos gêneros digitais vão surgindo, com o passar do tempo, de acordo com necessidades comunicacionais. Todavia, em relação à análise por anos escolares, a média de aparições referente a todos os materiais textuais digitais foi animadora, indicando que, entre os anos de 2008 e 2014, à medida que os anos escolares evoluem, a presença de materiais textuais digitais também evolui: “enquanto os livros do 6º ano apresentaram um aumento de 50%, os livros do 9º ano apresentaram um crescimento de 127%” (BEZERRA, 2017, p. 89). Já em relação aos materiais textuais no eixo da leitura, a autora constatou que grande parte das atividades se encontram nesse eixo, representando um total de 85%.

A análise qualitativa dos dados foi realizada com base em quatro categorias: formato organizacional, tipologia das questões, letramento visual e interatividade. No que diz respeito ao formato organizacional, foi observado que alguns gêneros abordados não seguiram o mesmo formato organizacional que o referido gênero apresenta no meio digital, sendo algumas de suas características modificadas ou omitidas. Em relação à tipologia das questões, a autora concluiu que as atividades, em geral, valorizam as características dos gêneros digitais, porém, dando maior ênfase à forma e à produção. No

que tange ao letramento visual e à interatividade, os resultados obtidos indicaram pouca abordagem dessas questões nos livros didáticos, o que acarreta grande preocupação, visto que essas são características essenciais do letramento digital e merecem ganhar mais espaço nos manuais de ensino. Os resultados também indicaram a necessidade de os professores se apropriarem das novas tecnologias, considerando-as, quando bem aproveitadas, como um meio eficaz de se trabalhar as práticas de linguagem de um modo social e dialógico no ambiente escolar.

O trabalho de Bezerra (2017), embora tivesse um enfoque maior no letramento, assim como o de Pires (2016), trouxe à tona a questão relacionada aos gêneros discursivos digitais. Por meio dos resultados foi possível observar que, ainda que estivessem presentes nos manuais didáticos, a forma como as atividades foram propostas nesses livros ainda deixou a desejar, assim como avaliado em trabalhos anteriores. Para que os gêneros sejam utilizados no ensino/ aprendizagem de línguas como eventos comunicativos, inseridos nas relações sociais, é preciso que sua abordagem ocorra de forma completa, levando em conta sua função, seu conteúdo, seu estilo, sua composição temática e seu suporte em conjunto, não priorizando apenas uma dessas categorias de forma isolada. Desse modo, o trabalho de Bezerra (2017) confirma a ideia atualmente discutida de que professores, autores e editores de livros didáticos têm consciência da importância da incorporação dos gêneros digitais e das novas tecnologias no ambiente escolar, mas essa inserção ainda é feita de forma pouco significativa do ponto de vista teórico/ prático.

Cabe ressaltar neste momento que, além do objetivo central de analisar se há uma abordagem de gêneros emergentes da tecnologia adequada ao ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental, o trabalho de pesquisa aqui desenvolvido teve como objetivo específico apresentar uma proposta de ensino diferenciada para livros didáticos de Língua Portuguesa que envolva o gênero digital *post*. Com esse intuito, acredita-se relevante mencionar, nessa seção referente à revisão bibliográfica, o trabalho de Dissertação desenvolvido por Zenilda Ribeiro da Silva em 2015.

Intitulado “Os gêneros textuais digitais e o ensino da Língua Portuguesa: o Facebook como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da escrita”, o trabalho realizado por Silva (2015) voltou-se para o ensino/ aprendizagem da escrita tendo como

pano de fundo os gêneros digitais, mais especificamente o *Facebook*². Assim, o objetivo central da pesquisa, fundamentada na perspectiva bakhtiniana, foi trabalhar a escrita de alunos do 9º ano do EF a partir da rede social *Facebook*. A metodologia envolveu um questionário referente à forma de escrita e ao tipo de rede social mais utilizada pelos alunos, além de relato dos exercícios pedagógicos aplicados e procedimentos de análise próprios da etnografia digital. Ao fim do estudo, a autora apresenta, como fruto de seu empreendimento investigativo, uma cartilha pedagógica sugerindo atividades e orientações práticas para a utilização do *Facebook* como ferramenta pedagógica.

A análise indicou que, após a realização da atividade proposta, os alunos apresentaram uma escrita mais amadurecida, concebendo as redes sociais como um espaço também de construção de saberes. Outro fator observado foi em relação à autoria, com os alunos demonstrando “preocupação em citar as fontes de onde retiram os textos que postam nas suas páginas no Facebook” (SILVA, 2015, p. 83). Os resultados obtidos também indicaram a diferença existente entre o que é estudado na formação de professores e pesquisadores relacionados ao ensino de línguas e o trabalho desenvolvido nas salas de aula atualmente, indicando a necessidade de reestruturação do trabalho do professor em relação ao ensino de LP, de modo a considerar os novos suportes, formatos e funções sociais decorrentes do avanço da tecnologia.

Entretanto, a autora ressalta que, para se trabalhar com o contexto digital, é preciso que os professores estejam preparados e tenham contato com esses recursos. As novas formas de comunicação, como internet e redes sociais, estão cada vez mais presentes na atualidade, cabendo ao professor saber utilizar tais recursos a favor de um trabalho pedagógico mais participativo e colaborativo. A escola em que a pesquisa de Silva (2015) foi desenvolvida possui recursos adequados para o desenvolvimento de atividades envolvendo novas tecnologias, como laboratório de informática e sinal de internet, o que contribui muito para a inserção desses objetos de estudo no currículo pedagógico. Além disso, os professores, em geral, participam de cursos de formação continuada voltada ao uso de tecnologias na educação e já adotaram outros recursos digitais, como o *blog*, como meio de divulgação de alguns trabalhos realizados, o que demonstra um engajamento por parte dos educadores em utilizar elementos do contexto virtual em sala de aula.

² Apesar de existirem algumas discussões acerca da classificação do *Facebook* como gênero ou suporte, no trabalho de Silva (2015) ele é considerado como um gênero textual digital.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2015), além de ressaltar a relevância do estudo dos gêneros digitais no ensino de LP, traz uma proposta de atividade que utiliza um desses elementos como objeto de desenvolvimento da competência escrita dos alunos, mostrando como as atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas com esses modelos de gêneros. Ademais, corrobora os estudos de Costa (2016) e Silva (2017), destacando a importância de os professores estarem preparados para a realização de atividades envolvendo a tecnologia, bem como é fundamental um ambiente que disponha de recursos e materiais adequados para a realização desse trabalho. À vista disso, evidencia-se a urgência de os professores aprofundarem seus conhecimentos a respeito dos gêneros digitais, trazendo-os para o seu planejamento pedagógico e conferindo-lhes o papel sociocomunicativo que possuem.

Nesse contexto, a revisão bibliográfica realizada evidencia que, embora a relação entre gêneros digitais e ensino seja um tema bastante discutido atualmente, ainda não foi desenvolvido um trabalho acadêmico de Dissertação ou Tese que envolva pontualmente se há ou não a abordagem adequada dos gêneros textuais emergentes da tecnologia em livros didáticos de Língua Portuguesa como eventos comunicativos, compostos de conteúdo, estilo, composição e função comunicativa, e que sofrem influência direta do suporte em sua configuração. Os trabalhos existentes, em geral, buscaram analisar competências específicas, como leitura, escrita e letramento, e sua relação com os gêneros digitais. Ou, em outras perspectivas, a quantidade de vezes em que os materiais digitais em geral eram citados nos manuais analisados e as orientações dadas aos professores para o trabalho com gêneros digitais, não voltando o olhar para o modo como esses elementos foram utilizados nas atividades. De mais a mais, os estudos anteriores foram desenvolvidos tendo como aporte teórico basicamente os preceitos da teoria bakhtiniana, cujo enfoque consiste na perspectiva dialógica da linguagem, e não pelos pressupostos da Linguística Textual, mais centrada no texto, que fundamenta a atual pesquisa.

No que tange à proposta de atividade pedagógica envolvendo os gêneros digitais, o trabalho relatado (SILVA, 2015) teve como foco central o desenvolvimento da escrita a partir do uso do *Facebook*, e não exercícios que focalizassem o estudo de um gênero digital em si, como objeto da comunicação. Dessa forma, esta pesquisa se diferencia também nessa questão, uma vez que busca o estudo do gênero digital como um evento comunicativo, dotado de forma e função, e que perpassa várias competências, não priorizando uma habilidade específica, como leitura ou escrita.

Tendo em vista os trabalhos até então desenvolvidos, considera-se o estudo dos gêneros emergentes da tecnologia um tema relevante para pesquisas voltadas ao ensino de LP. Portanto, a presente pesquisa torna-se significativa por trazer à discussão os gêneros digitais como objetos da comunicação discursiva, com características e funções próprias. Para mais, à luz da Linguística Textual, centrada no estudo texto e dos gêneros textuais como unidades amplas de comunicação, aborda a análise dos gêneros digitais não em livros didáticos que vêm sendo utilizados apenas no ensino público, que já foram alvo de trabalhos anteriores, mas em manuais que também vêm sendo utilizados em escolas particulares, que até então, de acordo com a revisão bibliográfica apresentada, não serviram como *corpus* de análise para uma pesquisa dessa natureza.

Outro diferencial apresentado na atual pesquisa é a proposta de atividades pedagógicas elaborada com base em um gênero digital, por meio de questões que focalizam o estudo do gênero de acordo com as características que o constituem e também com a função comunicativa que ele desempenha nas relações sociais. Assim, considera-se que esta pesquisa poderá auxiliar de alguma forma os professores de LP dos anos finais do EF em suas atividades pedagógicas envolvendo os gêneros textuais digitais, uma vez que busca o estudo do gênero como evento comunicativo que envolve diversas competências.

Encerra-se aqui a revisão acerca de pesquisas que tratam, sob diferentes olhares, da abordagem dos gêneros digitais em livros didáticos de LP. Cabe ressaltar que os capítulos a seguir não buscam suprir lacunas dos estudos mencionados, mas sim, por meio de uma nova análise, levantar discussões que poderão suscitar embasamento a tantas outras pesquisas, uma vez que a temática relacionada ao ensino de LP e aos gêneros textuais é ampla e permanece em constante discussão. A fim de explicitar melhor o embasamento teórico que fundamenta as discussões aqui propostas, no capítulo seguinte são apresentados os postulados da Linguística Textual que respaldam este estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - (1998) o ensino de LP deve ser centrado no texto e o professor precisa estar apoiado em uma base teórica que preconize o trabalho com o texto em sala de aula. Esse suporte teórico sugerido pelos PCNs (1998) pode ser encontrado sob o prisma da Linguística Textual, uma vez que esta concepção teórica tem trazido muitas contribuições no que se refere ao estudo de línguas no ambiente escolar.

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL

Frequentemente se afirma que a Linguística textual (LT) seria um campo recente da Linguística. No entanto, Koch, em 1997, já afirmava que esta concepção vinha perdendo a validade, destacando que, naquela época, essa área de pesquisa já havia atingido a maturidade, estando seus estudos na faixa dos 30 anos.

O termo Linguística Textual tem origem em Cosériu (1955), com a publicação do artigo: “ Determinación y entorno. De los problemas de una lingüística del hablar”, que defendia a interpretação do texto através da análise de elementos linguísticos. Porém, o emprego do termo com o sentido que possui atualmente só foi utilizado pela primeira vez por Weinrich (1966, 1967), responsável por ministrar em 1990 um dos primeiros cursos de LT na França (ADAM, 2010). Foi a partir dessa época que a LT passou a se desenvolver, inspirando-se em diversos modelos teóricos e passando por diversas abordagens, o que parece ser natural no campo científico.

Em 1977, Conte destaca três momentos da passagem da teoria centrada na frase ao estudo do texto. Primeiramente, houve o momento da análise transfrástica, em que surge uma necessidade de se ultrapassarem os limites frasais para estudar outros fenômenos como a relação semântica entre frases que não eram ligadas por conectivos, a referenciação, a seleção de artigos, a concordância entre tempos verbais, a prosódia, etc. Porém, esse nível de análise seria realizado por meio da ampliação de regras de análise frasal, buscando dar conta de estudar o encadeamento de sentido através de regras já estabelecidas para análises sintáticas, definindo o texto como uma “sequência coerente de enunciados” (ISEMBERG, 1970; BELLERT, 1970, in KOCH, 1997, p. 68). Os principais estudiosos que se dedicaram ao estudo de tais questões foram os de linha

estruturalista e gerativista. Esse tipo de análise, porém, mostrou-se insatisfatório e acabou sendo abandonado, pois não dava conta de solucionar lacunas no ensino e explicar a função de elementos de textualidade (como anáforas, coerência, elipse, etc.), que só poderiam ser compreendidos levando-se em consideração o texto e seu contexto (FÁVERO; KOCH, 1983).

O segundo momento destacado por Conte (1977) refere-se à elaboração das gramáticas textuais, com o objetivo de segmentar o texto em unidades menores para, depois, classificá-las. O texto, nessa perspectiva, é entendido como uma unidade linguística mais elevada, cujas estruturas são determinadas por regras da gramática textual (FÁVERO; KOCH, 1983). Van Dijk, com alguns trabalhos da década de 1970, e Lang e Petofi destacaram-se como os representantes mais expressivos dessa fase da LT. Um exemplo de gramática textual é a postulada por Petófi para guiar a análise, a síntese e a comparação de textos, por meio da determinação de bases textuais possíveis e da instauração de tipologias textuais (ADAM, 2010). Esse projeto, contudo, mostrou-se inviável, na medida em que não era possível estabelecer regras que pudessem descrever todos os textos de uma língua natural, o que o fez ser abandonado.

O terceiro momento, então, corresponde à fase da LT propriamente dita, “que se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos” (KOCH, 1997, p. 70). O estudo do texto, por sua vez, passa a ser realizado levando em consideração o conjunto de condições externas ao texto, ou seja, o contexto pragmático no qual ele está inserido. Wunderlich foi um dos principais linguistas alemães responsáveis pela integração da pragmática nos estudos referentes ao texto, tratando de questões como atos de fala, dêixis e interação face a face (KOCH, 1997, p. 70).

Segundo Koch (1997), um dos fundadores da LT foi Van Dijk, cuja trajetória acompanha o próprio desenvolvimento da LT. Inicialmente, tentou elaborar uma gramática textual. Porém, em 1970, abandonou esta ideia e passou a estudar o que define como macroestruturas e superestruturas textuais. No início de 1980, se deteve em estudar as estratégias de processamento textual, em parceria com Kintsch, com o objetivo de elaborar um modelo de compreensão do discurso. Nos anos seguintes, seu foco de atenção voltou-se para a Análise Crítica do Discurso, com o intuito de evidenciar a influência da cognição social e das ideologias no meio social. Na Alemanha, um dos pioneiros da LT

foi Roland Harweg, que definia o texto como sequências de frases nas quais os referentes eram retomados por meio de uma sucessão de pronominalizações.

Halliday e Hasan, embora com enfoque estruturalista, também tiveram um papel importante no desenvolvimento da Linguística Textual, com destaque para sua obra *Cohesion in English*, (1976), na qual os autores explicitam o conceito de coesão e coerência, fundamentais para os estudos textuais. Assim como os funcionalistas de Praga, que descreveram, por meio de uma perspectiva funcional, questões referentes à organização de informações em sequências textuais, além de descreverem, também, noções como dinamismo comunicativo, tema/ rema e progressão temática, consideradas como promissores pontos de partida nos estudos do texto (KOCH, 1997, p. 70).

A partir da década de 1980, o principal foco dos estudos da LT se deteve nos conceitos de coesão e coerência textuais, com destaque para o conceito de coerência, que se ampliou, sendo visto como um fenômeno que se constrói na interação entre o texto e seus usuários, levando-se em conta a atuação de fatores linguísticos, sociocognitivos e interacionais, e não apenas como uma simples propriedade do texto. Nessa época, diversos autores se dedicaram a esse assunto, publicando coletâneas, artigos e obras individuais. Em 1981, Beaugrande & Dressler estabelecem os critérios de textualidade: coesão e coerência, que seriam centrados no texto; e, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, que seriam centrados no usuário (KOCH, 1997). Há, também, trabalhos mais recentes, influenciados pela área da cognição, em que o processamento dos textos vem tornando-se alvo de interesse de estudiosos como Jean-Michel Adam, Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Villaça Koch, entre outros (KOCH, 1997).

Dessa forma, pode-se evidenciar o longo caminho que a Linguística Textual percorreu, passando de uma simples análise transfrástica ao estudo do texto e de seu contexto (situacional, sociocognitivo e cultural), estes vistos como formas básicas de interação através da linguagem. Atualmente, embora não se busque “um corpo teórico monolítico e ortodoxo”, alguns conceitos da LT já se encontram mais estabelecidos (KOCH, 1997, p. 67).

Considerada um ramo da Linguística que defende o estudo do texto, e não apenas o estudo da palavra e da frase isoladas, para essa perspectiva teórica o trabalho didático deve ter como objetivo central levar o aluno a perceber que a comunicação efetiva não se

dá por meio de unidades isoladas e/ ou descontextualizadas, mas sim por meio de unidades maiores, como o texto e o gênero (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2008). Dessa forma, hoje em dia, a LT se ocupa basicamente do estudo da produção e compreensão de textos orais e escritos.

2.2 TEXTO: OBJETO DE ESTUDO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

De acordo com Adam (2011, p. 25), “a Linguística textual tem como ambição fornecer instrumentos de leitura das produções discursivas humanas”. Desse modo, essa corrente teórica tem muito a dizer a respeito do texto e de como é estabelecida a interação social por meio dele, sendo o texto, portanto, seu principal objeto de estudo. Contudo, assim como o próprio campo de estudos da LT passou por discussões e reformulações durante sua evolução, o conceito de texto também foi reformulado ao longo do tempo. Definido inicialmente como uma unidade linguística superior à sentença, depois como unidade básica da comunicação humana, em 1997 o texto foi definido por Koch como uma:

“[...] manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (KOCH, 1997, p. 67).

Para Marcuschi (2008, p. 72), o texto consiste em “uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova”. Assim, para a Linguística Textual, o texto é considerado o lugar de interação entre a língua e os sujeitos que a utilizam, sendo os interlocutores os participantes ativos que, através do texto, constroem sentidos (KOCH, 2002). Em vista disso, a definição adotada atualmente pela LT e utilizada como base para a reflexão discutida neste trabalho é a que considera o texto como uma “entidade multifacetada, fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2004, p. 175).

Segundo Elias (2017, p. 462):

“[...] o texto não resulta apenas do conhecimento da língua, nem tão pouco somente das intenções de quem o produz ou das interpretações de quem o lê (ouve), mas da complexidade desses aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada”.

Dessa forma, o texto é construído na interação entre todos esses aspectos, por meio da relação estabelecida entre os elementos verbais, extraverbais, contextuais e o conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, entram em cena também os conhecimentos prévios referentes ao gênero e à organização textual, uma vez que esses também são conhecimentos armazenados na memória, mesmo que de forma inconsciente, em decorrência das práticas sociais e comunicativas.

Conforme Valente e Alves (2009), desenvolver as capacidades relacionadas ao uso da língua de forma adequada e eficiente para os propósitos da comunicação consiste em uma tarefa complexa, pois pressupõe a percepção acerca dos níveis de elementos envolvidos na linguagem. Tais elementos, correspondentes aos planos linguísticos, são fundamentais para os processos de compreensão e produção de textos em qualquer circunstância da vida. Desse modo, o desenvolvimento da consciência sobre a língua inclui o conhecimento dos planos linguísticos, divididos em fônico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual.

O plano fônico é o primeiro nível de estruturação da língua e está relacionado à consciência fonológica e à habilidade do ser humano em refletir sobre os sons da língua; o plano morfológico, por sua vez, relaciona-se aos processos de formação e flexão das palavras (gênero, número, etc); já o plano sintático está relacionado à estrutura e organização das frases, períodos e parágrafos dentro do texto; o plano semântico está relacionado à construção de uma estrutura harmônica, significativa e coesa, em que suas partes estejam entrelaçadas de forma que constituam uma tessitura, um todo harmonioso e com sentido; o plano pragmático se refere ao uso da linguagem em situações de comunicação, atentando para aspectos como quem fala, para quem se fala, sobre o que se fala, quando se fala e através do que se fala; enquanto isso, o plano textual consiste na organização do texto em sua superestrutura (gênero textual), coesão e coerência.

De acordo com Moraes (1986), a coesão consiste em estabelecer relações proposicionais entre frases dentro de um texto, através de combinações explícitas entre elementos e proposições que propiciam ligações entre as partes do discurso. Logo, a coesão é responsável pela tessitura do texto e atua na construção de relações coesivas,

que se referem aos recursos linguísticos utilizados no estabelecimento de vínculos entre a linguagem e as situações de uso. Assim, a coesão participa no plano textual com o objetivo de conectar elementos e firmar entre eles um relacionamento de dependência.

Intimamente ligada ao processo de coesão está a coerência textual, que diz respeito a uma certa ordem combinatória de ideias, elementos e proposições dos segmentos que constituem um texto. Segundo Charolles (1978), para que haja a manutenção do tema (assunto), é preciso que existam relações de ordem entre os elementos que compõem o texto. Ainda de acordo com o autor, um texto sempre possui dois níveis de organização: o microestrutural, que diz respeito às relações de coerência estabelecidas entre as frases dentro de uma sequência lógica; e o macroestrutural, que diz respeito ao sentido global do texto e às relações estabelecidas entre as sequências textuais. No entanto, Charolles adverte que esses níveis não funcionam de forma isolada, mas devem estar relacionados ao longo do texto, promovendo sua coerência interna (relação entre os elementos do texto) e externa (relação entre o sentido construído no texto e o contexto em que ele está inserido).

O plano textual, na visão de Charolles (1978), está relacionado à organização do texto a nível micro e macroestrutural, levando-se em consideração a progressão e a manutenção de sua ideia central. Dessa forma, a coerência é vista como o aspecto responsável por gerar a base lógico-semântica de um texto, por meio de uma cadeia de itens ordenados de modo que todos os elementos estejam conectados e, portanto, tornem o texto compreensível.

A principal premissa da LT hoje em dia é o estudo de unidades de sentido (textos), assim como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos e orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Nesse sentido, voltando o olhar para o ensino de línguas, o profissional da Língua Portuguesa precisa explorar as especificidades de cada plano linguístico, criando estratégias que contemplem o trabalho com todos esses planos na escola (VALENTE; ALVES, 2009). Em vista disso, a análise linguística, destacada pelos PCNs (BRASIL, 2000) como atividades de reflexão sobre a língua, precisa ser levada em consideração quando se analisa um texto.

Pensando ainda no ambiente escolar, para que haja o estudo de textos em uma aula de língua, é preciso que se leve em conta também os elementos linguísticos

utilizados, de modo a avaliar-se o texto da forma mais completa possível, levando-se em consideração os elementos utilizados na construção do texto e o gênero ao qual ele pertence. Nesse contexto, a questão referente às tipologias textuais, que parecia ter sido esquecida após o abandono dos estudos das gramáticas textuais, volta a ganhar espaço em pesquisas sobre o texto, porém agora com um enfoque diferente: o dos gêneros textuais, que se mostram muito promissores nessa área.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS

Para os autores Marcuschi e Dionísio (2007 p. 14), a língua constitui-se como “um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura”. É ela “que organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento”, contribuindo para a formação de identidades individuais e sociais (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007 p. 14). Dessa forma, uma das principais características da língua é a interatividade, que ocorre por meio da prática discursiva com a linguagem. Ainda segundo os autores, toda prática linguística se dá por meio de textos orais e/ ou escritos, que podem ser complementados por outros elementos semióticos, como gestualidade, elementos pictóricos, gráficos, etc. Desse modo, as produções discursivas são definidas como “eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente lingüístico” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007 p. 13). O discurso, então, na perspectiva da LT, corresponde ao uso da língua, ou seja, à prática discursiva da linguagem.

Todavia, mesmo tratando-se de práticas discursivas, a língua possui um sistema de regras que precisa ser obedecido para que as pessoas possam se entender e seja possível a interação entre interlocutores. As regras existem, portanto, para organizar os discursos e orientar determinadas ações linguísticas possíveis. Por esse motivo, durante muito tempo os estudos de língua e os manuais didáticos centraram seu olhar apenas em aspectos formais isolados e descontextualizados, não dando atenção aos usos linguísticos. Atualmente, porém, parece haver uma mudança nesse quadro, com o ensino voltando-se para aspectos relacionados aos usos da língua e seu funcionamento, tendo em vista os gêneros textuais e a adequação dos discursos aos interlocutores e à situação comunicativa concreta.

Uma das formas pelas quais os discursos são organizados, em função do propósito comunicativo que carregam, é o gênero textual. Assim como a língua obedece a determinadas regras, os gêneros também possuem alguns padrões de similaridade que orientam sua configuração e permitem a distinção de um gênero para outro. Entretanto, assim como no estudo da língua em geral, o foco de estudo no trabalho com gêneros textuais também não deve se centrar em aspectos estritamente formais, mas sim no papel que esses elementos desempenham na configuração do gênero, a partir do propósito que se deseja alcançar no processo comunicativo.

Partindo desse pressuposto, Marcuschi (2006, p. 19) define os gêneros como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” que se moldam para atender necessidades comunicativas da sociedade e que caracterizam uma cultura, uma vez que acompanham evoluções humanas e tecnológicas. É por meio dos gêneros que o sujeito recebe informações sobre o ambiente físico, material e social envolvido na atividade interpretativa. Constituem-se, então, como um lugar de encontro comunicativo entre a forma e o conteúdo de um texto (BAZERMAN, 2006). Contudo, é importante ressaltar a preocupação de alguns estudiosos quanto à classificação dos gêneros, uma vez que é impossível estabelecê-la rigidamente.

De acordo com Marcuschi (2006, p. 24), “classificações são sempre recortes do objeto e não agrupamentos naturais, por isso são sempre de base teórica”, ou seja, não são definições estanques, mas passíveis de alterações em decorrência das situações comunicativas existentes. Logo, a distinção de um gênero para outro deve ser fundamentada nos aspectos funcionais dos textos trabalhados, de acordo com o propósito e com certos padrões de similaridade que os textos apresentam. Nesse contexto, amparado também nos pressupostos de Bakhtin (1929) a respeito dos gêneros discursivos, Marcuschi (2006) afirma que a expressão gênero textual é usada para definir textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam certas características sociocomunicativas definidas em termos de composição, estilo, conteúdo e função pretendida. A composição está relacionada ao estudo da estrutura e organização do texto; o estilo envolve aspectos relacionados à linguagem e à escolha dos elementos linguísticos utilizados; e o conteúdo refere-se ao tema (assunto) abordado; já a função está relacionada ao propósito comunicativo ou propriedade funcional do gênero. Dessa forma, para que um gênero textual seja definido, é necessário que sejam reconhecidos os seus critérios formais e funcionais, visto que são esses elementos que, relacionados uns aos outros,

constituem a estrutura básica específica que auxilia na caracterização do gênero de acordo com a produção, recepção e contexto comunicativo em que esse gênero se insere (MARCUSCHI, 2008).

Voltando o olhar para o contexto escolar, Bazerman (2006, p. 10) adverte que:

“Uma teoria de gênero precisa ser dinâmica e estar sempre mudando [...], precisa incorporar a criatividade improvisatória das pessoas nas interpretações de suas situações, na identificação de suas metas, no uso de novos recursos para alcançá-las e na transformação das situações através de seus atos criativos”.

Por esse motivo, no que se refere ao ensino, acredita-se que seja preciso discutir o direcionamento dos trabalhos com a linguagem em sala de aula, fazendo com que os professores proponham aos alunos o estudo do texto na perspectiva dos gêneros textuais, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia linguístico-discursiva dos estudantes em situações concretas de comunicação. Afinal, os gêneros funcionam como um objeto de ensino que prepara o aluno para agir com eficácia nas práticas sociais com a linguagem. Todavia, não basta apenas inserir os gêneros no planejamento escolar, é preciso saber abordar esses elementos da forma mais completa possível, tendo sempre em vista seu papel e sua importância na organização do processo comunicativo, uma vez que é por meio de gêneros que ocorre a comunicação.

Nesse sentido, olhando-se ainda para a dimensão didática, é importante que o conceito de gênero seja transposto para o ensino sem que se deixem de lado as funções sociais, as situações e os propósitos comunicativos dos discursos, buscando formar os estudantes para o exercício consciente das práticas de linguagem no meio social. Segundo Marcuschi (2008, p. 62), “quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas”. No entanto, as formas não devem ser entendidas como fator principal no estudo da língua, pois só adquirem sentido em contextos sociointerativos reais. Ou seja, não se deve rejeitar o funcionamento do sistema linguístico, mas ele não deve ser analisado de modo independente e completo, pois há outras relações não formais integradas ao funcionamento do gênero, como as atividades reguladas pelas vivências socioculturais, as relações interativas do leitor e as situações comunicativas, que também são fundamentais e precisam ser abordadas no estudo dos gêneros.

Embasado nas palavras de Coutinho (2004), Marcuschi (2008, p. 84) define os gêneros como “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de

comunicação em que ocorrem”. Desse modo, para o autor, “o gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais” (MARCUSCHI, 2008, p. 85). Ou seja, a partir de um propósito discursivo, escolhe-se um discurso característico que inicia com a seleção do gênero textual. Esse gênero, por sua vez, condicionará a configuração textual, a esquematização de informações e as escolhas linguísticas utilizadas no discurso. O formato de gênero, portanto, guia também as escolhas linguísticas, sendo que “a própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido” (MARCUSCHI, 2008, p. 86). Assim, é preciso ter o máximo de atenção na escolha dos gêneros que serão utilizados como objeto de ensino em sala de aula, uma vez que os gêneros “só são úteis se os outros souberem como lê-los, e só serão usados se apontarem para os destinos que atraem os alunos” (BAZERMAN, 2006b, p. 24).

Nesse cenário, o universo dos gêneros instaura-se como componente cultural e histórico no ensino de línguas. Configurados a partir de características repetitivas e expressivas que ordenam e estabilizam nossas relações na sociedade, os gêneros operam na articulação entre o discurso e o texto. Enquanto o discurso corresponde ao uso da língua, ou seja, à prática discursiva da linguagem, o texto corresponde ao produto do discurso, sua materialização. O gênero, por sua vez, organiza os textos em grupos de acordo com os “tipos” de discursos, modulando as atividades enunciativas para que estas se materializem em textos através de escolhas textuais (linguísticas e estruturais) que os indivíduos fazem ao realizarem seus discursos, sempre dentro de uma prática discursiva concreta (MARCUSCHI, 2008). Os gêneros textuais, portanto, correspondem aos formatos de textos realizados concretamente em nossa vida diária e que portam certos padrões sociocomunicativos característicos, compartilhados por meio da interação, o que torna impossível que haja a comunicação sem ser utilizado algum gênero (MARCUSCHI, 2008).

Além disso, para Marcuschi (2008), devido a capacidade plástica que os gêneros textuais apresentam, novos gêneros podem emergir no meio social de acordo com as necessidades comunicativas. Arelados a essa realidade estão os gêneros emergentes da tecnologia, que também devem ser objeto de estudo nas aulas de LP e que serão assunto do próximo capítulo. Antes, porém, acredita-se necessário discutir o conceito de suporte e sua relação com os gêneros textuais, uma vez que esse também é um aspecto de relevância na identificação e no estudo dos gêneros.

2.4 SUPORTE: O VEÍCULO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Marcuschi (2008), a discussão acerca do suporte é muito importante quando se fala em gêneros textuais. Ancorado nas palavras de Maingueneau (2001), o autor destaca que o modo de manifestação material dos discursos merece um lugar importante nesses estudos, destacando o suporte como um instrumento de transporte de mensagens. Ademais, Marcuschi (2008) salienta que mudanças importantes no suporte acarretam modificações no conjunto do gênero de discurso. Inicialmente, os textos eram transmitidos de forma oral. Depois, por escrito. Tempo depois, por telefone, seguido de rádio e televisão. Atualmente, a forma mais recente de circulação de textos é a Internet.

Em alguns casos, o suporte indica a distinção de um determinado gênero, como no exemplo a seguir, exposto por Marcuschi (2008, p. 174): “*Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica*”. Sobre o exemplo citado, o autor destaca que:

“Se isto estiver num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um *bilhete*; se for passado pela secretária eletrônica é um *recado*; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um *telegrama*. O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte. Portanto, há que se considerar esse aspecto como um caso de co-emergência, já que o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Todos esses suportes mencionados são meios de circulação e, ao mesmo tempo, modos de fixação dos gêneros, pois não são neutros, ao contrário, interferem no discurso, na organização do texto e na configuração dos gêneros. De acordo com Elias (2017), a simples transposição, ao mover um texto de um suporte para outro, já implica novas maneiras de ler o referido texto, visto que o suporte influencia no modo de interação estabelecido entre texto e leitor (es).

A partir do exemplo exposto, Marcuschi (2008, p. 174) conceitua suporte como um “*locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*”. Dessa forma, o suporte pode ser concebido como “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Nesse sentido, o autor destaca três aspectos relevantes com

relação ao suporte: a) suporte é um lugar real (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico, significativamente produzido para portar textos no ambiente comunicativo; e, c) suporte serve para fixar e mostrar o texto, tornando-o acessível para fins comunicacionais (MARCUSCHI, 2008, p. 175).

Na visão defendida por Marcuschi (2008), os gêneros não são indiferentes ao suporte, uma vez que se desenvolvem buscando os ambientes mais adequados para sua realização e circulação. Para que o gênero circule na sociedade o suporte é, portanto, considerado imprescindível. Nesse contexto, evidencia-se que o suporte deve ser analisado como um aspecto de fundamental importância na configuração de um gênero e que está intimamente relacionado aos outros aspectos já mencionados como fundamentais no estudo dos gêneros textuais: composição, conteúdo, estilo e função.

Em relação aos tipos de suporte existentes, Marcuschi (2008) destaca dois: os suportes convencionais, que foram elaborados estritamente com a função de portar textos; e os suportes incidentais, que se tornaram portadores de textos por motivos ocasionais ou eventuais. Como exemplos de suportes convencionais, o autor cita: livro, jornal, revista, rádio, televisão, telefone, faixas, etc. Já como exemplos de suportes incidentais, o autor aponta, entre outros: embalagens, roupas, corpo humano, paredes, fachadas e internet.

Voltando o olhar especificamente para esse último exemplo, Marcuschi (2008, p. 186) trata a internet “como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos”, além de remodelar gêneros tradicionais já existentes. Desse modo, a internet é considerada pelo autor o suporte de circulação dos gêneros digitais, visto que apenas com os aparelhos tecnológicos não é possível a circulação dos gêneros, nem a interação comunicativa, tornando-se necessário o acesso à rede de internet para que a comunicação efetive-se.

Devido ao avanço das tecnologias e das formas de interação pela internet, novos elementos digitais, como as redes sociais, surgem e geram discussões acerca do papel que desempenham nos processos comunicativos estabelecidos pela internet. Alguns trabalhos defendem que essas redes sociais poderiam ser classificadas como suportes. Contudo, partindo da definição de Marcuschi de suporte como um *locus* portador de textos, cuja principal função é permitir que textos e gêneros circulem no contexto comunicativo, adota-se neste trabalho a concepção de internet como suporte dos gêneros digitais, visto que é ela quem permite a circulação desses gêneros no ambiente virtual.

Para Elias (2017), o universo da internet implica aos gêneros outras formas de organização e interação. Dessa maneira, a própria leitura de um texto na internet, por exemplo, já exige do leitor uma postura distinta em relação a um texto cujo suporte seja o papel, visto que atitudes simples, como o manuseio das folhas, devem ser substituídas por outras condutas, como cliques de *mouse* ou toques na tela. Diante disso, torna-se relevante pensar a influência que os avanços tecnológicos, em especial a internet, têm desempenhado na forma como os sujeitos comunicam-se e, conseqüentemente, nos gêneros que regulam e organizam essas trocas comunicativas no ambiente virtual. Essa questão será melhor discutida no capítulo seguinte.

3 AVANÇOS TECNOLÓGICOS E O AMBIENTE VIRTUAL

A velocidade dos canais de comunicação e o acesso a estoques de informações mundiais, possibilitados pelos avanços tecnológicos, estão exercendo grande influência nas formas de sociabilidade, como, por exemplo, a comunicação. Nesse espaço de transformações, a mídia merece destaque especial, uma vez que seu desenvolvimento criou novas formas de interação e modificou a noção de espaço e tempo da vida social, não existindo mais a necessidade de compartilhamento simultâneo de um local comum com o interlocutor. Dessa forma, “[...] o uso dos meios de comunicação transforma a organização espacial e temporal da vida social, criando novas formas de ação e interação, e novas maneiras de exercer o poder” (THOMPSON, 2002, p.14). Além disso, as práticas sociais começam a ser reformuladas e renovadas, alterando, assim, seu caráter constitutivo e transformando a própria ideia de experiência, vista agora como uma capacidade reflexiva de atuação em questões diversas, de processamento de novos conteúdos e de transformação da própria vida social. Todavia, essa experiencição agora se dá de forma ainda mais rápida, dinâmica e a distância, em ambientes virtuais.

Em meio a esse contexto sócio-histórico de avanços e usos de novas tecnologias da informação e da comunicação, um tipo de mídia que vem ganhando força e se tornando muito presente na vida social é a internet. O primeiro protótipo do que viria a ser a internet surgiu pela primeira vez como estratégia militar para o estabelecimento de comunicação por meio de uma rede descentralizada. Depois de concretizada a ideia de ligar computadores em rede entre si, com potencial de transmitir informações sem necessidade de um ponto central, a internet passou por outras reformulações, sendo que sua privatização ocorreu apenas em 1995, em decorrência de pressões comerciais de empresas privadas, quando passou a ser explorada comercialmente, fazendo com que seus recursos fossem expandidos e aumentasse o número de pessoas com acesso ao espaço virtual (PINHEIRO, 2010).

Após a criação da internet, teve início uma nova era de informação e comunicação, na qual navegar representa o primeiro passo da sociedade rumo ao estabelecimento de um novo paradigma. Os computadores, por sua vez, tornaram-se cada vez mais populares com o passar do tempo, sendo, então, estendidos ao cidadão comum gradativamente. Apesar dos avanços já existentes, a verdadeira difusão da internet na sociedade se deu a partir da criação da rede mundial World Wide Web (WWW3), na década de 1990, oferecendo um

sistema fácil de pesquisa de informações que permite acesso a páginas que se ligam umas às outras na internet por meio de nós de hipertexto (PINHEIRO, 2010).

Segundo Marcuschi (2005, p. 13), a internet funciona como “uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” que, aproveitada corretamente, pode ser considerada um meio eficaz de práticas comunicativas plurais. Isso ocorre, principalmente, devido a sua capacidade de reunir em um só meio múltiplas formas de expressão, como imagem, texto, som, etc.

De acordo com Marquesi e Cabral (2017), além dos grandes avanços ocasionados pela propagação da Internet no século passado, o processo comunicativo também sofreu algumas modificações em decorrência do lançamento das tecnologias móveis oriundas do século XXI, que permitem o acesso a tudo o que circula na Web por meio de dispositivos móveis, como celulares e *tablets*. Para as autoras, essa tecnologia modifica o processo de interação comunicacional, uma vez que exige um texto adequado, curto e com recursos que possibilitem a construção de conhecimentos.

Desse modo, a internet e as redes sociais são responsáveis “não apenas pela disseminação de informações, mas também pela infinita ampliação das possibilidades de interação (MARQUESI; CABRAL, 2017, p. 480). Nesse sentido, Marcuschi (2004, p. 26-27) também destaca que “todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos”. Tal realidade, portanto, permite que novos elementos, como as redes sociais, surjam e também desempenhem influência na forma de organização e construção de textos e gêneros digitais. A internet acaba ocasionando mudanças no processo de comunicação e nos gêneros textuais que comporta, permitindo que estes sofram mutações e, assim, deem origem a gêneros emergentes do contexto digital. Essas transformações dos gêneros em decorrência da internet serão discutidas mais detalhadamente na próxima seção.

3.1 TRANSFORMAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COM A INTERNET

Os gêneros, por serem produtos sociais, também são afetados pelo meio no qual circulam. Nesse sentido, as tecnologias desencadeiam algumas mudanças nos processos comunicativos: como o ajuste da linguagem a novas possibilidades de expressão. Isso significa que, embora com uma certa estabilidade, os gêneros são instrumentos passíveis

de mudanças. Ou seja, quando determinadas alterações no padrão comunicativo se tornam recorrentes e são compartilhadas entre uma comunidade em decorrência de um propósito comunicacional específico, variantes ou novos gêneros podem surgir.

Conforme Marcuschi (2005), se adotada a visão de gênero como um instrumento comunicativo situado social e historicamente, como preconiza a visão bakhtiniana (Bakhtin, 1979), é mais fácil perceber como um meio tecnológico pode interferir na natureza de um gênero e, assim, promover o aparecimento de gêneros emergentes deste contexto. Como exemplo dessa concepção, Marcuschi (2005, p. 17) cita o *chat (bate-papo online)*, considerado pelo autor como um gênero digital que emergiu da conversação espontânea. Segundo o autor, o que muda nessa transposição de gênero é o enquadre participativo dos sujeitos na forma de relacionamento interpessoal. Dessa forma, não é necessariamente a estrutura que sofre mudança, mas sim o “enquadre que forma a noção de gênero” que se reorganiza. Ou seja, não há propriamente a mudança do objeto, mas sim das relações que são estabelecidas com ele. Outra característica destacada pelo autor é a relação **síncrona** que o gênero *chat* possui, uma vez que a interação entre os sujeitos se dá em tempo real, apesar de ser utilizada a modalidade escrita de linguagem. Logo, uma das principais características dos gêneros digitais é a interatividade, podendo essa ocorrer de forma **síncrona** ou **assíncrona**.

O advento da tecnologia permitiu que os gêneros digitais sofressem algumas adaptações, em comparação com os gêneros tradicionais, como textos mais curtos, uso de hipermídia e de *links* eletrônicos. Para Koch (2002, p. 64), o *link* é considerado “uma das principais inovações tecnológicas” da atualidade e funciona como um dispositivo técnico que permite deslocamentos de navegação e acesso a outros textos de alguma forma relacionados. Além disso, nos textos digitais é possível a integração de diversos recursos semióticos ao mesmo tempo, como imagens, sons, cores, animações e linguagem verbal. Um aspecto importante nesse sentido é a utilização de *emoticons* (ícones que indicam emoções) para salientar marcas de polidez ou indicar determinadas posturas adotadas, o que traz certa descontração e informalidade à interação comunicativa (MARCUSCHI, 2005).

Marcuschi (2005, 2008) e Koch (2002) defendem que texto e hipertexto (texto digital) não devem ser vistos como antônimos, uma vez que ambos constituem-se como eventos textuais interativos. A diferença entre os dois, para Koch (2002), está no fato de que o hipertexto é visto como um texto múltiplo, que se estende conforme as escolhas do

leitor. Em consonância com Koch (2002), Elias (2017, p. 458) define o hipertexto como “um texto digital em cuja constituição reticular evidencia-se *links* (elementos de conexão) e nós (blocos informacionais)”, elementos que permitem uma maior interação entre diferentes textos. Desse modo, o hipertexto pode ser considerado um texto que apresenta algumas características próprias em decorrência do ambiente virtual no qual circula.

Sobre a questão relacionada à linguagem nos gêneros digitais, Marcuschi (2005, p.19) destaca que todos os gêneros relacionados à internet são “fundamentalmente baseados na escrita”, apesar da possível integração de diferentes modalidades. Contudo, essa “escrita da internet” muitas vezes se assemelha à oralidade, não se tratando, portanto, da norma culta de escrita preconizada pela gramática tradicional. Na visão do autor, o discurso linguístico na internet ainda se encontra “em estado meio selvagem e indomado sob o ponto de vista linguístico e organizacional” (MARCUSCHI, 2005, p. 19), uma vez que as características desse meio de comunicação favorecem o lado instintivo referente a decisões linguísticas, estilísticas e de conteúdo.

Segundo Marquesi e Cabral (2017), a comunicação estabelecida por meio da internet e dos programas de tecnologia apresenta certas peculiaridades que diferencia a forma de organização dos gêneros digitais em relação aos gêneros textuais tradicionais. Elementos como conteúdo e linguagem, por exemplo, sofrem influência direta da dinamicidade presente na internet e da estrutura preponderante desse suporte, visto que os recursos linguísticos empregados nos gêneros digitais também estão relacionados ao suporte no qual os gêneros circulam. Daí a importância de estudos referentes a esses gêneros no ambiente escolar, de modo a evidenciar as adequações que devem ser realizadas quando se utiliza determinado gênero digital, de acordo com o contexto e os propósitos comunicativos pretendidos.

Nesse sentido, os gêneros digitais, assim como os gêneros textuais tradicionais, podem ser definidos devido a sua composição, conteúdo, estilo, função e suporte, não podendo ser estudados desvinculados de suas ferramentas tecnológicas. Ademais, outros dois aspectos cruciais na concepção de um gênero textual são também considerados fundamentais no estudo dos gêneros digitais: intenção e situação comunicativas no seu uso (MARCUSCHI, 2008).

Conforme Elias (2017), um texto não resulta apenas dos elementos linguísticos e da intenção comunicativa de quem o produz ou interpreta, mas sim da interação entre todos os aspectos envolvidos nas relações comunicativas, sempre situados em um

contexto determinado. O contexto é formado pelo todo, ou seja, por tudo aquilo que constitui e envolve o texto. Para Koch (2002), o contexto envolve o cotexto, a situação comunicativa, os participantes da interação, o propósito comunicativo, o meio de propagação (suporte), o entorno político, social e cultural e também o cenário sociocognitivo dos sujeitos. Nesse sentido, o contexto diz respeito aos conhecimentos que o indivíduo possui armazenados e que orientam práticas sociais e usos da língua de acordo com convenções estabelecidas e compartilhadas socialmente. Os modelos de gêneros textuais, portanto, também fazem parte desse conhecimento, por estarem presentes na memória dos sujeitos que, mesmo de forma inconsciente, fazem uso deles no processo comunicativo.

Logo, para estudar um gênero digital, também é preciso que seu propósito comunicativo e seu contexto socio-histórico sejam levados em conta, uma vez que esses elementos interferem diretamente na organização dos textos e em aspectos como a linguagem, por exemplo, que vai sofrer influência direta desse propósito e desse contexto. Assim, se a intenção comunicativa for uma conversa informal com amigos *no chat*, por exemplo, a linguagem utilizada poderá ser organizada de forma menos monitorada, aproximando-se da informalidade. Porém, se for escrito um *e-mail* acadêmico para um professor, a linguagem tende a torna-se mais monitorada, respeitando uma estruturação mais formal. Além disso, o ambiente no qual o texto circula também irá influenciar em elementos organizacionais e linguísticos da mensagem compartilhada, guiando a escolha dos recursos empregados e da estruturação do texto, de modo a adequar-se, portanto, ao interlocutor para o qual se destina e também ao contexto comunicativo no qual a mensagem está inserida.

Outra característica relevante observada por Marcuschi (2005, p.33) em relação aos gêneros digitais é a possibilidade de “salvar” os textos produzidos nesses gêneros, uma vez que é possível a recuperação dos textos mesmo que ocorra uma queda de energia ou uma trava no sistema/ programa utilizado. Em vista disso, “a permanência ou não do documento do tempo”, mesmo sem ser registrado no papel, também passa a ser um ponto importante na caracterização de um gênero digital.

Ainda segundo o autor, a análise dos gêneros emergentes da tecnologia se torna relevante devido a quatro aspectos: a) desenvolvimento e uso generalizado; b) peculiaridades formais e funcionais, com contrapartes em gêneros prévios; c)

possibilidade de serem revistos conceitos tradicionais referentes à relação oralidade – escrita; d) interferem em nossa relação com a fala e a escrita, de modo que nos obrigam a repensá-la (MARCUSCHI, 2008, p.200). Dessa forma, características específicas dos gêneros emergentes do meio digital – como a interatividade simultânea, a velocidade de composição e transmissão do texto e os recursos tecnológicos do suporte – resultam em mudanças funcionais, formais, estruturais e estilísticas responsáveis por transformar, determinar, diferenciar e caracterizar gêneros. Assim, a internet seria considerada o lugar de diferentes esferas, comportando gêneros digitais diversos.

Em relação à quantidade de gêneros, Marcuschi (2008) destaca que é praticamente impossível realizar um levantamento exato dos gêneros existentes na mídia virtual. Porém, o autor cita que, em 2008, os mais conhecidos e estudados no momento eram: *e-mail*, *chat* (em diferentes modalidades), entrevista com convidado, vídeoconferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico e *weblog* (blogs e diários virtuais). Sendo o *e-mail*, os *chats*, a lista de discussão e os *weblogs* (diários) os mais praticados, segundo o autor.

Na próxima seção, são destacadas algumas características dos gêneros digitais salientados por Marcuschi (2008) como alguns dos mais propagados entre os usuários da internet até o ano de 2008. Em seguida, apresenta-se uma seção destinada a apontar alguns dos gêneros digitais que circulam na internet e que possuem um papel social de grande relevância atualmente, devido ao seu grande alcance no contexto comunicativo.

3.2 ALGUNS GÊNEROS DO AMBIENTE VIRTUAL SEGUNDO MARCUSCHI

Como já mencionado, a internet e os ambientes virtuais propiciaram o surgimento de gêneros digitais, sejam eles novos ou emergentes de outros gêneros já existentes na oralidade ou na escrita, sendo esses últimos os casos mais recorrentes, conforme Marcuschi (2005). Dentre os gêneros emergentes do contexto digital, os que até 2008 se encontravam em maior destaque e uso, segundo o autor, eram o *e-mail*, os *chats*, a lista de discussão e os *weblogs* (diários), que serão brevemente apresentados a seguir.

3.2.1 E-mail

O *e-mail*, segundo Marcuschi (2005; 2008) muitas vezes traduzido como endereço eletrônico, inicialmente surgiu como um serviço, mas pode ser considerado um gênero e estava, até 2008, entre os mais praticados na escrita eletrônica. Apesar de alguns autores divergirem quanto à classificação do *e-mail* como gênero ou suporte, adota-se aqui a concepção de Marcuschi (2005) que trata o *e-mail*, enquanto transmissão de mensagens eletrônicas, como um gênero digital. Esse gênero tem por finalidade transmitir mensagens, normalmente de forma escrita e assíncrona, entre usuários do computador. A comunicação por *e-mail* pode ser tanto grupal, quanto interpessoal, mas em geral os *e-mails* são pessoais e os interlocutores conhecidos, raramente ocorrendo o anonimato.

De acordo com Marcuschi (2005), a estrutura do *e-mail* basicamente é formada por: endereço do remetente e do receptor; data e horário; assunto; corpo da mensagem; possibilidade de cópias a outros destinatários; possibilidade de anexar outros arquivos; e, inserção de outros elementos, como desenhos e voz. Além disso, a linguagem utilizada varia de não-monitorada até bem elaborada, de acordo com o propósito comunicativo, e é possível a inserção de *emoticons*, apesar de não ser um recurso muito utilizado nesse gênero.

Como os gêneros são definidos principalmente em relação à função comunicativa, o fato de ser profissional ou pessoal não altera esse gênero, apenas influencia na linguagem utilizada durante a elaboração da escrita, pois o propósito comunicativo de transmissão de mensagens permanece o mesmo. Marcuschi (2005; 2008) não aprofunda muito essa questão, mas salienta que o *e-mail* com o propósito de transmitir uma mensagem é classificado por ele como gênero. O que não seria considerado gênero é o programa em si, ou seja, o endereço eletrônico do *e-mail*.

Uma característica muito presente nos gêneros textuais é a possibilidade de transmutação ou projeção de novos gêneros. No caso do *e-mail*, é possível estabelecer uma relação entre esse gênero emergente do contexto digital e outros concebidos como tradicionais, como por exemplo a carta, o bilhete e o recado, já que ambos possuem uma semelhante estrutura básica fixa e padronizada.

Na visão de Paiva (2005, p. 77-78), o *e-mail* pode ser definido 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 computador.

Desse modo, a concepção de Paiva (2005) corrobora a ideia de Marcuschi, para quem o *e-mail* pode ser classificado como um gênero digital devido a sua função comunicativa e as suas características composicionais, estilística e conteudista. Além disso, Paiva (2005) também considera o *e-mail* um gênero que emergiu de outros gêneros textuais já existentes, adequando-se ao suporte e às necessidades comunicativas oriundas do avanço tecnológico.

3.2.2 Chat

O *chat* corresponde a um gênero textual cuja principal função é a conversação. No entanto, diferentemente do diálogo face a face, essa interação ocorre de forma *on-line*, mediada por um aparelho eletrônico, em geral o computador ou celular. Ademais, a modalidade de comunicação que prevalece nos *bate-papos* virtuais é a escrita, porém de modo síncrono, ou seja, em tempo real (MARCUSCHI, 2005).

Outra característica desse gênero, levantada por Marcuschi (2005), é a possibilidade de seleção da sala que se deseja frequentar, sendo essa escolha realizada de acordo com os interesses do participante. Além disso, no *bate-papo on-line* a interação pode ser tanto interpessoal como hiperpessoal (envolvendo vários participantes) e a identificação pode ficar no anonimato, como o uso de apelidos e não da identificação real do sujeito.

Ao apresentar o gênero digital *chat*, Marcuschi (2005; 2008) estabelece uma relação entre esse e outros gêneros já existentes, como o diálogo face a face e o telefonema, destacando as modificações que ocorreram nos modos de comunicação por meio desses gêneros. De uma conversa oral face a face, no diálogo, passando por uma conversação oral co-presencial, no telefonema, até uma interação *on-line* síncrona predominantemente escrita, no *chat*.

Dessa forma, o *chat* pode ser considerado um gênero emergente do contexto virtual que se originou a partir de outros gêneros já existentes no processo comunicativo

e que possui características e propósitos específicos, definidos a partir de sua relação com o contexto de comunicação e com o suporte que o abriga.

3.2.3 Lista de discussão

A lista de discussão corresponde a um grupo de pessoas com determinados interesses em comum que se unem como uma comunidade virtual. A comunicação nesse gênero geralmente se dá de forma assíncrona, via *e-mail* e é mediada por um responsável que faz triagens e organiza as mensagens. Não há temas fixos, mas existe um enquadre geral de temas que podem ser discutidos pelos participantes.

De acordo com Marcuschi (2005), esse gênero funciona também com uma espécie de código de ética com valores que gerenciam a operacionalidade da lista. Além disso, os membros que participam das listas são sancionados pelo moderador. Outro aspecto importante desse gênero é que não há formas definidas de tratamento dos temas a serem discutidos, sendo as listas, em geral, utilizadas para veicular informações úteis a todos os participantes do grupo. Porém, existem também algumas listas mais rigorosas que não permitem a circulação de informações de ordem pessoal, veiculando apenas reflexões.

Com relação à contraparte em algum gênero prévio, Marcuschi (2005) destaca que a lista de discussão pode ter emergido do gênero circular, documento interno utilizado em geral para transmitir informações e avisos a um determinado grupo de pessoas. Contudo, não desenvolve muito essa questão, salientando que a relação estabelecida entre gêneros novos e antigos precisa ser mais aprofundada em trabalhos que se interessem pelo assunto.

Analisando os gêneros textuais utilizados atualmente, pode-se estabelecer uma relação entre a lista de discussão e o fórum, considerado um gênero digital muito comum hoje em dia em ambientes acadêmicos. Em vista disso, parece que a própria lista de discussão, destacada por Marcuschi (2005) como um gênero que emergiu de outro já existente, também sofreu modificações e deu origem a um novo gênero digital: o fórum.

3.2.4 Weblog

Para Marcuschi (2005, p. 29), os *Weblogs*, mais conhecidos como *blogs*, “são os diários pessoais na rede”, praticados na maioria das vezes por adolescentes, com escrita autobiográfica e anotações geralmente diárias. Nesses gêneros, o locutor expõe diversas informações sobre sua vida, família, gostos, atividades, sentimentos, etc.

Ainda segundo o autor, na linguagem do *blog* prevalece a informalidade, embora existam alguns que utilizem uma linguagem mais formal e esmerada, de acordo com o objetivo que possuem. Conforme Marcuschi (2005) a escrita nos *blogs* em geral é leve, com textos curtos, descritivos e opinativos. Além disso, é possível anexar fotos, músicas e outros elementos. Os *blogs* também podem ser pessoais ou abertos, sendo que os públicos possibilitam uma forma de escrita colaborativa, com textos escritos por vários participantes.

A partir das características estruturais e funcionais destacadas, Marcuschi (2005) aponta que o *blog* pode ser considerado um gênero digital que emergiu do diário pessoal, das anotações ou até mesmo da agenda, uma vez que seu principal propósito comunicativo consiste em relatar a vida e as atividades diárias do autor que o constrói.

Atualmente, porém, devido às constantes modificações desencadeadas pelo avanço da tecnologia e da internet nos ambientes virtuais, as transformações dos gêneros textuais, que antes ocorriam de forma mais lenta, estão cada vez mais rápidas e dinâmicas. Por esse motivo, o *blog* parece ter sofrido algumas modificações em comparação com o estudo que Marcuschi (2005) desenvolveu sobre esse gênero a alguns anos atrás. Assim, grandes discussões acerca de sua classificação como gênero ou suporte ganharam destaque no contexto atual.

Marcuschi (2005; 2008) destacou em seus estudos que o *blog* poderia ser considerado um gênero digital devido as suas características constitutivas e a sua função comunicativa de conversação/ troca de mensagens. Contudo, hoje em dia, o *blog* não possui mais uma característica de diário pessoal. Em geral, cada *blog* é organizado em função de uma temática e porta gêneros textuais diversos, o que o leva a ser considerado não mais um gênero, mas sim uma plataforma de fixação de textos que abriga gêneros variados.

Além disso, a partir dessa nova formulação, o *blog* também não se encontra mais centrado em adolescentes, apresentando um perfil de usuários mais diversificado, com diferentes idades. Os “*blogueiros*” (autores dos *blogs*) não expõem apenas informações

sobre sua vida, família e gostos, como destacado por Marcuschi (2005), mas também dão dicas de produtos, filmes e outras atividades de interesse coletivo. Ademais, mesmo que de forma implícita, muitos *blogs* parecem fazer algum tipo de publicidade, ao compartilharem dicas de produtos/ marcas específicos de algumas empresas.

A partir das alterações evidenciadas na estrutura e na função do *blog* atualmente, adota-se, então, neste estudo, a concepção de *blog* como uma plataforma (ou programa) virtual de fixação de textos, e não mais como um gênero digital, como defendia Marcuschi.

Os gêneros emergentes do contexto digital, brevemente apresentados acima, são alguns exemplos trazidos por Marcuschi (2005; 2008) dos gêneros digitais frequentemente utilizados no contexto comunicacional da época. A apresentação desses elementos sugere as transformações que os gêneros textuais sofrem ao longo dos anos e as modificações e atualizações que se instauram a partir das novas necessidades comunicativas que emergem.

Justamente por serem elementos muito dinâmicos e que sofrem transformações com ainda mais rapidez do que os gêneros textuais tradicionais, atualmente é possível perceber que novos gêneros ganharam espaço e vêm ocupando lugar de destaque nos processos comunicativos realizados por meio da internet, principalmente em decorrência do surgimento de redes sociais, como *Facebook* e *Tweeter*. De acordo com o *blog* “Resultados Digitais”, alguns aplicativos ganharam maior destaque e passaram a ser muito utilizados no ambiente virtual, como, por exemplo, o *WhatsApp*, utilizado para troca de mensagens assim como o *chat*. Contudo, a questão referente à classificação das redes sociais ainda parece estar em discussão, com trabalhos que os classificam como gêneros e outros que os veem como suportes que abrigam vários gêneros.

A seguir, apresenta-se uma seção destinada a apontar alguns dos gêneros textuais considerados populares atualmente no contexto virtual e que, devido às suas características, são considerados, neste estudo, como gêneros digitais que circulam na internet.

3.3 ALGUNS GÊNEROS DO AMBIENTE DIGITAL ATUALMENTE

A dinamicidade presente nos gêneros textuais é ainda mais acentuada nos gêneros emergentes do contexto virtual, o que permite que novos gêneros digitais surjam e ganhem espaço de forma rápida no processo comunicativo. Além disso, faz com que alguns gêneros deixem de ser utilizados em função do surgimento de opções cada vez mais modernas e com maior variedade de recursos. Nesse sentido, esta seção destina-se a apresentação de alguns desses gêneros.

É importante ressaltar que a evolução dos gêneros digitais ocorre de forma tão rápida que muitas vezes a literatura não acompanha esse avanço, tornando reduzidos os estudos de teóricos que tratem da análise de tais gêneros. Dessa forma, a apresentação dos gêneros aqui descrita baseia-se em uma análise realizada pela autora, utilizando como base os pressupostos teóricos da LT para o estudo dos gêneros textuais e, em específico, de Marcuschi (2005; 2008) para a análise dos gêneros digitais.

3.3.1 WhatsApp

De acordo com o site “*WhatsApp.com*”, o *WhatsApp Messenger* é um aplicativo gratuito de troca de mensagens que funciona a partir de uma conexão com a internet. Em geral, esse aplicativo é utilizado no celular, mas também pode ser acessado pelo *tablet* ou computador. A interação nesse gênero pode ocorrer tanto de forma interpessoal, quanto hiperpessoal, com a possibilidade de conversas em grupos, nas quais podem participar até 256 pessoas. Além disso, a comunicação por esse gênero pode ocorrer de forma oral (mensagem de voz ou vídeo) ou escrita (mensagem de texto) e é possível a utilização de diversos recursos semióticos, como fotos, vídeos e *emoticons*. Alguns desses recursos podem ser anexados da memória do aparelho utilizado ou gerados diretamente na câmera do aplicativo, que permite a captura instantânea de fotos e a criação de vídeos.

Na chamada de voz é possível conversar com os interlocutores de forma oral, síncrona e a distância, porém estando em locais diferentes, como no telefonema. Na chamada de vídeo a conversa também ocorre de forma oral, síncrona e a distância, mas simulando o contato face a face, como no diálogo. Os recursos de chamada de voz e de vídeo também são possíveis por meio de conexão com a internet, sem necessidade de planos telefônicos ou de tarifas para efetuar chamadas. Outra característica interessante é que as mensagens trocadas por meio do *WhatsApp* possuem criptografia de segurança,

recurso que permite sigilo total aos participantes da interação comunicativa, impedindo que outras pessoas possam acessá-las.

A partir da descrição apresentada, pode-se perceber que a intenção comunicativa é bem determinada nesse gênero: troca de mensagens/ conversação entre locutor (es) e interlocutor (es). Para Marcuschi (2006), por serem definidos como verdadeiras ferramentas do agir com a linguagem, os gêneros podem ser identificados tanto em relação as suas características estruturais, quanto pelo propósito comunicativo, de acordo com sua situação de produção e circulação. Nesse sentido, o *WhatsApp* aproxima-se de outros gêneros como, por exemplo, o diálogo face a face ou o telefonema, que também possuem uma função relacionada à troca de mensagens. Porém, esse gênero digital apresenta outras características, destacadas a seguir, que o diferencia dos gêneros tradicionais mencionados, principalmente em decorrência do suporte no qual circula: a internet.

Em relação à interação, destacada por Marcuschi (2005; 2008) como uma importante característica dos gêneros digitais, é possível perceber que o envio de mensagens pode ocorrer simultaneamente de forma oral ou escrita, sem a necessidade de outro suporte para que haja essa mudança de modalidade. Enquanto no telefonema e no diálogo face a face a comunicação ocorre necessariamente por meio da oralidade, no *WhatsApp* é possível mesclar duas modalidades no mesmo gênero. Além disso, esse gênero proporciona aos participantes do discurso a opção de conversa interpessoal ou em grupo, com a possibilidade de interação entre diversas pessoas ao mesmo tempo. Nessa questão, o *WhatsApp* assemelha-se ao *Chat*, porém aqui há a identificação dos sujeitos, sendo os destinatários, na maioria das vezes, conhecidos pelo locutor.

Outra característica relaciona a esse gênero é a viabilidade de interação tanto síncrona como assíncrona. Assim, caso um dos participantes não esteja *online* na ocasião de envio da mensagem, poderá responder ao seu locutor em outro momento, sem que a comunicação seja prejudicada. Ademais, a facilidade de criação e envio de fotos, vídeos e outros arquivos presente nesse gênero permite uma interação mais dinâmica e com a mescla de diferentes recursos, o que também não era possível em outros gêneros já existentes, como, por exemplo, a mensagem de texto e a carta, centrados na escrita, e o telefonema e o diálogo face a face, centrados na oralidade.

Conforme Marcuschi (2008), dois aspectos são considerados fundamentais na concepção de um gênero: intenção e situação comunicativas no seu uso. Desse modo, tanto os elementos composicionais e temáticos, quanto os recursos estilísticos, como a linguagem, serão influenciados pela intenção comunicativa e também pelo contexto. Portanto, toda análise que leve em conta um gênero deve preocupar-se com seu contexto de criação e circulação. No caso dos gêneros digitais, o meio de circulação utilizado é a internet, e esta, por sua vez, influencia a organização desses gêneros, tornando-os mais propícios a possíveis transformações (MARCUSCHI, 2008).

Em relação à linguagem no *WhatsApp*, é possível perceber que, semelhante a outros gêneros, sua organização levará em conta o conteúdo (tema) da mensagem, assim como seu propósito e destinatário. Assim, se a intenção comunicativa for uma conversa informal com amigos, a linguagem utilizada será organizada de forma menos monitorada. Contudo, se for escrita uma mensagem para um professor, a linguagem tende a ser mais monitorada, buscando a utilização de recursos linguísticos e estilísticos mais formais, de modo a adequar-se à situação comunicativa e ao interlocutor para o qual se destina. Como a definição de um gênero é realizada sobretudo por conta de sua função comunicativa, o fato de ser profissional ou pessoal não altera esse gênero, apenas influencia a linguagem empregada durante a elaboração da mensagem, assim como ocorre com o *e-mail*. Também relacionados aos recursos linguísticos empregados nesse gênero aparecem os *emoticons*, ícones que possibilitam a indicação de sentimentos, bem como as marcas de entonação e ironia do discurso, recursos que em outros gêneros tradicionais, como diálogo face a face ou telefonema, eram expressos por meio do tom de voz.

A estrutura do *WhatsApp*, relacionada à composição do gênero (MARCUSCHI, 2005), organiza-se de forma padrão, com a distribuição dos elementos ocorrendo da mesma forma em todas as mensagens. O acesso à lista de conversas é exposto assim que o aplicativo é iniciado. Em geral, as caixas para envio de mensagens nesse gênero organizam-se da mesma forma, com pequenas alterações na especificação do destinatário quando a conversa é em grupo. O *WhatsApp*, portanto, possui um padrão relativamente estável de organização.

Quanto ao conteúdo, relacionado ao assunto ou temática do processo comunicativo, por ser um gênero utilizado para conversação e transmissão de mensagens em diversos contextos de comunicação, os temas empregados no *WhatsApp* são múltiplos e estão intimamente relacionados ao propósito comunicativo, podendo variar de uma

simples saudação informal, para uma conversa entre amigos, ou até uma troca de informação acadêmica ou notificação de trabalho extramente formal.

A partir dos apontamentos levantados por Marcuschi (2005, 2008) em relação à classificação dos gêneros textuais de acordo com seus aspectos formais e funcionais, entende-se por ora que o *WhatsApp* possui determinadas características relativamente estáveis, referentes ao seu propósito comunicativo de conversação/ troca de mensagem e as suas características organizacionais, que o permitem ser classificado como gênero digital.

Além disso, partindo da ideia defendida por Marcuschi (2005; 2008) de que os gêneros digitais possuem contraparte em gêneros textuais tradicionais, evidencia-se que o *WhatsApp* pode ser considerado um gênero textual que emergiu de outros gêneros cuja função comunicativa também era a troca de mensagens ou conversação, como o diálogo face a face, o telefonema ou a mensagem de texto. Ademais, também é possível compará-lo com o *Chat*, considerado por Marcuschi (2005; 2008) um gênero digital, porém que não é mais tão utilizado atualmente devido ao surgimento de outros gêneros mais modernos e dinâmicos, como o *WhatsApp*.

3.3.2 Tweet

O *Twitter*, segundo o *site* “Palpite Digital”, é uma rede social ou serviço de mensagens de até 280 caracteres, por meio do qual os usuários podem enviar e receber atualizações de outros contatos. A micromensagem compartilhada, conhecida como *tweet*, pode ser visível publicamente ou apenas para os seguidores, dependendo das configurações da conta. Os seguidores, por sua vez, são aquelas pessoas que adicionam a rede de alguém para segui-la e acompanhar suas postagens. No *Twitter* é possível seguir páginas de pessoas, *sites* ou empresas que também tenham uma conta. Assim, toda mensagem compartilhada por eles aparecerá na página inicial do seguidor. Além disso, quanto mais seguidores uma pessoa tiver, mais popular ela é considerada.

Essa forma de comunicação ficou muito popular atualmente devido à visibilidade que gera, uma vez que a mensagem ali postada provavelmente será lida por diversos seguidores. É considerada, portanto, de acordo com o *site* “Palpite Digital”, um ótimo meio para divulgação de propagandas e ideias. Outra característica forte do *Twitter* é o “imediatismo” das mensagens postadas, visto que são instantâneas e rápidas, atualizando

os usuários assim que os fatos acontecem. Por esse motivo, essa rede social é muito utilizada por quem deseja manter-se constantemente atualizado acerca de pessoas, fatos e assuntos de seu interesse. De acordo com o *site* “Significados”, o *Twitter* também se tornou amplamente utilizado pelas celebridades, que aproveitam a rede social para se comunicarem com os fãs.

Além disso, há a possibilidade de fazer uma busca do que se deseja seguir, de modo que essa busca atue como um filtro nas mensagens que serão exibidas na tela, selecionando apenas aquelas relacionadas ao assunto pesquisado. Para o *site* “Palpite Digital”, essa é uma experiência interessante que permite interagir e conhecer a opinião de várias pessoas acerca de um determinado assunto ao mesmo tempo.

Pensando na configuração de gênero textual destacada por Marcuschi (2006), evidencia-se que o propósito comunicativo do *Twitter* está relacionado à troca de mensagens, assim como no *WhatsApp*. Contudo, aqui, diferentemente do gênero analisado anteriormente, o foco principal parece deter-se mais especificamente na divulgação de informações. Em vista disso, assim como Marcuschi (2008) classifica como gênero a função comunicativa do *e-mail* e não o programa em si (endereço eletrônico), classifica-se como gênero não a rede social *Twitter* (como programa), mas as mensagens compartilhadas por meio dela, ou seja, os *tweets*.

Segundo o *site* “Capricho”, *tweet* é o nome empregado para designar as publicações realizadas no *Twitter*. O termo inglês significa “pio de passarinho” e é uma analogia à sequência de pequenas publicações realizadas pelos usuários dessa rede social, visto que os textos postados inicialmente não podiam exceder 140 caracteres, sendo que esse número foi ampliado para 280 em 2017. A escolha do símbolo do *Twitter*, um passarinho, também está relacionada a esse significado, simbolizando os sons que ele emite em analogia aos *tweets* dos usuários.

Como em todos os gêneros digitais, o suporte de circulação do *tweet* também é a internet e ele pode ser acessado por meio do *website* oficial do serviço (twitter.com) ou por aplicativos específicos para aparelhos móveis, o que proporciona maior dinamicidade e velocidade na propagação das mensagens.

Em relação à interação, destacada por Marcuschi (2005; 2008) como um elemento essencial na definição dos gêneros digitais, as atualizações de mensagens no perfil dos usuários desse gênero ocorre de forma síncrona, em tempo real, e, por isso, necessita de

conexão com a internet sempre que a rede social for acessada. Além disso, a interação nesse gênero pode ocorrer de forma inter ou hiperpessoal, com a possibilidade de conversas privadas ou a publicação das mensagens (*tweets*). Para enviar um recado reservado deve-se utilizar o link *message*, localizado no lado direito do perfil da pessoa com a qual se deseja conversar. No entanto, é necessário que esta pessoa seja sua seguidora no *Twitter* para que possa receber uma mensagem privada. Já no *tweet*, a mensagem postada pode ser visível apenas para os seguidores ou para todos os usuários do *Twitter*, de modo público, atingindo diversos interlocutores.

Além da publicação de mensagens, o site “Significados” destaca que o *Twitter* também conta com outros recursos, como o compartilhamento de imagens e vídeos, que podem ser anexados da memória do aparelho utilizado ou gerados diretamente na câmera do aplicativo, que permite a captura instantânea de fotos e a criação de vídeos; os *Trending Topics* ou *TTs*, que se constituem em listas das palavras mais postadas no *Twitter* em tempo real, funcionando como um “termômetro” sobre os assuntos mais discutidos no momento; o *Follow Friday* ou *FF*, utilizado como uma forma para dar recomendações de outras pessoas que sejam interessantes e valham a pena seguir; e o *TweetDeck*, recurso que organiza os *tweets*, ajudando a selecionar postagens específicas por tema ou programar futuros *tweets* para serem publicadas em horários determinados. Essa ferramenta, em geral, é mais utilizada por pessoas e empresas que desejam filtrar informações de seu interesse debatidas através dos *Twitter*. Ademais, outro recurso presente nessa rede social é o *Retweet (RT)*, que consiste no reenvio de uma mensagem postada por outro usuário. O RT no *Twitter* geralmente acontece quando uma pessoa escreve sobre algo interessante aos outros, ou quando o assunto é de utilidade pública, devendo ser repassado para outros usuários.

A linguagem no *tweet*, assim como em outros gêneros digitais, é organizada de acordo com o conteúdo (tema), o propósito e o destinatário da mensagem. Por ser relativamente curta (até 280 caracteres), a mensagem é direta, visando atingir seu propósito. Quando o *tweet* é postado por empresas, normalmente o objetivo é a divulgação de produtos, buscando dar visibilidade a eles. Em geral, nesse gênero há a prevalência da modalidade escrita de linguagem, que, assim como no gênero *WhatsApp*, também pode ser mais ou menos monitorada de acordo com o locutor, o interlocutor e o propósito comunicativo da mensagem. Além disso, é possível mesclar diversos recursos semióticos, como fotos, vídeos, *gifs* e *emoticons* (ícones que indicam emoções) na composição da

mensagem. Outro aspecto muito interessante em relação à linguagem no *Twitter* é o *Retweet*. Nesse recurso, em que a mensagem é replicada por um usuário para a sua lista de seguidores, é dado crédito ao autor original da postagem. Dessa forma, fazer um RT significa que o usuário copiou e repetiu o texto escrito por outra pessoa, mas salientando os devidos créditos autorais. Percebe-se, então, que este gênero possui uma preocupação maior com a questão de autoria dos textos publicados. Nesse contexto, considera-se, portanto, que o *tweet* pode ser um gênero digital muito interessante para trabalhar, entre outros assuntos, questões de autoria com os alunos em sala de aula.

Em relação à composição, o *Twitter* segue uma estrutura padrão. Ao criar um perfil nessa rede social, é possível adicionar um resumo sobre a pessoa, uma foto e também escolher um *layout* para a conta. O *Background (BG)* do *Twitter* funciona como uma identidade do perfil, geralmente sendo utilizadas fotos, objetos ou a cor preferida do usuário como pano de fundo ou papel de parede do *Twitter*. Quando há o interesse pelo *Twitter* de alguém, basta clicar em *follow*, abaixo da imagem da pessoa, e começar a acompanhar as publicações desse usuário. Também é possível encontrar alguém por meio de uma busca no *Find People* no menu. Para conversar com alguém no *Twitter* e o interlocutor ter conhecimento de que você está falando dele, deve-se acrescentar o símbolo @ antes do nome do usuário. Exemplo: “adoro a @mariana”. Somente assim o interlocutor saberá que está sendo mencionado no discurso de outra pessoa. Além disso, no perfil de cada conta há um *link* chamado @*seunome* por meio do qual o usuário pode saber quem o citou pelo *Twitter* (sendo esta pessoa sua “seguidora” ou não). É importante destacar, contudo, que a estrutura em si não determina o gênero, mas sim a sua relação com os outros elementos (conteúdo e estilo) e também a sua funcionalidade comunicativa.

O conteúdo, por sua vez, possui tema livre no *tweet*, sendo possível escrever sobre qualquer assunto. Pode-se contar o que está fazendo, compartilhar uma notícia, comentar um filme, etc. Segundo o *site* “Capricho”, a característica que desperta interesse nos usuários dessa rede social é justamente a ideia de poder dividir tudo com os seus interlocutores, os outros usuários.

De acordo com os *sites* “Capricho” e “Significados”, O *Twitter* foi criado em 2006, por Jack Dorsey, e em 2016 já era considerado um fenômeno, com extensa popularidade por todo mundo e totalizando mais de 8 milhões de adeptos. Atualmente, é considerada uma das redes sociais mais populares do mundo, por meio da qual milhões de *tweets* são gerados diariamente, facilitando a comunicação das pessoas, especialmente

por permitir a interação dos usuários com artistas e diversas personalidades públicas ou, simplesmente, para se manter atualizado acerca das notícias do mundo o mais rápido possível.

A partir das postulações de Marcuschi (2005; 2008) acerca da constituição dos gêneros textuais digitais e da pequena análise exposta nesta seção, pode-se considerar o *tweet* como um gênero textual digital, visto que possui determinadas características, referentes a conteúdo, estilo, composição e função comunicativa, que orientam essa classificação. Além disso, devido ao seu caráter de propagador de informações e de potencial meio de comunicação utilizado atualmente, considera-se que esse gênero também pode vir a ser objeto de estudo no ensino de LP, uma vez que os professores devem preparar os alunos para utilizarem a língua nos mais diversos contextos e meios comunicativos existentes.

Em relação à ideia de emergência dos gêneros digitais em gêneros textuais tradicionais, destacada por Marcuschi (2005; 2008), o *Twitter* pode ser considerado um gênero textual que emergiu de outros gêneros cuja função comunicativa também era a troca de mensagens e o compartilhamento de informações, como a carta, a mensagem de texto e, até mesmo, a notícia, visto que um dos propósitos do *tweet* é justamente a transmissão de informações atuais de forma rápida e ágil, atingindo milhões de pessoas em pouco tempo. Também pode-se compará-lo à propaganda, visto que, quando utilizado por empresas e/ ou celebridades, muitas vezes as postagens são elaboradas de forma a promover visibilidade às marcas e às personalidades retratadas. Nesse sentido, o *Twitter* é considerado um gênero que pode ter origem em outros gêneros tradicionais já existentes, porém com algumas características que o diferencia, em função de seu suporte e, conseqüentemente, dos diferentes recursos que apresenta.

3.3.3 Post do Facebook

Conforme o *blog* “Marketing de Conteúdo”, o *Facebook* é a maior rede social do mundo, contabilizando 2 bilhões de usuários ativos. Através dessa rede, é possível interagir com outras pessoas, por meio de mensagens instantâneas, compartilhamentos de conteúdos (*posts*) e “curtidas” nas postagens dos usuários. Pensando na configuração de gênero textual, a análise aqui exposta toma como objeto de estudo o *post* do *Facebook*, não a rede social em si, por considerar que a plataforma se aproxima mais à definição de

suporte, enquanto a postagem possui características que podem configurá-la como gênero textual digital.

Ainda de acordo com o *blog* “Marketing de Conteúdo”, dados recentes sugerem que, diariamente, mais de 1 bilhão de usuários utilizam a plataforma de Mark Zuckerberg, o que significa um crescimento de 16% ao ano. Além disso, o número de *likes* (curtidas nas postagens) gerados por dia chega a 4,5 bilhões. O *like*, conforme o *blog* “Marketing de Conteúdo”, corresponde a curtir uma mensagem, ou seja, indicar se gostou do que foi compartilhado ou não. Ademais, além de apenas curtir a mensagem, o interlocutor pode fazer uma avaliação, escolhendo entre as opções: *amei*, para indicar que a postagem foi aprovada; *haha*, quando considera o *post* engraçado; *uau*, para indicar surpresa com a mensagem publicada; *triste*, para indicar que o *post* compartilhado gera tristeza; ou *grr*, em que o usuário faz uma avaliação negativa, indicando que sente raiva do tema abordado ou não concorda com a postagem. Contudo, geralmente a avaliação está relacionada ao tema da mensagem, não ao autor ou usuário que a publicou.

No que diz respeito ao conteúdo, devido à velocidade com que informações, notícias e tendências se espalham no ambiente digital, as postagens surgem a cada instante e incluem diversas temáticas. Desse modo, os assuntos abordados no *post* giram em torno de acontecimentos atuais, o que acarreta ótimos índices de alcance às postagens.

A interação no *Facebook* ocorre por meio da conexão entre “amigos”. Os amigos são os outros usuários adicionados ao perfil do locutor e que terão acesso às postagens publicadas. Segundo o *blog* “Marketing de Conteúdo”, adicionar amigos e conhecidos é o grande segredo do sucesso das redes sociais, uma vez que todas giram em torno do relacionamento entre pessoas. Além disso, por ser um gênero de interação síncrona, o *post* permite que os interlocutores interajam em tempo real e compartilhem as mensagens publicadas, atingindo um grande número de destinatários em pouco tempo.

Para o *blog* “Marketing de Conteúdo”, o engajamento, principal variável do *Facebook*, se refere ao número de interações (compartilhamentos, comentários, curtidas, cliques no *link*) que um *post* recebe. Em vista disso, quanto mais engajado for um *post*, maior alcance ele terá. Uma publicação que agrada muitas pessoas desencadeia o efeito conhecido com *viralizante*, o que significa que ela é compartilhada várias vezes.

Em geral, ainda de acordo o *blog* “Marketing de Conteúdo”, as postagens campeãs de curtidas e mais compartilhadas no *Facebook* são as citações, responsáveis por gerar ótimos índices de engajamento. Elas variam desde referências de obras consagradas, a frases de efeito, trechos de músicas e passagens de livros. Na maioria das vezes, possuem caráter motivacional, humorístico ou didático. No entanto, grande parte dos trechos compartilhados não possuem indicação de autoria, visto que em redes sociais os textos circulam livremente sem obrigatoriedade de indicação expressa da fonte. Neste ponto, assim como o *tweet*, o *post* também pode ser utilizado em sala de aula para trabalhar questões de autoria e consulta às fontes bibliográficas, permitindo aos alunos refletirem acerca da importância de conhecer a autoria dos textos compartilhados.

Quando se cria um perfil no *Facebook*, pode-se personalizá-lo com o acréscimo de uma foto de perfil e uma foto de capa que irão permitir a identificação do usuário e, conseqüentemente, do autor das mensagens compartilhadas. Em relação à estrutura das postagens do *Facebook*, um elemento muito empregado, conforme o *blog* “Marketing de Conteúdo”, é o questionário. Frases interrogativas também alcançam alto índice de engajamento, visto que é instintivo do ser humano responder quando é questionado. Pensando no contexto escolar, esses também seriam recursos interessantes para o trabalho didático com os alunos nas aulas de LP, para, por exemplo, propor debates acerca de algum assunto tratado em aula.

Nas publicações compartilhadas, também é possível marcar amigos, adicionar a localização e indicar uma das seguintes atividades: algo que está assistindo, como se sente, uma causa que esteja apoiando ou um livro que esteja lendo. Outro aspecto interessante nas publicações do *Facebook* é a *notificação* de informação que aparece para os “amigos”. Assim, se uma pessoa comenta um *post* publicado, automaticamente essa informação aparece para os usuários da sua lista de amigos, que podem acessar aquele *post* e também interagir com a publicação, curtindo, contradizendo ou deixando o seu próprio comentário. Também há na estrutura do *Facebook* a possibilidade de criar grupos específicos para determinadas finalidades, o que permite, entre outros propósitos, reunir pessoas de uma mesma sala de aula, por exemplo, para que seja viável discutir sobre matérias e atividades escolares. Desse modo, ao criar um grupo, as postagens ali publicadas serão acessadas somente pelos membros, o que proporciona privacidade e segurança para o trabalho escolar por meio dessa rede social.

Segundo o *blog* “Marketing de Conteúdo”, o *Facebook* conta com 70 opções de línguas diferentes atualmente. No que tange à linguagem empregada nos *posts*, sua organização varia muito em função do locutor e do propósito comunicativo. As postagens do *Facebook*, em geral, não possuem um interlocutor definido, sendo publicadas, na maioria das vezes, para os amigos como um todo, para um grupo fechado de amigos previamente definido ou para todos os usuários de forma pública. Referente à adequação linguística, por tratar-se de uma rede social, as postagens, em sua grande maioria, não são elaboradas com uma preocupação em relação à correção gramatical. A preocupação em adequar o texto a uma linguagem mais monitorada parece maior quando a postagem é realizada por empresas ou perfil de usuário que seja de alguma personalidade pública, em que se busca um maior cuidado com a linguagem em decorrência da publicação ter como intuito promover algo ou alguém.

Nesse sentido, assim como em outros gêneros digitais já citados, a linguagem será organizada de forma mais ou menos monitorada de acordo com o locutor que escreve a publicação, o público alvo para o qual a postagem se destina, o assunto abordado e, principalmente, o propósito comunicativo que se deseja alcançar por meio daquele *post*. Além disso, nesse gênero há a prevalência da modalidade escrita de linguagem. Porém, a utilização de outros recursos, além da linguagem verbal, também é empregada nesse gênero e inclui imagens, vídeos, *links*, entre outros.

Postagens que incluem imagens, segundo o *blog* “Marketing de Conteúdo”, tendem a atingir uma performance melhor em comparação às postagens escritas. As imagens também costumam ter altos índices de comentários e compartilhamentos, com maior destaque para as divertidas e engraçadas. Dessa forma, a escolha das imagens é muito importante, pois faz parte da construção de sentido da mensagem. No *post* também é comum que as imagens sejam utilizadas solitariamente, ou que o texto seja incluído na própria imagem.

Os vídeos, por sua vez, são destacados pelo *blog* “Marketing de Conteúdo” como os *posts* mais compartilhados do *Facebook*. Além disso, vídeos postados diretamente na rede social possuem um maior alcance de compartilhamento do que aqueles postados por meio de *links* para outros *sites*, como o *YouTube*. As imagens e os vídeos compartilhados podem ser anexados do aparelho por meio do qual o *Facebook* é acessado ou gerados diretamente pela rede social. Há também a possibilidade de transmissão ao vivo, em que

o usuário pode compartilhar um vídeo gravado em tempo real e que permite a interação *online* de outros usuários durante a transmissão. Já os *links* podem ser anexados de duas formas: acoplando-se o *link* à imagem, assim, ao clicar na foto, o usuário é automaticamente direcionado à página linkada; ou incluindo-se o endereço eletrônico do vídeo no texto.

Devido às novas formas de interação, outro recurso muito utilizado nos *posts* do *Facebook*, assim como no *WhatsApp* e no *Tweet*, tem sido o *emoticon*, ícone que indica marcas de polidez e entonação. Os *memes* também são recursos muito empregados nesse gênero, com grandes índices de engajamento no *Facebook*. Esses recursos podem ser criados ou compartilhados seguindo o fluxo de postagens, e, em geral, são elaborados diariamente, a partir de fatos e acontecimentos amplamente conhecidos. Ademais, o *Facebook* conta com frequentes atualizações, o que proporciona que novos recursos sejam adicionados constantemente.

O suporte de circulação do *post* também é a internet e o acesso ao *Facebook* para a realização das postagens pode ser realizado por meio do aplicativo para celular e *tablet* ou pelo computador, o que proporciona dinamicidade e velocidade na propagação das mensagens. Em relação à interação, destacada por Marcuschi (2005; 2008) como um elemento essencial dos gêneros digitais, as atualizações de mensagens no perfil dos usuários do *post* ocorrem de forma síncrona, em tempo real, e, por isso, necessita de conexão com a internet sempre que a rede social for acessada. Além disso, a interação nesse gênero ocorre de forma hiperpessoal, pois a publicação alcança diversos interlocutores ao mesmo tempo.

Partindo-se da ideia de que um gênero textual é definido devido as suas características de conteúdo, estilo, composição e propósito comunicativo, considera-se o *post* do *Facebook* um gênero digital, uma vez que possui características relativamente estáveis, em relação aos aspectos mencionados na análise acima descrita, que o permitem ser considerado como tal. Ademais, em relação à emergência desse gênero, pode-se compará-lo a outros gêneros já existentes, como o bilhete e o recado, cuja função também era expor/ compartilhar alguma informação, pessoal ou não, para um determinado interlocutor. Contudo, em função do avanço tecnológico, no *post* existem algumas diferenças em relação aos gêneros tradicionais mencionados, como a mescla de diferentes recursos linguísticos e semióticos, a destinação a vários interlocutores ao mesmo tempo

e a interação dinâmica e rápida possível entre o locutor e seus interlocutores, que podem posicionar-se diante da publicação assim que ela é compartilhada.

3.3.4 Vídeo no YouTube (Canal)

Graças ao poder de difusão de informações da internet, hoje em dia qualquer pessoa pode administrar um canal no *site YouTube*. Para criar um canal é preciso realizar um cadastro e inscrever-se no *site*, que possui mais de 1 bilhão de usuários. Em seguida, é possível personalizar a conta e moldar o canal de vídeos segundo o perfil do usuário. O canal no *YouTube* tornou-se tão popular atualmente que alguns possuem milhares de seguidores por todo o mundo.

As temáticas abordadas nesses ambientes são as mais variadas possíveis. No entanto, conforme o *site* “Tecmundo”, cada canal parece ser moldado de acordo com uma temática específica. Existem canais para divulgação de personalidades públicas, existem canais infantis em que a/ o *youtuber* (autor do canal) posta vídeos ensinando brincadeiras, compartilhando viagens ou relatando desafios realizados. Por outro lado, existem canais que dão dicas de filmes, avaliam músicas, compartilham experiências, entre outros.

Desse modo, o canal no *YouTube* parece estar cada vez ganhando mais adeptos e concorre com *sites* e empresas que disponibilizavam essas informações/ conteúdos de forma paga, por meio de assinaturas. O acesso aos canais no *YouTube*, ao contrário, é gratuito. Basta o usuário enviar o vídeo e divulgar o endereço para que as pessoas tenham acesso a ele. Diante disso, muitas empresas investem em financiamentos, doando produtos e brinquedos para que *youtubers* os utilizem em seus vídeos e, assim, façam “propaganda” de seus produtos.

Segundo o *site* “Tecmundo”, a principal intenção dos *youtubers* em seus canais é difundir algum tipo de conteúdo. Para alcançar tal propósito, as publicações compartilhadas nesses canais estruturam-se em forma de vídeo, geralmente gravados pelo próprio locutor. Pensando na função comunicativa que esses vídeos carregam, defende-se aqui a caracterização do “vídeo de canal do *YouTube*” como gênero, visto que ele apresenta certos padrões característicos que orientam essa definição. Por ser uma publicação em forma de vídeo, esse gênero possui autor definido, conhecido com *youtuber*, que é o usuário do canal e protagonista das filmagens.

A interação nesse gênero ocorre de forma síncrona, com a necessidade de conexão à internet para que os vídeos sejam acessados. Porém, com uma versão específica do aplicativo *YouTube*, o *YouTube Go*, é possível salvar vídeos para serem visualizados de forma assíncrona, sem conexão com a internet. Percebe-se, desse modo, que nesse gênero a interação ocorre tanto de forma síncrona, quanto assíncrona, de acordo com a plataforma utilizada para acesso ao canal. Ademais, em geral há a identificação do locutor e a relação estabelecida nesse gênero se configura como hiperpessoal, visto que o vídeo pode ser acessado por diversos interlocutores, sendo que estes, por sua vez, podem interagir com o vídeo por meio das opções: curtir, descurtir, comentar, compartilhar ou salvar na *playlist*. Também há a possibilidade de inscrever-se no canal para receber notificações de novos vídeos publicados.

Em relação aos recursos, os mais empregados nesse gênero são os editores de vídeos, as legendas e os recursos visuais e sonoros. Entretanto, assim como em outros gêneros digitais, também são utilizados outros tipos de recursos, como *emoticons*, *links*, músicas, entre outros materiais semióticos. Além disso, para que o vídeo compartilhado pelo usuário seja bem recebido pelos interlocutores, é interessante, entre outras coisas, utilizar uma câmera com boa resolução para que a imagem fique clara e nítida.

No que tange à linguagem, a modalidade oral prevalece nesse gênero, uma vez que se estrutura em forma de vídeo. A organização dos elementos linguísticos empregados nesse tipo de comunicação, assim como em outros gêneros digitais, levará em conta o locutor, o interlocutor, o objetivo e o conteúdo da mensagem, já que nesse gênero frequentemente se possui uma temática específica em cada canal. Assim, conforme a intenção e o público que se deseja alcançar com o vídeo, o locutor irá moldar seu discurso de modo a adequar o assunto ao destinatário previsto.

Se for um canal infantil, a linguagem empregada no vídeo parece menos monitorada, sem uma preocupação tão grande com regras gramaticais e normas linguísticas, apesar de buscar sempre transmitir a mensagem de forma clara e coesa. Por outro lado, quando a publicação pertence a um canal comercial, que representa uma empresa, a linguagem passa a ser mais monitorada, com a preocupação do locutor em utilizar a linguagem da forma mais adequada possível, buscando, assim, aproximar-se da linguagem culta e da gramática normativa. Além disso, os vídeos compartilhados nos canais de *YouTube* possuem algumas marcas tradicionais que se repetem em praticamente todas as postagens e que ajudam a caracterizar o gênero, como, por exemplo, as

indicações: “Não esqueça de clicar no sininho para receber notificações e ficar por dentro de todas as novidades do nosso canal!” ou “Vai lá e deixa o seu like!” ou ainda “Se inscreva no nosso canal para receber nossos próximos vídeos”, muito comuns, sobretudo, em canais destinados ao público infantil.

Partindo-se da ideia de que um gênero textual é definido devido as suas características de conteúdo, estilo, composição e propósito comunicativo, considera-se que o vídeo de canal do *YouTube* pode ser concebido como um gênero digital, pois apresenta certas características relativamente estáveis em relação aos aspectos mencionados que o permitem ser considerado como tal.

Em relação à emergência desse gênero, pode-se compará-lo a outros gêneros textuais tradicionais, como o relato, visto que este gênero possui como função relatar experiências ou atividades desenvolvidas, compartilhando com os interlocutores os detalhes do acontecimento. Já pensando nos canais que dão dicas de produtos, filmes, etc, pode-se estabelecer uma relação do vídeo de canal do *YouTube* com gêneros publicitários, como a propaganda ou o anúncio. Esse último, por sua vez, também faz parte da estrutura do vídeo, visto que pequenos anúncios são introduzidos aos vídeos que circulam nos canais.

Ao voltar o olhar para o contexto escolar, parece interessante que gêneros tão dinâmicos e plásticos, como os digitais, sejam pouco incluídos na sala de aula, visto que podem ser empregados como objetos de ensino nas disciplinas de línguas e utilizados como elementos que permitem um ensino mais interativo e voltado para gêneros utilizados na vida cotidiana dos alunos. A fim de avaliar de que forma ocorre a inclusão de tais elementos em livros didáticos utilizados no ensino de LP, no próximo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que orientam a análise realizada nesta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE

Este capítulo destina-se à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para a apresentação do *corpus* selecionado para análise.

4.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e aborda a questão dos gêneros emergentes da tecnologia nos livros didáticos de Língua Portuguesa, tendo como tema específico a abordagem dos gêneros emergentes do contexto digital em livros didáticos de LP destinados aos anos finais do EF. A partir dessa temática, surge o seguinte problema de pesquisa: Como os gêneros emergentes vêm sendo abordados por livros didáticos de Língua Portuguesa?

Partindo dessa realidade e da questão que norteia este estudo, o objetivo central desta pesquisa consiste em analisar se há uma abordagem dos gêneros emergentes da tecnologia adequada ao ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental. Além disso, como já mencionado, os objetivos específicos são: analisar as atividades que envolvem gêneros digitais em livros didáticos; avaliar se essas atividades propiciam o estudo dos gêneros digitais como eventos comunicativos que possuem características e funções definidas; observar a menção a gêneros digitais na coleção ao longo dos anos escolares; e, apresentar uma proposta de ensino diferenciada para livros didáticos de Língua Portuguesa que envolva o gênero digital *post*.

A metodologia de pesquisa envolve levantamento e análise das atividades presentes nos livros didáticos, com embasamento teórico nos pressupostos da Linguística Textual, e proposta de atividades pedagógicas também fundamentadas nessa perspectiva teórica. Em resumo, a LT preconiza um trabalho com a língua voltado para a variada produção de linguagem e suas contextualizações na vida cotidiana, em detrimento de um estudo focado apenas em regras e normas linguísticas.

Nesse sentido, em consonância com a organização de gênero defendida por Marcuschi (2008), a análise dos materiais realizada nesta pesquisa será dividida em duas

etapas: a) análise geral dos LD, com o intuito de identificar a presença ou não de gêneros digitais em seções centrais dos livros analisados; e b) análise detalhada dos LD, a partir da escolha de um capítulo de cada volume da coleção, a fim de identificar atividades que envolvam gêneros digitais, mesmo que em seções secundárias dos livros.

Após a análise dos materiais selecionados, os dados são discutidos sob o ponto de vista da corrente teórica adotada. Em seguida, com base na discussão e análise dos resultados obtidos, é apresentada uma proposta de atividade pedagógica elaborada a partir do gênero digital *post*, com o objetivo de sugerir uma forma de trabalho pedagógico com os gêneros digitais que os considerem como eventos comunicativos e que envolva a exploração de suas características formais e funcionais, responsáveis por os caracterizarem como gêneros do ambiente virtual.

4.2 CORPUS DE PESQUISA – A COLEÇÃO: PROJETO TELÁRIS

O *corpus* de análise utilizado nesta pesquisa constitui-se de 4 livros didáticos de LP da coleção Projeto Teláris – Português destinados aos anos finais do EF, selecionados com base em quatro critérios. O primeiro foi que os livros selecionados pertencessem à mesma coleção, a fim de se observar a menção a gêneros digitais ao longo dos anos escolares. O segundo requisito estipulado para seleção dos materiais foi o de que a coleção incluísse manuais didáticos destinados ao professor e não aos alunos, para assegurar que não haveria alguma informação ou proposta de atividade relacionada à abordagem dos gêneros digitais que não fosse exposta aos alunos, mas apenas direcionada ao professor. A época de utilização dos livros nas escolas também foi levada em consideração no momento de seleção dos materiais, correspondendo, a sua atualidade, ao terceiro requisito estipulado. O último critério de seleção dos materiais está relacionado à rede de ensino a qual esses livros são destinados, com a seleção da versão de livros didáticos utilizada na rede privada de ensino³, uma vez que manuais dedicados ao ensino público já foram alvo de estudos anteriores.

A coleção Projeto Teláris – Português, elaborada pelas autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, teve sua 2ª edição publicada em 2015 pela

³ A coleção de livros didáticos “Projeto Teláris” possui uma versão destinada à rede pública de ensino e outra destinada à rede privada, os materiais obtidos para a análise foram os enviados à rede privada.

Editora Ática e está atualmente sendo utilizada como material didático em algumas escolas. A coleção selecionada como *corpus* de análise neste estudo corresponde à versão destinada à rede privada de ensino, que está sendo atualmente utilizada por uma escola de Porto Alegre e que foi cedida como material para o estudo por uma professora da instituição.

Ao apresentarem a coleção, as autoras afirmam que a obra foi elaborada com o objetivo de contribuir para a formação leitora e de produção textual dos alunos, além de estimular a imaginação e o raciocínio crítico, trazer informações relevantes, abordar assuntos polêmicos e tornar o estudo mais prazeroso, por meio de atividades individuais ou interativas. Para isso, garantem a presença de diferentes tipos e gêneros textuais ao longo dos capítulos, com textos que estimulam a reflexão acerca dos usos e formas de organização da língua.

Os livros dividem-se em quatro unidades, sendo cada uma delas iniciada pela seção *ponto de partida*, na qual são apresentadas imagens e questionamentos que podem guiar o estudo. Além disso, cada unidade divide-se em dois capítulos. Cada capítulo, por sua vez, concentra o estudo em um gênero textual e é composto das seguintes seções: *Leitura, Interpretação do texto, Prática de oralidade, Conexões, Língua: uso e reflexões, Hora de organizar o que estudamos, No dia a dia, Produção de texto e Autoavaliação*.

A seção **Leitura** apresenta o texto cujo gênero será o foco de análise do capítulo. A seção referente à **Interpretação de texto** divide-se em três momentos: *Compreensão, Construção do texto e Linguagem do texto*, sendo que o momento de compreensão apresenta sempre a subseção *Conversa em jogo*, com uma proposta de argumentação oral relacionada ao texto lido. A seção **Prática da oralidade** estimula a produção de gêneros orais afinados com os estudos do capítulo e com as situações comunicativas propostas. Na seção **Língua: usos e reflexões**, há o estudo das estruturas linguísticas presentes no gênero que vem sendo trabalhado no capítulo. A seção **No dia a dia** chama a atenção para usos da língua que não seguem a gramática normativa, mas estão presentes no cotidiano. Na seção **Hora de organizar o que estudamos** é apresentado um mapa conceitual com o objetivo de ajudar os alunos a organizarem os conhecimentos estudados. A seção **Conexões** apresenta textos em diferentes linguagens e estimula o estabelecimento de relações entre o texto da leitura e outros textos verbais e não verbais, favorecendo também que sejam estabelecidas relações entre a linguagem verbal e outros tipos de linguagens. Na seção **Produção de texto** é incentivada a produção escrita e oral dos alunos, nas quais

eles podem aplicar o que estudaram no decorrer do capítulo. A seção **Autoavaliação** encerra o capítulo, apresentando um quadro de resumo do que foi trabalhado, com o intuito de ajudar o aluno a perceber o que aprendeu e o que precisa rever no capítulo estudado.

No fechamento de cada unidade, após a seção de autoavaliação, há também as seções **Sugestões** e **Ponto de chegada**. A seção **Sugestões** traz dicas de livros, filmes, *sites* e CDs para os alunos. Em seguida, a seção **Ponto de chegada** divide-se em dois tópicos: um propõe atividades para retomar e consolidar os estudos de língua e de gênero, enquanto o outro propõe um exercício de produção escrita desenvolvido em etapas acompanhadas de esquemas.

No fechamento do livro há duas seções: *Unidade suplementar* e *Projeto de Leitura*. Na **Unidade suplementar** são apresentadas mais atividades envolvendo conteúdos linguísticos como, por exemplo, ortografia e acentuação. Já no **Projeto de leitura** são apresentados livros ou coletâneas de textos com o intuito de estimular o prazer e o interesse pela leitura.

Há ainda dois ícones que aparecem em determinados momentos no livro e que indicam a presença de conteúdo digital: um indica para os alunos que há conteúdo digital disponível para acesso no *site* do Projeto Teláris; outro indica que há conteúdo digital disponível exclusivamente para o professor, também no *site* do projeto. Porém, apesar de ser mencionado que a coleção analisada possui acesso a conteúdo digital, a análise realizada nesta pesquisa, de acordo com o objetivo geral estabelecido, limita-se apenas ao material impresso, não estendendo-se ao conteúdo em plataforma digital. Além disso, a proposta de atividade sugerida neste estudo, seguindo o quarto objetivo específico delimitado, também será estruturada visando ao livro didático, ou seja, ao material impresso.

5 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Partindo do objetivo geral que guia este estudo, de analisar se há uma abordagem de gêneros emergentes da tecnologia adequada ao ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e dos seguintes objetivos específicos: analisar as atividades que envolvem gêneros digitais em livros didáticos, avaliar se essas atividades propiciam o estudo dos gêneros digitais como eventos comunicativos que possuem características e funções definidas e observar a menção a gêneros digitais na coleção ao longo dos anos escolares, este capítulo destina-se à análise de tais materiais, com o intuito de averiguar se há ou não essa menção a gêneros digitais nos LD analisados e, se houver, avaliar de que maneira ela é realizada.

5.1 ANÁLISE GERAL DOS LIVROS DIDÁTICOS

Como mencionado no capítulo anterior, a coleção Projeto Teláris – Português destinada aos anos finais do EF organiza-se em quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos), sendo cada um dos livros divididos em quatro unidades, contendo dois capítulos em cada uma e totalizando, portanto, 8 capítulos em cada livro. Cada um desses capítulos, por sua vez, é organizado com base em um gênero textual, cujo texto serve de leitura principal e guia todas as atividades subsequentes.

Em uma análise geral dos materiais, tendo em vista o objetivo do estudo de analisar se há uma abordagem dos gêneros emergentes da tecnologia adequada ao ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental, percebeu-se que, dos 32 capítulos que a coleção Projeto Teláris – Português possui, nenhum deles aborda como elemento central do capítulo um gênero digital. Ou seja, todos os capítulos que formam a coleção apresentam como leitura principal um gênero textual tradicional, não abrindo espaço para os gêneros digitais em seções centrais dos livros.

DISTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS POR ANOS ESCOLARES NA COLEÇÃO			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
CAUSO	POEMA	MITO	POEMA
CONTO POPULAR	CONTO	CRÔNICA	CONTO
CONTO EM PROSA POÉTICA	RELATO E BIOGRAFIA	TEXTO EXPOSITIVO	CONTO
CONTO	RELATO DE VIAGEM	TEXTO CIENTÍFICO	ROMANCE
RELATO PESSOAL	NOTÍCIA	TEXTO DE OPINIÃO	ENTREVISTA JORNALÍSTICA
REPORTAGEM	REPORTAGEM	PUBLICIDADE	CRÔNICA JORNALÍSTICA
ARTIGO DE OPINIÃO	CRÔNICA ARGUMENTATIVA	TEATRO	ARTIGO DE OPINIÃO
PROPAGANDA	ARTIGO DE OPINIÃO	CANÇÃO	MANIFESTO

Quadro 1 – Distribuição dos gêneros textuais por anos escolares

Fonte: A autora (2019)

Analisando os capítulos centrais dos LD, de acordo com o quadro acima, pode-se evidenciar que, dos 32 gêneros textuais que aparecem como objeto de estudo central dos capítulos, 10 são textos jornalísticos (propaganda, notícia, artigo de opinião, reportagem, crônica e entrevista); 12 são textos literários, sendo 7 contos, 4 poéticos (poema, canção) e 1 crônica; e 10 são de outros gêneros variados, a saber: 3 relatos, 1 crônica argumentativa, 1 mito, 1 texto expositivo, 1 texto científico, 1 texto publicitário, 1 manifesto e 1 romance. Diante dessa primeira análise, foi possível perceber que os gêneros digitais, apesar de estarem em grande destaque atualmente em pesquisas relacionadas ao ensino, não são abordados nas seções centrais dos manuais didáticos analisados. Além disso, observa-se também que alguns gêneros tradicionais são repetidos na coleção, o que impede que outros gêneros sejam também incluídos como objetos de estudo nesses livros didáticos. A fim de analisar se os gêneros digitais figuram em outras seções, que não as centrais dos capítulos, apresenta-se, a seguir, a análise detalhada de cada um dos livros que constituem a coleção Projeto Teláris – Português.

5.2 ANÁLISE DETALHADA DE CADA VOLUME

Esta seção busca desenvolver uma análise detalhada dos livros didáticos, a fim de avaliar se há atividades envolvendo gêneros digitais nesses livros e, confirmando-se a presença de tais atividades, analisar de que forma é realizada a abordagem desses gêneros nos exercícios. A título de exemplificação, foi selecionado um capítulo de cada volume para a análise.

5.2.1 Livro didático do 6º ano

O livro didático do 6º ano inicia com uma introdução, em que é abordada a questão da diversidade presente no Brasil, tanto em termos de etnia, quanto de costumes e tradições. Nesse sentido, as autoras destacam que a língua também sofre influência dessas diferentes culturas no processo comunicativo. Destacam, ainda, a influência da tecnologia nos últimos anos, inclusive com a inclusão de máquinas para substituir o trabalho humano. Todas essas informações são apresentadas com o intuito de destacar a mistura de elementos, povos e culturas que forma o povo brasileiro.

Na seção intitulada “Língua e linguagem”, que faz parte da introdução, são destacadas as diversas formas de comunicação existentes e sua evolução, desde a pintura rupestre até a comunicação digital. Também é abordada a questão referente às diferentes linguagens: verbal, visual, corporal e sonora, salientando as transformações às quais o processo comunicativo está sujeito e trazendo como exemplo o gráfico, gênero que mescla diferentes linguagens e que pode ser veiculado em diversos suportes, como jornais, revistas e internet.

Contudo, apesar de um início voltado para as transformações que acometem o processo comunicativo e para a grande influência da internet no aumento de gêneros que mesclam diferentes linguagens em seu texto, a análise dos capítulos indica que essas questões não são desenvolvidas ao longo do livro, não havendo espaço para abordagens que focalizem os gêneros digitais e suas transformações em relação aos gêneros textuais já existentes, decorrentes do surgimento das tecnologias e da internet.

No volume destinado ao 6º ano, as unidades 1 e 2 abordam o gênero conto e suas variantes, enquanto as unidades 3 e 4 abordam gêneros jornalísticos. Os quatro primeiros capítulos do livro abordam os seguintes gêneros textuais: causo, conto popular, conto em prosa poética e conto. Já os quatro últimos capítulos abordam os gêneros textuais: relato pessoal, reportagem, artigo de opinião e propaganda. Evidencia-se, portanto, que nenhum dos gêneros textuais utilizados nos referidos capítulos corresponde a um gênero digital.

Para uma análise detalhada do livro, destacamos o primeiro capítulo, que trata do gênero causo (conto da tradição oral). O capítulo inicia com uma contextualização acerca da tradição oral de contação de histórias e de como esses causos são transpostos para a escrita por meio de contos. Após, é proposta a leitura do texto “O bisavô e a dentadura”, conto em prosa de Sylvia Orthof, adaptado de um causo.

Em seguida, aparece a seção “Interpretação do texto”, dividida nas subseções Compreensão, Linguagem do texto e Construção do texto. A subseção *Compreensão* se detém nos aspectos temáticos e de construção de sentidos após a leitura do texto, com atividades de compreensão textual. A subseção *Linguagem do texto*, por sua vez, traz atividades com o objetivo de trabalhar os elementos linguísticos recorrentes no conto adaptado da tradição oral. Já a subseção *Construção do texto*, destina-se ao estudo do gênero, com atividades que focalizam os elementos (narrador, espaço, tempo, personagens e enredo) e os momentos (situação inicial, conflito, clímax e desfecho) que constroem a narrativa em prosa.

Na sequência, aparecem as pequenas seções: “Prática de oralidade”, “Outras linguagens” e “Conexões”. Na “Prática de oralidade”, a intenção é trabalhar com os alunos a leitura expressiva, com a proposta de uma atividade de dramatização em grupo. A seção “Outras linguagens” é o espaço no qual é apresentado aos alunos um texto de outro gênero textual que também possui uma estrutura narrativa, neste caso a tirinha, a fim de levar os alunos a estabelecerem relações de semelhanças e diferenças entre os gêneros. A seção “Conexões”, por sua vez, aborda textos de gêneros diferentes que envolvem assuntos semelhantes, como arte e cultura. No capítulo analisado, o tema gira em torno do regionalismo, assunto tratado ao longo do capítulo em função do gênero estudado e que será retomado na seção seguinte, cujo tema é variedade linguística.

A seção seguinte intitula-se “Língua: usos e reflexões” e apresenta uma discussão a respeito das variações linguísticas e da situação comunicativa, destacando a importância

das circunstâncias (ou seja, do contexto) e dos participantes no processo comunicativo. Também destaca a importância da adequação linguística em relação ao destinatário e à intenção comunicativa, salientando que não há uma forma melhor ou pior de utilização da língua, podendo a linguagem ser organizada de forma mais ou menos monitorada de acordo com o propósito e a situação de comunicação. Após toda essa contextualização e destaque da relevância de adequar-se o discurso à finalidade e aos participantes da interação, a seção aborda questões de análise linguística e de estudo da gramática, em que são analisados aspectos gramaticais relacionados aos textos trabalhados e que são elementos marcantes na construção de textos do gênero em estudo, neste caso tipos de frase e pontuação expressiva.

Após, aparece a seção “Produção de texto”, destinada à prática de escrita de textos do gênero causa (conto da tradição oral), protagonista do capítulo referido. Para guiar a atividade de produção textual dos alunos, é apresentado um pequeno resumo de informações indicando os aspectos básicos da estrutura de um causa (conto oral): O quê? Para quem? Para quê?. Desse modo, os alunos devem ter consciência do que deve ser feito (produção de texto a partir de uma pintura); para quem deve ser dirigido (interlocutor ao qual o texto se destina); e para quê aquele texto é produzido (a qual finalidade propõe-se). Em seguida, é retomada a estrutura do gênero, bem como os elementos constituintes do texto narrativo. Neste momento, é orientado também o trabalho com a linguagem, tendo em vista o assunto adequação linguística, discutido na seção “Língua: usos e reflexões” do capítulo.

Na seção seguinte, “Outro texto do mesmo gênero”, é proposta a leitura de outro texto do mesmo gênero trabalhado, a fim de consolidar os conteúdos abordados ao longo do capítulo. Por fim, há o encerramento do capítulo com a seção “Autoavaliação”, em que é apresentado um resumo dos conteúdos trabalhados e o aluno é solicitado a avaliar o seu aprendizado, destacando no que avançou em termos de aprendizado e o que precisa ser revisto e mais desenvolvido para a efetiva construção do conhecimento.

Após cada seção que compõe o capítulo, é apresentado um resumo elaborado em forma de esquema e já organizado para o aluno acompanhar o que foi estudado naquele momento. Todos os capítulos do livro são organizados seguindo o mesmo padrão, com algumas pequenas modificações estruturais de acordo com o gênero que está em estudo no momento.

É possível perceber, após a análise do capítulo, que os conteúdos são organizados de forma coerente e que há uma gradação de conhecimentos no decorrer das seções, viabilizando, assim, que os alunos possam construir o aprendizado gradativamente, uma vez que os conteúdos expostos encontram-se bem articulados uns aos outros. No entanto, em relação à abordagem dos gêneros digitais, observa-se que a inclusão de tais elementos como objetos de ensino não é realizada neste volume, nem como objeto central de estudo dos capítulos, nem em seções secundárias de estudo do texto.

Algumas seções, em decorrência do conteúdo abordado, parecem ser mais favoráveis à inclusão dos gêneros digitais, como por exemplo as seções “Conexões” ou “Outras linguagens”, que propõem uma relação entre o gênero textual central do capítulo e outros gêneros a ele relacionados. Ou a própria seção “Língua: usos e reflexões”, que no capítulo analisado trata da variação linguística e da importância da adequação da linguagem ao contexto e aos participantes do processo comunicativo. Nessa seção, em específico, poderiam ser abordados os gêneros digitais que figuram em redes sociais, por exemplo, e a discussão poderia estar relacionada à forma como a linguagem deve ser organizada nestes gêneros, de modo a adequar-se ao propósito comunicativo estabelecido e ao suporte no qual circulam.

Além das seções que compõem os capítulos do livro, no final de cada unidade existem duas seções diferenciadas: “Sugestões” e “Ponto de chegada”. Na seção “Sugestões”, o objetivo é apresentar dicas de livros, filmes, CDs, *sites* e outras fontes para que os alunos possam pesquisar e ampliar seus conhecimentos. Em geral, nesta seção são sugeridos *sites* de busca de conteúdo, porém a atividade é proposta como um exercício complementar que focaliza apenas a temática desenvolvida ao longo da unidade, não visando o estudo de gêneros digitais. Já na seção “Ponto de chegada”, o foco central é o encerramento da unidade por meio de um grande esquema dos conteúdos trabalhados, que na unidade 1 giram em torno do gênero conto e suas variedades. Há, também, nesta seção, uma sugestão de produção textual que envolve os elementos narrativos estudados durante a unidade. Nesse momento, uma informação destinada apenas ao professor salienta que existem vídeos na internet em que uma pessoa chamada Geraldinho conta casos e que, caso o professor ache necessário, poderia sugerir aos alunos que assistissem aos vídeos para analisarem os recursos linguísticos e expressivos utilizados pelo personagem ao narrar as histórias.

Apesar de haver alusão a vídeos da internet, compreende-se que o objetivo da sugestão é analisar recursos específicos utilizados na construção da narrativa, porém sem abordar que os vídeos na internet podem ser considerados gêneros digitais que apresentam características próprias e, conseqüentemente, seu suporte acarreta modificações composicionais e linguísticas que interferem no modo como essa narrativa será organizada no ambiente virtual. Essas são, portanto, questões que poderiam ser abordadas nesta seção, pois estão relacionadas ao conteúdo trabalhado e trariam uma visão mais ampla da dinamicidade presente nos gêneros textuais e na influência que a internet, enquanto suporte, acarreta nos gêneros que comporta.

Uma proposta interessante de atividade seria sugerir aos alunos que elaborassem uma comparação entre o causo escrito e o narrado em forma de vídeo, propondo aos alunos a análise dos dois gêneros e a identificação dos recursos linguísticos e semióticos preponderantes em cada modalidade. Através dessa atividade, então, os alunos poderiam perceber as modificações que os textos sofrem quando mudam de suporte e as adequações que devem ser realizadas quando se utiliza cada gênero.

Seguindo na análise do livro, com o intuito de averiguar se algum outro elemento do ambiente virtual estava sendo utilizado nesses materiais, destaca-se que, no primeiro capítulo, cujo gênero em estudo é o causo, há na página 24 uma menção a utilização de abreviações na linguagem empregada na internet. Na orientação direcionada ao professor, as autoras do livro salientam que, caso seja conveniente, os professores podem propor aos alunos uma atividade de levantamento das palavras reduzidas comumente utilizadas na internet. Nas atividades desse volume, entretanto, não há exercícios envolvendo esse aspecto de abreviações na internet, assim como não há referência a gêneros digitais.

Há também, na página 230, na seção “Conexões”, do capítulo 7 do livro em análise, uma proposta de atividade com cartas. A atividade propõe que os alunos leiam a carta, imaginando que ela tenha sido escrita para o prefeito e publicada em um *blog*. Após a leitura, a atividade solicita aos alunos que reescrevam a carta substituindo o remetente (Paulo) por uma coletividade (nós, moradores desta cidade). Apesar de envolver um elemento do ambiente virtual e de propor uma atividade de escrita visando como meio de circulação a internet, a atividade não aborda a organização da linguagem em função do suporte no qual essa carta circula, nem as características que um texto veiculado nesse suporte possui. Dessa forma, a atividade aparece descontextualizada e não busca abordar a linguagem empregada em gêneros digitais e, conseqüentemente, em textos que circulam

na internet. O objetivo da atividade é apenas trabalhar a concordância verbal de pessoa e número. Além disso, na página 236, ainda no capítulo 7, um texto aborda o fato de que o uso excessivo da tecnologia pode prejudicar a saúde, porém essa referência é apenas temática, não envolvendo o estudo dos gêneros digitais.

Evidenciou-se também, ao longo do livro, a utilização de *sites* como fontes de arquivos utilizados nas atividades propostas, com destaque para essas ocorrências nas páginas 31 e 75 da unidade 1; 93, 94 e 137 da unidade 2; 160, 161 e 166 da unidade 3; e, 228, 232 e 257 da unidade 4. Ademais, outra utilização bem comum do *site* aparece nas seções “Sugestões”, que encerram as unidades do livro. Na unidade 1, na página 77, aparecem como dicas de pesquisa os *sites*: “Barreto Cordel”, “Camara Brasileira” e “Viroleiro”, ambos referentes ao gênero trabalhado no decorrer da unidade, o cordel. Na unidade 2, na página 143, a dica para pesquisa é um episódio do *site* “Portal do Professor”, cujo tema é contos populares. A unidade 3, na página 211, propõe como dica o *site* “O Brasileirinho”, que apresenta reportagens, gênero trabalhado na unidade, destinadas ao público infanto-juvenil. Por fim, na unidade 4, na página 259, aparece como sugestão o *site* “Q Divertido”, também com textos voltados para o público jovem.

O objetivo dessas seções, no entanto, é apenas sugerir aos alunos uma fonte de pesquisa para complementar as atividades realizadas no livro. Além disso, a relação estabelecida entre a sugestão de pesquisa e o conteúdo trabalhado no livro é apenas de ordem temática, sem visar nenhuma atividade após a leitura/ pesquisa.

5.2.2 Livro didático do 7º ano

Na introdução do livro didático destinado ao 7º ano é abordada a origem da língua portuguesa e as influências que outros povos exerceram na construção do idioma oficial do Brasil. Esta seção tem início com a canção “Querelas do Brasil”, de Maurício Tapajós e Aldir Blanc, com o objetivo de propor aos alunos uma discussão a respeito de algumas palavras de origem latina, indígena e africana que compõem a cultura brasileira. Junto à canção, o volume traz uma contextualização histórica e cultural da época em que a música foi composta, além de comentários que salientam a importância cultural de certas expressões presentes na música, destacando que a intenção dos compositores era retratar o “Brasil real” (aquele que valoriza suas origens) por meio da canção.

Logo no início da seção “Introdução” é sugerido ao professor que apresente aos alunos alguns vídeos na internet em que a canção é interpretada. Essa sugestão evidencia que os elementos digitais não são esquecidos pelas autoras do livro didático analisado. Todavia, a utilização desses elementos aparece como uma atividade complementar, não como um exercício de estudo dos gêneros digitais e de sua importância no processo comunicativo atual.

No volume destinado ao 7º ano, a unidade 1 aborda os gêneros literários poema e conto; a unidade 2 aborda os gêneros relato e biografia; a unidade 3 aborda os gêneros jornalísticos notícia e reportagem; e a unidade 4 aborda os também gêneros jornalísticos crônica e artigo de opinião. Evidencia-se, portanto, assim como no livro do 6º ano já analisado, que nenhum dos gêneros textuais utilizados nos referidos capítulos corresponde a um gênero digital.

Para expor a análise do volume, é destacado o terceiro capítulo, que trata dos gêneros relato e biografia. O capítulo inicia com uma explicação geral acerca do gênero relato, cuja principal função é registrar experiências e fatos vividos que ficaram marcados na memória do locutor. Além disso, as autoras salientam que em alguns casos essas histórias relatadas podem se tornar livros, como nas autobiografias. Na sequência, é proposta a leitura do texto “Como me tornei santista”, relato de memória de Arrigo Barnabé. Em seguida, aparece a seção “Interpretação do texto”, com atividades de *Compreensão textual*, centradas em aspectos temáticos e de construção de sentidos. Logo após essas atividades, é proposta a leitura de outro texto, a “Biografia de Arrigo Barbabé”. Após a leitura dos dois textos, aparece, então, a seção completa de “Interpretação do texto”, dividida nas subseções *Compreensão*, *Linguagem do texto* e *Construção do texto*.

A subseção *Compreensão* se detém nos aspectos temáticos e de construção de sentidos após a leitura dos textos, com atividades de compreensão textual relacionadas ao texto biográfico. A subseção *Construção do texto*, destina-se ao estudo dos dois gêneros, com atividades que focalizam os elementos narrativos (Quem?; O quê?; Onde?; Quando?) e as ações relatadas. A subseção *Linguagem do texto*, por sua vez, tem por objetivo trabalhar o tipo de narrador (1ª ou 3ª pessoa) e a linguagem empregada em cada um dos gêneros, com destaque para os elementos linguísticos recorrentes no relato e na biografia, caracterizando, dessa forma, a biografia como um texto objetivo, que apresenta uma linguagem mais formal, e o relato como um texto subjetivo, cuja linguagem é mais

espontânea e informal, com prevalência de adjetivações e expressões que retratam emoção.

Na sequência, aparecem as pequenas seções: “Prática de oralidade”, “Outras linguagens” e “Conexões”. Na seção “Prática de oralidade”, é proposto aos alunos um debate acerca do tema “violência entre torcedores: que atitude é essa?”, com o intuito de provocar uma discussão sobre as atitudes de violência que alguns torcedores praticam atualmente em dias de jogos. Na seção “Outras linguagens”, momento no qual é apresentado um texto de outro gênero que possua estrutura semelhante ao texto estudado no capítulo, é apresentada aos alunos uma fotografia, com o intuito de salientar que a foto também pode ser utilizada como forma de registro de memórias, porém com o emprego de recursos visuais, diferentemente do relato escrito. A seção “Conexões”, por sua vez, aborda textos de diferentes gêneros que envolvem assuntos semelhantes. No capítulo analisado, o tema gira ainda em torno de futebol, porém com destaque para algumas lembranças relatadas por Arrigo, como a letra de uma canção e a retratação de elementos por meio de imagens.

A seção seguinte intitula-se “Língua: usos e reflexões” e aborda dois aspectos fundamentais na constituição de um texto: pontuação e verbos. A primeira parte apresenta uma discussão a respeito da pontuação e de sua importância para a construção de sentidos no texto. Nesse momento, são trabalhados os sinais: *aspas*, com destaque para sua função de salientar alguma informação, enfatizar uma fala ou atribuir uma entonação especial a partes do texto; *parênteses*, cuja principal função, no texto lido, foi introduzir uma fala a mais do narrador; e *vírgula*, com destaque para sua função de adicionar uma explicação intercalada na frase, isolar expressões adverbiais e separar elementos em enumeração. A segunda etapa é dedicada ao estudo dos verbos, com enfoque voltado para os processos que os verbos expressam (ação, estado e fenômeno da natureza) e para a conjugação dos verbos de acordo com a pessoa, o número, o tempo e o modo. Contudo, é importante destacar que as autoras do livro didático sugerem aos professores que, ao trabalharem esses aspectos, não esqueçam de salientar aos alunos que algumas variações dessas conjugações podem ocorrer na fala, visto que, dependendo da situação de uso, essas formas se organizam de forma mais ou menos monitorada, adequando-se ao contexto linguístico no qual ocorre a comunicação, como no caso de utilizar-se a expressão *a gente*, para substituir os pronomes *eu* e *nós*, na linguagem informal.

Na seção “Língua: usos e reflexões” seria novamente um bom momento para se incluir o trabalho com gêneros digitais, podendo-se estabelecer uma ligação entre o conteúdo de pontuação em gêneros tradicionais, como o relato, e a forma de organização da pontuação em gêneros do ambiente virtual, que geralmente se organizam de forma menos monitorada, aproximando-se da oralidade. Além disso, por serem gêneros que dispõem de diversos recursos a mais do que a escrita, algumas marcas de fala, citações e expressões são salientadas nesses gêneros por meio de outros recursos, como, por exemplo, a letra em caixa alta indicando que partes do texto devem ser encaradas com maior importância ou que o locutor está gritando ou até mesmo xingando seu interlocutor (es); o uso de itálico ou negrito, também para salientar algumas informações; a mescla de recursos semióticos aos recursos verbais, como o uso de *emoticons*, muito comum em diversos gêneros digitais (*WhatsApp*, *post* e *tweet*); o uso de imagens em vez de linguagem escrita, etc.

Após as atividades de análise linguística, há a seção “Produção de texto”, destinada à prática de produção de textos dos dois gêneros estudados no decorrer do capítulo: biografia e relato de memória. Para a produção da biografia, é apresentado inicialmente um pequeno resumo de informações indicando os aspectos básicos da estrutura narrativa: O quê? Para quem? Para quê?. Assim, os alunos devem ter consciência do que deve ser feito (registro de informações sobre a vida de um colega); para quem deve ser dirigido (colegas da turma); e por qual motivo aquele texto será produzido (compartilhar informações pessoais expondo-as em um painel). Em seguida, o trabalho de produção é dividido em 3 etapas: coleta de dados biográficos, momento em que são coletadas as informações que aparecerão no texto; escrita do texto, com destaque para a estrutura e organização do gênero biografia, bem como para os recursos linguísticos comuns nesse tipo de texto; revisão e finalização, momento em que o personagem da biografia confere o texto escrito para certificar-se de que as informações sobre si estão corretas e, caso necessário, o texto pode ser reescrito antes da divulgação para os demais colegas.

Para a produção do relato de memória, assim como para a biografia, também são retomados os aspectos básicos da estrutura narrativa: o que deve ser feito (relato de memórias de fatos vividos); para quem será dirigido (colegas da turma e, se selecionados, outros leitores); e por qual motivo será produzido (participar da roda de leitura em que alguns relatos serão selecionados para compor uma antologia). Após, a divisão do

trabalho de produção é organizada em 4 etapas: pré-escrita, momento em que o aluno deve organizar os fatos que deseja narrar; escrita do texto, momento de produção do texto de acordo com o gênero relato, com a utilização de recursos linguísticos comuns nesse gênero; revisão e avaliação, momento em que o autor deve reler o seu texto e analisar se a sequência de fatos está coerente, se os espaços em que ocorrem as ações foram descritos corretamente e se a linguagem está adequada à situação comunicativa, para que, então, o texto possa ser ajustado e reescrito; leitura em voz alta, momento em que o autor divulga seu texto para os colegas, buscando adequar o tom de voz, ter uma dicção clara e ler o texto com expressividade.

Na seção seguinte, “Outro texto do mesmo gênero”, é proposta a leitura de outro texto do gênero relato, trabalhado ao longo do capítulo, a fim de consolidar os elementos estudados. Por fim, há o encerramento do capítulo com a seção “Autoavaliação”, em que é apresentado um resumo dos conteúdos trabalhados e o aluno é solicitado a avaliar o seu aprendizado, destacando no que avançou em termos de aprendizado e o que precisa ser revisto e mais desenvolvido para a efetiva construção do conhecimento.

Assim como mencionado na análise do livro destinado ao 6º ano, após cada seção que compõe o capítulo, é apresentado um resumo elaborado em forma de esquema e já organizado para o aluno acompanhar o que foi estudado naquele momento. Todos os capítulos do livro são organizados seguindo o mesmo padrão, com algumas modificações dependendo do gênero estudado.

Após a análise do capítulo referido, é possível perceber que os conteúdos trabalhados encontram-se bem articulados uns aos outros e que existe uma preocupação com a gradação de conhecimentos no decorrer das seções, viabilizando, assim, que o aprendizado seja construído de forma coerente ao longo das seções e também dos capítulos. No entanto, observa-se que, em relação à abordagem dos gêneros digitais, a inclusão de tais elementos como objetos de ensino também não é realizada neste livro, assim como no volume destinado ao 6º ano.

Além das seções que compõem os capítulos do livro, no final de cada unidade existem duas seções diferenciadas. A seção “Sugestões”, possui como objetivo apresentar dicas de livros, filmes, CDs, *sites* e outras fontes para que os alunos possam pesquisar e ampliar seus conhecimentos. Em geral, são sugeridos *sites* de busca de conteúdo, porém a atividade é proposta novamente como um exercício complementar que focaliza apenas

a temática desenvolvida ao longo da unidade, não visando o estudo de elementos emergentes do contexto digital. Já na seção “Ponto de chegada”, o foco central é o encerramento da unidade por meio de um grande esquema dos conteúdos trabalhados, que na unidade 2 giram em torno dos gêneros relato e biografia. Há também, nesta seção, uma sugestão de produção textual do gênero biografia. Como forma de divulgação, uma informação destinada ao professor sugere que as biografias produzidas sejam expostas em um painel ou antologia organizados pela turma.

Seguindo na análise do livro, pode-se perceber que na página 122, no quarto capítulo, que segue falando sobre o gênero relato, porém agora relato de viagem, a seção “conexões” faz uma breve citação ao relato na era da comunicação digital. Nesse momento, é apresentado aos alunos um *blog* intitulado “They Draw & Travel” (Eles desenham e viajam), cujos *blogueiros* (autores do *blog*) dão dicas sobre desenhos de viajantes. O *blog* reúne ilustrações sobre diversas cidades visitadas ao longo dos anos, funcionando como uma espécie de relato por meio de imagens. Porém, apesar de destacar o *blog* como um novo caminho para se divulgar relatos, neste exemplo, o gênero em destaque é a fotografia, com o relato realizado por meio de imagens, não um gênero digital. Além disso, o *blog*, atualmente, não é visto mais como um gênero digital, como o classificava Marcuschi (2005), mas sim como uma plataforma de fixação de vários gêneros, como o *site*. Dessa forma, a atividade também não aborda gêneros digitais, apenas faz referência a um elemento do ambiente virtual: o *blog*.

Seguindo a análise, na unidade 3, voltada para textos jornalísticos, há menção à internet como um veículo de informação por meio do qual pode ser divulgada a notícia, gênero explorado no capítulo 5. Além disso, o capítulo em questão propõe também uma pequena atividade envolvendo a notícia eletrônica. Para uma melhor percepção dessa atividade, apresenta-se a seguir uma breve descrição do conteúdo abordado no referido capítulo.

O quinto capítulo do volume destinado ao 7º ano trata do gênero notícia e inicia com uma explicação geral acerca do referido gênero, cuja principal função é relatar informações e fatos atuais com a maior clareza e rapidez possível. Nesse momento, as autoras destacam que a internet também é considerada um veículo de informação por meio do qual pode ser divulgada a notícia.

Na sequência do capítulo, é proposta a análise da primeira página de um jornal, com destaque para os elementos estruturais que a compõem: nome do diretor, data de publicação, horário da edição, manchete, chamadas, fotos, indicação de páginas em que se encontram as notícias e legendas de fotos. Em seguida, aparece a seção “Interpretação do texto”, com atividades de *Linguagem e construção do texto*, destinadas ao estudo dos elementos mencionados.

Após as atividades propostas, é apresentada como segunda leitura a página de jornal na qual se encontra uma das notícias mencionadas na capa, com destaque para o fato de que essa notícia foi publicada em um jornal impresso. Há, então, uma análise dos elementos que estruturam o gênero notícia: data, recursos visuais (fotos), legenda da foto, manchete, olho, assinatura (autoria), lide. Depois de analisada essa página de jornal na qual a notícia foi publicada, é proposta, então, a leitura da notícia “Espaçonave pouso em cometa pela 1ª vez na história”, de Salvador Nogueira.

Na sequência, é proposta a seção “Interpretação do texto”, subdividida em *Compreensão e Construção e linguagem do texto*. A subseção *Compreensão* destaca que uma notícia deve responder a seis perguntas: O quê?, Quem?, Onde?, Quando?, Como?, Por quê?. As atividades propostas giram em torno desses elementos e de atividades de compreensão textual relacionadas aos fatos noticiados. Enquanto isso, a subseção *Construção e linguagem do texto* divide-se em três etapas: *a notícia e a ordem de importância dos fatos*, com destaque para a organização das informações que serão expostas por meio desse gênero; *a notícia e a confiabilidade dos fatos*, com enfoque na importância da veracidade dos acontecimentos publicados; e *a linguagem na notícia*, com destaque para o modo como a linguagem é organizada nesse gênero, almejando clareza, objetividade, fidelidade e impessoalidade. Porém, também é orientado ao professor o esclarecimento aos alunos de que todo texto, por mais que busque a imparcialidade, possui um grau de subjetividade do autor, seja na seleção de vocabulário ou pelo destaque de determinados elementos em detrimento a outros.

Em seguida, é apresentada a notícia publicada em revista, cuja relação com o público leitor muda um pouco no que tange à recepção, circulação e apresentação. Após a leitura da notícia “Soro contra ebola pode ser brasileiro”, é apresentada uma breve seção de “Interpretação de texto”, novamente com atividades de *Compreensão e Linguagem e construção do texto*, agora com enfoque na temática do texto e nos elementos constituintes do gênero.

Após, o livro apresenta uma quarta leitura, a notícia “Crianças do Vale do Itajaí viram hit na internet com bordão ‘taca-le pau’”, publicada em um jornal eletrônico na internet. De acordo com as autoras do livro didático, o objetivo da inserção desse texto é ampliar a visão do gênero mostrando que a notícia pode veicular em outros suportes. Todavia, as autoras destacam que o objetivo não é explorar a estrutura e a natureza do jornal e do texto eletrônico, mas indicam que esse trabalho pode ser aprofundado caso haja condições materiais e interesse por parte professor.

As atividades relacionadas à “Interpretação do texto”, sugeridas após a leitura da quarta notícia, abordam a *Construção e linguagem do texto*. O primeiro exercício proposto envolve os elementos estruturantes da notícia: O quê?, Quem?, Onde?, Quando?, Por quê?. Já o segundo exercício aborda a construção de sentido estabelecida por meio dos recursos linguísticos, solicitando ao aluno que identifique quais vocábulos poderiam substituir a expressão utilizada na fala citada, sem que o sentido fosse comprometido. O terceiro exercício, por sua vez, constitui-se em uma questão simples de compreensão que exige apenas a localização de uma informação específica no texto. A quarta e última atividade da seção aborda os elementos linguísticos utilizados na construção da fala citada, com destaque para as variações linguísticas regionais, decorrentes do local em que os meninos mencionados na notícia vivem. Depois das atividades de interpretação da notícia eletrônica publicada na internet, é proposta, então, uma atividade que estimula a comparação entre as notícias publicadas em diferentes suportes, com enfoque, sobretudo, na linguagem empregada em cada uma delas.

Desse modo, podemos avaliar que há a inserção de um gênero digital neste capítulo do LD analisado: a notícia eletrônica. Contudo, o enfoque do trabalho não gira em torno do gênero notícia eletrônica em si, mas na diferença presente entre a notícia tradicional, veiculada no jornal, e as notícias publicadas em outros suportes, como a revista e a internet. Apesar de ser um trabalho interessante propor a análise da linguagem utilizada em cada uma das notícias, a proposta parece estar incompleta, uma vez que aborda apenas o caráter objetivo ou espontâneo da linguagem empregada. Nesse sentido, a atividade deixa de lado a possibilidade de mescla de elementos linguísticos e semióticos que os gêneros digitais possuem, a possibilidade de uso de *links* em textos produzidos nesse suporte e também não aborda os elementos ou recursos virtuais que influenciam para que a linguagem seja organizada de maneira diferente nesses gêneros.

Dando sequência à análise do livro, encontra-se nas páginas 178 e 179, ainda no capítulo 5, novamente menção a *sites* como fontes de algum arquivo utilizado no livro. Nesse caso, são fontes de manchetes de notícias selecionadas como estímulos para que os alunos desenvolvam uma atividade de produção textual do gênero notícia, a partir de um dos assuntos propostos nas manchetes. Já na página 182, também no capítulo 5, são apresentadas na seção “Outro texto do mesmo gênero”, duas “notícias bizarras” vinculadas na internet. A atividade tem como objetivo apresentar mais dois exemplos de textos do gênero, mas não propõe abordagens didáticas após a leitura dos textos.

No capítulo 6 também há referência à internet, porém agora como conteúdo/ assunto de uma reportagem, texto estudado nesse capítulo. A temática do texto gira em torno da dependência de jovens pela internet, quando o uso excessivo da rede extrapola os limites de uma vida saudável. Na página 193, ainda no capítulo 6, há uma dica de *site* para que o professor pesquise mais assuntos relacionados à essa temática. Nas páginas 193, 194 e 195, na seção “Outras linguagens”, são apresentados alguns gráficos que indicam temas relacionados ao uso da internet, porém nada que envolva os gêneros digitais, visto que a relação estabelecida centra-se apenas no conteúdo. Além disso, na seção “Conexões”, página 195, aparece o ícone de conteúdo digital disponível no *site* do Projeto Teláris. Entretanto, o assunto em questão é a importância do sono para a saúde, estabelecendo-se uma relação com o assunto da primeira reportagem lida neste capítulo, que tinha como temática os jovens que dormem pouco em função da dependência pela internet. Esta seção apresenta, ainda, dicas de como agir para utilizar a internet de forma segura e sem prejuízos à saúde. Na página 210, na seção “Produção de texto”, novamente aparece a internet, porém novamente como tema/ assunto da atividade, uma vez que o capítulo gira em torno dessa temática. Na seção “Sugestões”, no final da unidade 3, aparece mais uma dica de *site* para pesquisa complementar.

Desse modo, assim como na análise do volume destinado ao 6º ano, evidenciou-se também ao longo deste livro a utilização *sites* como fontes de arquivos utilizados nas atividades propostas, com destaque para essas ocorrências nas páginas 27 e 58 da unidade 1; 84, 87, 89, 101 e 123 da unidade 2; 159, 164, 165, 169, 170, 178, 179, 180, 181, 193, 194, 195 e 197 da unidade 3; 278, 279 e 280 da unidade 4.

Ademais, outra utilização bem comum do *site* aparece nas seções “Sugestões”, que encerram as unidades do livro. Na unidade 2, página 137, há sugestão de pesquisa de biografias no site “Educação Uol”. No entanto, essa sugestão surge como uma atividade

complementar, ou seja, uma dica de pesquisa relacionada aos temas discutidos naquela unidade. Já na última unidade do livro, página 283, também na seção “Sugestões”, é sugerido o *site* “Folhinha Uol” para pesquisa. O objetivo, porém, limita-se à sugestão de fontes de pesquisa para complementar as atividades realizadas no livro. Portanto, a relação estabelecida entre as sugestões propostas e os conteúdos trabalhados no livro são de ordem temática, assim como nas ocorrências observadas no volume do 6º ano já analisado.

5.2.3 Livro didático do 8º ano

A introdução do livro didático do 8º tem como título “A língua e as transformações no tempo” e, de acordo com as autoras, o eixo orientador do volume é o estudo da linguagem no tempo, com foco nas transformações que a língua sofre ao longo dos anos. Para iniciar o tema, são apresentadas algumas canções que retratam a ação do tempo na vida, seguidas de atividades de compreensão dos textos.

Na seção “Linguagem: comunicação e memória”, as autoras destacam os diferentes modos de expressão que os seres humanos utilizaram ao longo do tempo, com início nas pinturas rupestres, passando por desenhos, sinais, imagens, escrita cuneiforme, escrita hieroglífica, escrita chinesa, até chegar à criação do alfabeto e da escrita propriamente dita. As autoras também destacam que diferentes suportes foram utilizados ao longo do tempo para portar textos, como paredes de cavernas, tabuleiros, papiro, pergaminho, papel e, atualmente, em função do avanço tecnológico, telas de celulares, computadores e *tablets* são as formas mais recentes de fixação de textos.

Contudo, apesar de destacarem as transformações que a língua sofre ao longo do tempo, a análise dos capítulos indica que esses tópicos são desenvolvidos apenas por meio do estudo de gêneros textuais tradicionais, não sendo propostas abordagens que focalizem as transformações que alguns desses gêneros sofreram e, conseqüentemente, o surgimento de novos gêneros textuais, como os gêneros digitais, decorrentes do avanço tecnológico e da internet.

As unidades que compõem o livro didático destinado ao 8º ano são organizadas de acordo com tipos textuais. A unidade 1 tem como enfoque textos narrativos, por isso aborda os gêneros narrativa mítica e crônica; a unidade 2 volta o olhar para a exposição

e organização do conhecimento, abordando textos expositivos e de divulgação científica; a unidade 3 objetiva trabalhar a persuasão e o convencimento, por esse motivo aborda os gêneros texto de opinião e publicidade; e a unidade 4 centra o olhar em textos artísticos, por isso aborda os gêneros teatro e canção. Evidencia-se, portanto, assim como nos volumes destinados ao 6º e 7º ano já analisados, que nenhum gênero digital figura como texto utilizado em capítulos centrais deste livro.

Para exemplificação da análise do livro, é destacado o quarto capítulo, unidade 2, que trata do gênero texto de divulgação científica. O capítulo inicia com uma contextualização acerca dos textos científicos e da importância de divulgação das informações descobertas pela ciência. Além disso, durante a contextualização, são salientados os diferentes meios de circulação desse gênero (jornais, internet, televisão), bem como a possibilidade de mescla de diferentes linguagens que esses textos permitem.

O referido capítulo inicia com a leitura do texto “Águas subterrâneas também estão em risco”, de Jurema Aprille. Após a leitura, são propostas atividades de “Interpretação do texto”, com exercícios que abordam *Compreensão*, *Linguagem do texto* e *Construção do texto*. Na subseção *Compreensão*, as atividades envolvem a compreensão do texto, cujo tema gira em torno do esgotamento das águas subterrâneas. Na subseção *Linguagem do texto*, o foco de estudo se detém nos dados numéricos, medidas e marcadores de destaque presentes no texto lido, indicando as características linguísticas presentes nesse gênero, que busca divulgar informações comprovadas, por isso a utilização de tais recursos para fornecer maior credibilidade ao texto. Ademais, nessa seção também são abordados os termos objetividade e subjetividade, com destaque para a característica presente nos textos científicos de buscarem ser objetivos, sem manifestações de sentimentos ou impressões pessoais. Já a subseção *Construção do texto* apresenta atividades que exploram a organização do texto científico (introdução, desenvolvimento e conclusão ou fechamento) em função de seu propósito comunicativo de fornecer explicações científicas a cerca de determinado tema.

Além das três subseções que compõem a seção “Interpretação” desse volume, são introduzidas mais algumas atividades que buscam salientar aos alunos o modo de configuração do texto científico. A subseção *Elementos de coesão no texto de divulgação científica* explora os elementos comumente utilizados nesse gênero para tornar o texto organizado e claro. Já a subseção *Esquema: forma de organizar o conhecimento* tem

como intuito esclarecer aos alunos que o esquema é uma boa opção para organizar dados obtidos após a leitura de textos expositivos.

Após a seção “Interpretação” e suas subdivisões, são propostas aos alunos mais duas leituras (mapa e gráfico), seguidas de exercícios. De acordo com as autoras do livro didático, o objetivo da proposta é exercitar a leitura e a interpretação de textos expositivos, por meio de exercícios de localização e relacionamento de informações e dados presentes nesses textos. Na leitura de gráficos, são apresentados três modelos diferentes desse gênero: gráfico circular, gráfico de barras e infográfico, ambos retirados de *sites* da internet. Todavia, as atividades propostas giram em torno de leitura e localização de informações específicas, como já mencionado.

Em seguida, aparecem as pequenas seções: “Prática de oralidade”, “Outras linguagens” e “Conexões”. Na “Prática de oralidade”, o intuito é trabalhar com os alunos a exposição oral, cujo tema é o consumo responsável dos recursos hídricos. Na seção “Outras linguagens” é salientado aos alunos que as ilustrações, ao acompanharem textos científicos, também necessitam seguir um rigor, de modo a apresentarem dados e informações de forma clara e objetiva. Enquanto isso, na seção “Conexões”, são abordados textos de gêneros diferentes que envolvem assuntos semelhantes. A referida seção apresenta três gêneros (pintura, canção e notícia), ambos com temáticas relacionadas à água e à existência de rios subterrâneos.

A seção seguinte, “Língua: usos e reflexões”, aborda os seguintes aspectos linguísticos predominantes no texto científico: predicado verbal e a completude das orações. Na sequência apresenta-se a seção “Produção de texto”, cuja proposta é a produção textual de um resumo. Para guiar a atividade, é sugerida uma leitura inicial, a partir da qual os alunos deverão elaborar um esquema destacando as principais ideias contidas no texto. Após a elaboração do esquema, os alunos deverão, então, produzir o resumo com base nas informações destacadas. Depois de produzido o texto, é orientada uma leitura atenciosa e uma reescrita, de modo a garantir que a produção fique adequada à proposta e ao gênero. Para divulgação do trabalho, é sugerida a publicação dos textos em um mural ou jornal da escola. A seguinte seção, “Outro texto do mesmo gênero”, orienta a leitura de outro texto científico, a fim de consolidar os conteúdos desenvolvidos.

O encerramento do capítulo ocorre com a seção “Autoavaliação”, que apresentada um resumo dos elementos trabalhados e propõe ao aluno avaliar o seu aprendizado,

destacando os avanços em termos de aprendizado e o que precisa ser revisto para a efetivação da aprendizagem. Além disso, como já mencionado, após cada seção do capítulo, é apresentado um resumo em forma de esquema para que os alunos acompanhem os conteúdos explorados naquele momento.

Assim como destacado nas análises dos volumes anteriores, ao fim de cada unidade que compõe o livro existem duas seções diferenciadas: “Sugestões”, cujo objetivo é apresentar dicas de livros, filmes, CDs, *sites* e outras fontes de pesquisa; e “Ponto de chegada”, em que é feito o encerramento da unidade com a apresentação de um grande esquema dos conteúdos trabalhados, que na unidade 2 teve como tema exposição e organização de conhecimentos.

Seguindo na análise do livro, a fim de averiguar se outros elementos oriundos do contexto virtual, que não os gêneros digitais, foram utilizados nesses materiais, destaca-se, na página 30, a seção “Outras linguagens”, que aponta outros gêneros por meio dos quais a narrativa mítica, tema do capítulo em questão, pode ser representada. Para comparação, é apresentada a imagem da personagem Medusa representada por meio dos gêneros pintura, escultura, cinema e pintura digital, com breve destaque para os recursos empregados em cada texto. Ao apresentar a pintura digital, são evidenciados os recursos visuais utilizados na composição da imagem da personagem, como os traços do rosto, os adornos e a mescla de elementos humanos e animais. A atividade, no entanto, não aborda detalhadamente nenhum dos gêneros que cita. Funciona, portanto, apenas como uma exemplificação de outros gêneros através dos quais a narrativa mítica pode ser construída e/ ou representada. Dessa forma, apesar de citar um gênero digital (pintural digital), a atividade não o aborda enquanto gênero textual emergente da tecnologia, dotado de função comunicativa e características próprias.

Há também, na página 140, na seção “Conexões”, quarto capítulo do livro em análise, uma notícia eletrônica para leitura. O objetivo, no entanto, é apenas apresentar aos alunos as descobertas que o texto traz a respeito do tema que é discutido no capítulo: os recursos hídricos. Não há, portanto, atividades envolvendo este texto enquanto gênero digital.

Evidenciou-se também, ao longo do livro, a utilização *sites* como fontes de arquivos utilizados nas atividades propostas, com destaque para essas ocorrências nas páginas 30, 44, 66, 68, 76, 81 e 84 da unidade 1; 104, 106, 108, 118, 128, 135, 136, 137,

140 e 160 da unidade 2; 183, 187 e 188, da unidade 3; e, 271 e 280 da unidade 4. Ademais, outra utilização bem comum do *site* aparece nas seções “Sugestões”, que encerram as unidades do livro. Na unidade 1, na página 89, aparece o *site* “Universidade falada” como dica de pesquisa referente a textos míticos, tema trabalhado na unidade. Na unidade 2, na página 157, a dica de pesquisa é o *site* “Ciência viva”, do museu Espaço Ciência Viva, que tem como principal intuito aproximar descobertas científicas ao cotidiano do cidadão comum. A unidade 3, página 225, propõe como dicas de pesquisa os *sites* “Conar”, “O Globo”, “Jornal do Comércio” e “Jornal Correio” que apresentam artigos de opinião, gênero trabalhado na unidade, sobre diversas temáticas. Por fim, na unidade 4, na página 281, aparece como sugestão o *site* “Biblioteca Digital de Peças Teatrais. Estas seções, contudo, possuem apenas a intenção de complementar as atividades realizadas no livro, sendo que a relação estabelecida entre as sugestões e os conteúdos estudados são de ordem temática, sem proposição de atividades posteriores às pesquisas.

Desse modo, após a análise do livro, foi possível perceber que não há a abordagem dos gêneros digitais como práticas comunicativas contextualizadas, que favorecem o estudo da língua. Apesar de os demais conteúdos serem propostos de forma articulada no decorrer das seções e favorecerem a construção gradativa de aprendizados, os gêneros digitais, frutos do avanço tecnológico e muito utilizados no processo comunicativo atualmente, não ganharam espaço de destaque nesse manual didático.

5.2.4 Livro didático do 9º ano

O livro didático do 9º tem como título de sua Introdução “A língua na era da informação”. A seção inicia com a música “pela internet”, de Gilberto Gil, e aborda a evolução do processo comunicativo, do surgimento da imprensa à transmissão de informações por meio da internet. Em seguida, é apresentada a crônica “O cérebro eletrônico”, de Mario Prata, que trata do avanço tecnológico nos últimos anos.

A discussão proposta trata dos avanços que acometeram o processo de comunicação em função do desenvolvimento da internet e, atualmente, das redes sociais, que permitem a propagação de informações de forma rápida em todas as partes do mundo. Além disso, são destacados os cuidados que devem ser tomados nas relações estabelecidas por meio da navegação na internet.

Em relação à linguagem, as autoras do livro didático destacam que a rapidez no processo comunicativo estabelecido por meio dessas novas formas de expressão muitas vezes interferem nos modos de comunicação e na organização da linguagem utilizada, tornando-a mais concisa e/ou econômica. Ainda na “Introdução”, é apresentada a crônica “Assunto urgente”, que aborda as diversas transformações tecnológicas que podem afetar a comunicação entre as pessoas. Para concluir a seção, as autoras salientam que, por meio do presente volume, os alunos podem conhecer um pouco mais acerca das diferentes linguagens pelas quais pode-se interagir. A abordagem desses tópicos no decorrer da primeira unidade, no entanto, volta-se para a escrita mais concisa dos textos atuais, em relação aos do século passado.

O livro didático destinado ao 9º ano aborda os seguintes gêneros textuais: poema e contos curtos, na unidade 1; conto e romance, na unidade 2; entrevista e crônica jornalística, na unidade 3; e artigo de opinião e manifesto, na unidade 4. Evidencia-se, novamente, que nenhum gênero digital é utilizado como texto central nos capítulos que compõem esse volume, assim como constatado na análise dos volumes destinados ao 6º, 7º e 8º ano.

Para exemplificação da análise, foi selecionado o segundo capítulo, unidade 1, que trata do gênero conto em tempos de comunicação rápida. O capítulo inicia com uma contextualização acerca da rapidez com que as mensagens são divulgadas atualmente. Nesse sentido, as autoras do livro didático destacam que o contexto atual interfere na linguagem empregada nos textos, exigindo mais concisão e economia na elaboração das produções textuais, procurando-se, assim, revelar muito com o mínimo de palavras.

A leitura inicial corresponde ao texto “Circuito fechado (3)”, de Ricardo Ramos. Após a leitura, propõem-se a “Interpretação do texto”, com atividades de *Compreensão*, cujo tema gira em torno das falas produzidas pelo personagem durante um dia; e *Construção e Linguagem do texto*, cujo foco de estudo volta-se para a construção do texto por meio do uso de justaposição, com a utilização de palavras e frases aparentemente sem ligação entre si, mas que possuem coerência no texto como um todo. Além disso, também são abordados temas relacionados ao contexto social retratado no texto, a estrutura narrativa, o tempo decorrido, o uso de clichês (expressões de conhecimento comum), a pontuação empregada, bem como a expressividade que pode ser retratada por meio da pontuação na leitura do texto.

Após a seção “Interpretação” são propostas aos alunos mais duas leituras, cujo gênero tratado é o miniconto, seguidas de exercícios. O objetivo das leituras consiste em evidenciar que, atualmente, é comum a produção de textos mais ágeis e concisos que, mesmo curtos, narram uma história. Em seguida, o livro apresenta uma comparação entre os textos, com destaque para as características recorrentes em cada um dos contos.

Na sequência, surgem as seções: “Prática de oralidade” e “Outras linguagens”. Na “Prática de oralidade”, a proposta é o desenvolvimento de um debate entre os alunos, cuja temática deve ser a consequência da forma de comunicação econômica nas relações pessoais. Já na seção “Outras linguagens” a intenção é salientar para os alunos a ocorrência da justaposição também na construção de textos não verbais, como a história em quadrinhos.

Enquanto isso, na seção “Conexões”, são abordados textos concisos que apresentam muitas informações por meio de poucas palavras; como exemplos são citados um miniconto e uma canção. Além disso, são destacados os diferentes suportes nos quais os textos literários circulam. Há, também, destaque para a internet enquanto um suporte, cujos recursos podem interferir no processo de escrita do texto. Em seguida, são apresentadas duas páginas da internet através das quais é possível acessar materiais literários. Uma delas, intitulada “Poemas Multimídias”, apresenta poemas digitais que permitem a interação com o leitor. Contudo, apesar de apresentarem essa página, as autoras do livro didático não orientam o professor a discutir a respeito da poesia digital enquanto um gênero que possui características próprias e que pode ser analisado como um objeto da comunicação humana emergente do contexto tecnológico. Mesmo destacando a internet como um suporte, a influência que esse meio de veiculação de textos exerce nos gêneros que abriga não é discutida.

Pensando na inclusão dos gêneros digitais nos livros didáticos, uma proposta de atividade seria o emprego do hiperconto na seção “Conexões”, dedicada ao estabelecimento de relações entre gêneros. Ao apresentar a internet como suporte e brevemente destacar que os recursos disponíveis na rede interferem na organização do texto, poder-se-ia também incluir uma atividade de análise de um hiperconto, com destaque para suas características próprias decorrentes do suporte no qual circula, bem como para suas modificações em termos de estrutura e linguagem em comparação com as outras modalidades de contos estudadas no capítulo.

A seção subsequente intitula-se “Língua: usos e reflexões” e aborda questões linguísticas comumente utilizadas em contos, com destaque para o período composto, os processos de coordenação e subordinação e a influência desses elementos na construção coerente do texto. Na sequência, apresenta-se a seção “Produção de texto”, destinada à escrita de um conto breve ou miniconto. Para guiar a atividade, é apresentada uma leitura inicial. Após, são apresentadas duas propostas de produção textual: na primeira, são destacadas três manchetes de notícias a partir das quais os alunos devem produzir seus textos; na segunda, os alunos selecionam uma imagem para servir de ponto de partida para a escrita do texto. Para divulgação do trabalho, é proposto um Sarau no qual os alunos devem ler os textos produzidos para a comunidade escolar.

A seção seguinte, “Outro texto do mesmo gênero”, orienta a leitura de outro conto breve, a fim de consolidar os conteúdos desenvolvidos. O encerramento do capítulo, como nos outros volumes já analisados, ocorre com a apresentação de um resumo dos conteúdos trabalhados, na seção “Autoavaliação. Além disso, como já mencionado nas análises anteriores, após cada seção que compõe os capítulos, é apresentado um resumo em forma de esquema para que os alunos acompanhem os conteúdos explorados em cada etapa de estudo.

Assim como destacado nas análises dos volumes anteriores, ao fim de cada unidade que compõe o livro existem duas seções diferenciadas: “Sugestões”, cujo objetivo é apresentar dicas de livros, filmes, CDs, *sites* e outras fontes de pesquisa; e “Ponto de chegada”, na qual é feito o encerramento da unidade com a apresentação de um grande esquema dos tópicos trabalhados, que na unidade 1 tiveram como tema prosa e verso na era da informação.

Seguindo na análise do livro, a fim de averiguar se outros elementos digitais foram utilizados nesses materiais, destaca-se que, na página 25, é abordado o poema concreto, no qual o autor mescla a linguagem verbal com a disposição das palavras no papel, uma vez que, nesse gênero, o sentido também é construído por meio da leitura visual. Já na página 28, são abordados os poemas visuais, que mesclam palavras e imagens em seu texto. Não há, porém, menção de que existem os poemas digitais, citados adiante na seção conexões do capítulo 2, que podem ser construídos também de forma digital, utilizando-se recursos tecnológicos para a mescla de elementos verbais, não verbais e semióticos em sua construção, além de permitirem uma interação maior entre o leitor e o texto durante a leitura.

Evidenciou-se também, ao longo do livro, a utilização *sites* como fontes de arquivos utilizados nas atividades propostas, com destaque para essas ocorrências nas páginas 13, 17, 40, 62, 63 e 76 da unidade 1; 105, 139 e 140 da unidade 2; 198, 200, 206, 212, 213 e 220, da unidade 3; e, 252, 262, 266, 267, 267, 270, 271, 272 e 285 da unidade 4.

Ademais, outra utilização bem comum do *site* e de páginas na internet aparecem nas seções “Sugestões”, que encerram as unidades do livro. Na unidade 1, na página 79, aparece o *site* do escritor “Leonardo Brasiliense” como dica de pesquisa referente a minicontos. Na unidade 2, na página 159, há como dica de pesquisa o *site* “Portal do Professor”, em que é possível acessar um guia de bibliotecas digitais para pesquisa de textos. A unidade 3, página 225, propõe como dicas de pesquisa as páginas da internet “Vollei Brasil” e “Revista Emília” para acesso a entrevistas direcionadas ao público jovem. Por fim, na unidade 4, na página 287, são sugeridas pesquisas de manifestos, gênero trabalhado nessa unidade, nos *sites* “Campanha Banda Larga” e “Greenpeace”. Contudo, a intenção de tais seções é apenas complementar as atividades realizadas no livro com dicas de pesquisas, sem propostas de atividades após às leituras sugeridas.

Após a análise do livro, foi possível perceber que não há a abordagem dos gêneros digitais nos manuais analisados. Assim como nos volumes anteriores, o estudo de gêneros como práticas comunicativas centra-se em gêneros textuais tradicionais. Logo, apesar de iniciar com uma Introdução voltada para as transformações do processo comunicativo na era da informação e de, ao longo do livro, fazer menção à internet enquanto suporte do contexto virtual, o estudo dos gêneros digitais não é proposto neste livro. A fim de compreenderem-se melhor os dados obtidos por meio da análise desenvolvida nesse capítulo, a seguir apresenta-se a discussão dos resultados.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Os gêneros textuais são eventos linguísticos dinâmicos e socio-historicamente situados que *moldam* nossa forma de interação social no dia a dia. Os suportes, por sua vez, são superfícies físicas ou virtuais portadoras de gêneros. A partir dessas definições, Marcuschi (2008, p. 171) classifica o livro didático de LP como um suporte que contém variados gêneros, uma vez que, “embora o livro didático constitua um todo, ele é feito de partes que mantêm suas características”. Ou seja, a incorporação de gêneros no livro didático não muda sua configuração e identidade, apenas lhe concede uma reversibilidade de função, uma vez que os gêneros são inseridos nesses manuais com o propósito de serem utilizados no processo de ensino/ aprendizagem (MARCUSCHI, 2008).

Para Marcuschi e Dionísio (2007), o trabalho com gêneros textuais em sala de aula redimensiona o ensino de língua materna na escola, pois, ao invés de abordar produtos estáticos e modelares, o uso de gêneros permite que seja desenvolvido um trabalho dinâmico com a língua, situado em sua realidade de funcionamento. Porém, o grande desafio dos professores é promover o deslocamento do gênero de seu funcionamento real (seu contexto), para ocupar um lugar de objeto de análise, sem que sua essência seja descaracterizada. No contexto particular da escola, o gênero não opera somente como um instrumento de comunicação, pois se torna, ao mesmo tempo, um objeto de ensino em uma prática de linguagem fictícia, já que é instaurada visando a aprendizagem.

A análise dos livros didáticos, descrita no capítulo anterior, evidenciou que o trabalho com os gêneros textuais tradicionais é desenvolvido de forma integrada nos manuais analisados, buscando o estudo da língua em seu contexto de funcionamento e vendo-a como dinâmica e interativa. Além disso, a abordagem dos gêneros textuais realiza-se de forma articulada, levando em consideração os elementos que compõem o gênero (conteúdo, estilo e composição) e propondo o estabelecimento de relações entre suas características e o suporte no qual o gênero veicula. Desse modo, o estudo dos gêneros textuais tradicionais proposto nos livros didáticos analisados parece estar atrelado ao funcionamento real dos gêneros, com atividades que evidenciam seu papel comunicativo.

A respeito da seleção de gêneros textuais a serem abordados pelos livros didáticos, Marcuschi (2008) destaca que várias questões – como a variedade cultural, linguística e social predominante no Brasil – devem ser pensadas na hora de escolher os gêneros que

servirão como objetos de estudo em manuais destinados ao ensino de LP. Além disso, a seleção dos gêneros deve levar em conta aspectos relacionados à linguagem como forma de ação social e cultural, indo além do sistema linguístico e abordando a língua como atividade comunicativa e informacional. Ou seja, o estudo da língua e dos gêneros deve ser “situado em contextos reais da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2008, p. 173). Atrelados a essa visão, os PCNs (1998, p. 24) recomendam ao professor fazer uso de textos que “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”.

Pensando na ideia levantada por Marcuschi (2008) e pelos PCNs (1998), de que a abordagem dos gêneros textuais no ambiente de ensino deve estar ancorada no contexto de comunicação historicamente situado, o estudo dos gêneros digitais nas aulas de LP também se torna relevante, visto que esses gêneros estão atualmente em grande destaque no processo comunicativo, em decorrência do avanço tecnológico. Contudo, a análise realizada evidenciou que os gêneros digitais, ao contrário dos gêneros textuais tradicionais, são pouco abordados nos livros didáticos analisados, sobretudo em seções centrais de estudo. De acordo com os dados obtidos, os 32 gêneros que figuram em seções centrais dos capítulos analisados correspondem a gêneros textuais tradicionais, não havendo espaço para a abordagem de gêneros digitais como protagonistas dos capítulos que compõem os referidos livros.

Para Marcuschi (2008), a escola deve proporcionar ao aluno o estudo de diferentes gêneros, com o objetivo de estimular a capacidade crítica e de adequação comunicativa dos educandos em variados ambientes discursivos. Desse modo, entende-se que os autores de livros didáticos de LP também precisam considerar os gêneros digitais como objetos que favorecem o estudo da língua. Porém, uma característica evidenciada nos volumes analisados, que vai de encontro a ideia defendida por Marcuschi (2008) de que diversos gêneros textuais devem ser estudados no ambiente escolar, é o fato de que muitos gêneros são repetidos ao longo da coleção analisada. Dos 32 gêneros textuais que aparecem como objeto de estudo central dos capítulos, o conto e suas variedades figuram em 4 capítulos, a crônica em três, o poema em dois, a reportagem também em dois e o artigo de opinião em quatro. Assim, capítulos que poderiam incluir o estudo de um gênero digital são construídos a partir de um gênero tradicional já abordado em outro volume da

coleção, diminuindo ainda mais o espaço para a inclusão de outros gêneros, além dos tradicionais, nesses manuais didáticos.

As atividades propostas nos livros didáticos de LP, de acordo com Marcuschi (2008, p. 173), devem favorecer o estudo da língua como aspecto interativo e informacional, “situado em contextos reais da vida cotidiana” e que sofre influência desse contexto. Entretanto, a análise dos livros didáticos demonstrou que, apesar de destacarem as transformações da língua ao longo do tempo, o desenvolvimento desses tópicos ocorre prioritariamente por meio do estudo de gêneros textuais tradicionais, sem destaque para as transformações que os gêneros sofrem em função do avanço tecnológico e, conseqüentemente, o surgimento de novos gêneros, como os gêneros digitais.

O livro didático do 6º ano inicia com uma introdução voltada para a diversidade cultural do Brasil, com destaque para a influência que diferentes culturas acarretam na língua e no processo comunicativo. Também são destacadas as evoluções pelas quais a comunicação passou ao longo dos anos, iniciando com a pintura rupestre até chegar, hoje em dia, na comunicação digital, que pode mesclar diferentes linguagens: verbal, visual, corporal, sonora, etc. As informações apresentadas têm como objetivo destacar a mistura de elementos, costumes e tradições do povo brasileiro e de sua língua.

No volume destinado ao 7º ano o foco de estudo é a origem da língua portuguesa e as influências oriundas de outros povos na construção cultural do Brasil, como as origens latina, indígena e africana de algumas palavras do idioma brasileiro. No início da seção “Introdução” é sugerido aos professores que apresentem aos alunos alguns vídeos na internet em que é possível conhecer uma canção que trata dessa temática. Porém, tal sugestão surge apenas como uma atividade complementar, não como um exercício de estudo dos gêneros digitais em uma situação comunicativa real.

O livro didático do 8º tem como eixo norteador o desenvolvimento da linguagem no tempo, com destaque para as transformações que a língua sofre ao longo dos anos e os diferentes modos de expressão utilizados pelos seres humanos, com início nas pinturas rupestres, até a criação do alfabeto e da escrita propriamente dita. Também são salientados os diferentes suportes utilizados para portar textos, como paredes de cavernas, papiro, papel e, atualmente, telas de celulares, computadores e *tablets*.

O volume destinado ao 9º ano, por sua vez, aborda “A língua na era da informação”, com destaque para a evolução do processo comunicativo, do surgimento da

imprensa até a rápida transmissão de informações por meio da internet. A discussão apresentada no capítulo introdutório trata dos avanços no processo de comunicação em função do surgimento da internet e das redes sociais, que permitem a propagação rápida de informações em todo o mundo. Além disso, destaca a interferência das novas formas de expressão nos modos de comunicação e na organização da linguagem, tornando-a mais concisa e econômica.

Contudo, apesar de apresentarem um início voltado para as modificações da língua ao longo do tempo, de destacarem as transformações comunicativas na era da informação e de fazerem referência à internet como um suporte do contexto virtual, a análise dos livros didáticos indica que não há abordagens que focalizem os gêneros digitais enquanto práticas comunicativas concretas. Os tópicos relacionados às transformações que a língua sofre ao longo do tempo são desenvolvidos apenas por meio do estudo de gêneros textuais tradicionais, sem o desenvolvimento de atividades que focalizem as transformações que alguns desses gêneros sofrem e, conseqüentemente, o surgimento de novos gêneros textuais, como os gêneros digitais, decorrentes do avanço tecnológico e da internet.

A única atividade encontrada na coleção Projeto Teláris – Português que envolve efetivamente o estudo de um gênero digital é proposta no volume destinado ao 7º ano. O capítulo 5, do livro didático do 7º ano, aborda o gênero notícia e propõe uma pequena atividade envolvendo a notícia eletrônica, como já descrito na seção de análise.

Após atividades de exploração da primeira página de um jornal, da notícia publicada em jornal e da notícia publicada em revista, é apresentada, então, a leitura de uma notícia eletrônica, intitulada “Crianças do Vale do Itajaí viram hit na internet com bordão ‘taca-le pau’”, publicada em um jornal eletrônico na internet. O objetivo da atividade é mostrar aos alunos que a notícia pode ser veiculada em diferentes suportes. Porém, não são destacadas as modificações que o texto pode sofrer quando é publicado na internet, com adaptações de linguagem e recursos interativos em função do suporte no qual está circulando.

As atividades relacionadas à “Interpretação do texto”, sugeridas após a leitura da notícia eletrônica, abordam a *Construção e linguagem do texto*, com destaque para os elementos estruturantes da notícia, a construção de sentido estabelecida por meio dos recursos linguísticos empregados, a localização de uma informação específica no texto e as marcas de fala que indicam variações linguísticas regionais. Após as atividades de

interpretação, é proposta uma atividade de comparação entre as notícias publicadas em diferentes suportes, com enfoque no tipo de linguagem (objetiva ou espontânea) empregada em cada uma delas.

Dessa forma, pode-se avaliar que o enfoque do trabalho não gira em torno do gênero notícia eletrônica enquanto prática discursiva, mas na diferença presente entre a notícia tradicional, veiculada no jornal, e as notícias publicadas em outros suportes, como a revista e a internet. Apesar de ser um trabalho interessante de análise da linguagem, a atividade parece incompleta, uma vez que aborda apenas o caráter objetivo ou espontâneo da linguagem empregada, e não o estilo utilizado no texto que veicula na internet, que permite a mescla de elementos linguísticos e semióticos, o uso de *links* e a interação entre autor – jornal – leitor (es). Nesse sentido, a atividade proposta não explora as características próprias que os gêneros digitais possuem e também não aborda os elementos ou recursos virtuais que influenciam para que a linguagem seja organizada de maneira diferente nesses gêneros. Ademais, como já mencionado, essa atividade não figura em seções centrais do livro analisado, mas como atividade secundária, funcionando como um complemento para a atividade central do referido capítulo, que era o estudo do gênero notícia impressa.

Além disso, outra característica muito presente nos livros didáticos analisados é a orientação para divulgação dos textos produzidos pelos alunos por meio de jornais impressos ou murais da escola. Não é proposta, por exemplo, a divulgação dos trabalhos através de outras plataformas, como publicações de textos em uma página da turma no *Facebook*, em um jornal eletrônico ou em um vídeo de canal no *YouTube*. Se bem aproveitadas, as ferramentas tecnológicas poderiam auxiliar os professores e os alunos na divulgação das produções textuais escritas e orais, além de tornar a atividade mais contextualizada, por meio do exercício de práticas discursivas concretas, em grande destaque no processo comunicativo atual e situadas em seu contexto concreto de circulação: a internet. No entanto, propostas dessa natureza não figuram na coleção analisada.

Os PCNs (1998, p. 24) recomendam aos professores o uso de textos que favoreçam a reflexão crítica e a participação plena dos educandos na sociedade letrada. Todavia, os gêneros digitais, muito presentes atualmente no processo comunicativo, são deixados de lado nos livros analisados. Considera-se relevante destacar que os PCNs (1998, p. 57) não mencionam diretamente os gêneros digitais como objetos de ensino.

Contudo, destacam a importância de os alunos terem a oportunidade de utilizar a internet para produzir e “destinar os textos produzidos a leitores reais, ou interagir com outros colegas, também via rede, ampliando as possibilidades de interlocução por meio da escrita”.

Assim, apesar do destaque dado por teóricos quanto ao uso dos gêneros digitais e pelos PCNs quanto à inserção das novas tecnologias na prática pedagógica, os dados obtidos indicam que os materiais didáticos analisados ainda deixam a desejar nesse quesito, visto que não incluem os gêneros digitais no estudo de Língua Portuguesa proposto nos livros didáticos utilizados no ambiente escolar. Tais resultados podem estar associados ao fato de que os livros didáticos, de forma geral, são elaborados para atingir o maior número de escolas possível, o que interfere em sua organização, visto que nem todos os ambientes de ensino dispõem de aparelhos tecnológicos adequados para o estudo de gêneros digitais e outros elementos do ambiente virtual. Além disso, mesmo tratando-se de uma coleção utilizada por uma rede privada, o fato de haver uma versão destinada à rede pública de ensino também pode ter influência sobre o modo de construção dos livros, uma vez que as escolas públicas, muitas vezes, possuem menos recursos tecnológicos do que as particulares.

Nesse contexto de pouco estudo dos gêneros digitais nos livros didáticos analisados, no capítulo seguinte apresenta-se uma proposta pedagógica para o trabalho com um gênero digital em livros didáticos de LP destinados aos anos finais do EF.

7 PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM GÊNERO DIGITAL

Para o desenvolvimento da proposta de ensino aqui apresentada, parte-se da unidade 4 do livro destinado ao 9º ano do ensino fundamental. No primeiro capítulo dessa unidade (capítulo 7), o gênero em destaque foi o artigo de opinião, gênero escrito em geral por profissionais da área jornalística, pessoas de destaque na sociedade ou especialistas de diversas áreas para expor seu ponto de vista particular acerca de determinado assunto.

Seguindo na temática da unidade “Defender ideias, argumentar e opinar”, propõe-se, então, o estudo do gênero *post* como objeto central do capítulo subsequente ao artigo de opinião, considerando que esse gênero também propicia aos seus usuários uma forma de posicionamento e argumentação sobre assuntos diversos, porém com algumas diferenças em relação a sua função comunicativa e construção composicional.

A proposta pedagógica, apresentada abaixo, divide-se em três seções principais: Leitura, Interpretação do texto e Produção textual, e consiste em uma sugestão de atividade com gênero digital passível de ser inserida em manuais didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa. Além disso, a proposta conta com comentários destinados ao professor, de modo a explicitar os conceitos teóricos que motivaram a elaboração das atividades propostas. Por envolver um gênero digital que circula na internet (*post*), o texto selecionado para a elaboração das atividades foi retirado do *Facebook*, porém algumas informações pessoais foram removidas da postagem, de modo a evitar a identificação do autor do texto neste trabalho.

Tema: “Defender ideias, argumentar e opinar”

Ponto de partida: Você já defendeu seu ponto de vista acerca de determinado assunto?
Qual gênero textual você utilizou para expressar seu ponto de vista?

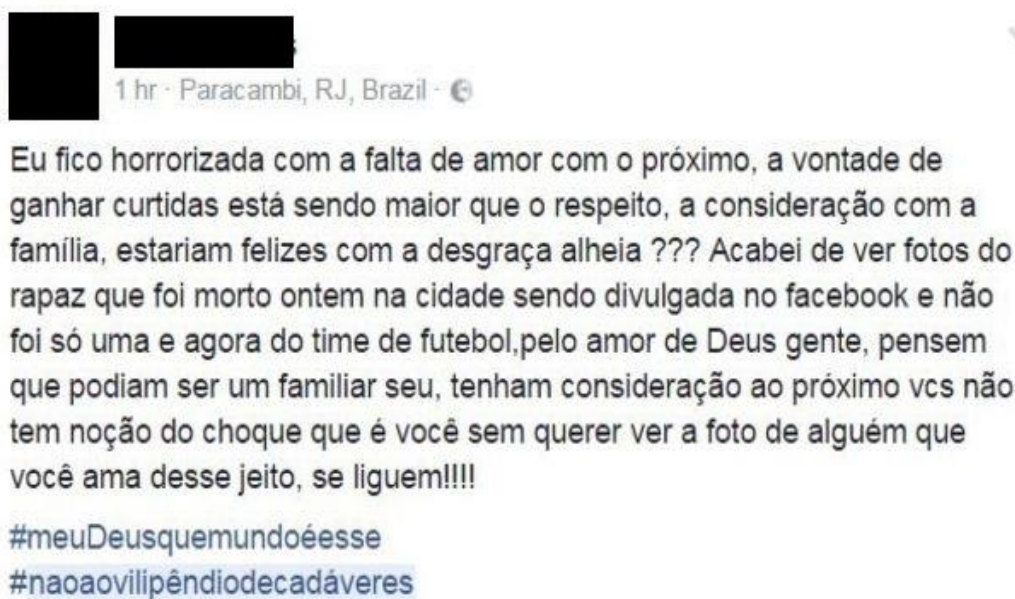
Gênero: *Post*

No capítulo anterior percebeu-se que o artigo de opinião é um dos gêneros por meio dos quais é possível expor uma ideia particular a respeito de determinado assunto de interesse coletivo. Atualmente, o desenvolvimento da internet e o surgimento de plataformas de interação, como as redes sociais, permitiram que novas formas de exposição de ideias e opiniões se propagassem na sociedade, ocasionando transformações no processo comunicativo em decorrência do avanço tecnológico.

A partir do surgimento dos ambientes virtuais, o processo comunicativo tornou-se ainda mais dinâmico e interativo. Novas formas de comunicação, como os gêneros digitais, emergiram desse contexto e tornaram-se protagonistas nas relações comunicativas. Um exemplo desses gêneros é o *Post*, da rede social *Facebook*.

O *post* é a publicação de algum conteúdo na página da rede social *Facebook* e pode envolver a utilização de recursos variados, como imagens, vídeos, *links*, entre outros. Em geral o autor da publicação usa esse gênero para compartilhar fotos ou acontecimentos de sua vida pessoal com os amigos (outros usuários da rede social), ou para posicionar-se diante de algum assunto ou fato de conhecimento comum.

Leitura 1



Você leu um *post* do *Facebook* relacionado à queda do voo que transportava a delegação do clube Associação Chapecoense de Futebol para disputar a final da Copa Sul-Americana na Colômbia. O acidente provocou a morte de 75 pessoas, entre elas jogadores, equipe técnica, tripulantes e jornalistas que estavam a bordo do avião.

- **A contextualização socio-histórica na qual o texto foi escrito é relevante no estudo dos gêneros digitais. Desse modo, é importante que os alunos recebam algumas informações contextuais para que possam estabelecer**

relações entre as informações contidas no texto e o conhecimento prévio adquirido, de modo a desenvolverem a construção de sentido após a leitura e, conseqüentemente, chegarem à compreensão.

- **A contextualização é um elemento importante no estudo dos gêneros, pois está relacionada ao conceito de situação comunicativa no estudo da língua.**

Interpretação do texto

Compreensão

- 1) Qual o tema abordado no texto?
 - 2) Qual fato está sendo retratado por meio da expressão “desgraça alheia”?
 - 3) Qual a intenção comunicativa do *post*?
 - 4) De acordo com o texto que você leu, quais críticas são decorrentes do fato ocorrido?
 - 5) Apenas por meio do texto é possível chegar à compreensão do fato que está sendo retratado?
 - 6) Quais fatores contextuais são também necessários para que se construa o sentido do texto de forma mais completa?
- **O objetivo destas atividades é apresentar aos alunos o gênero *Post*, destacando o assunto tratado no texto, bem como a importância dos elementos contextuais para sua adequada compreensão.**
 - **Com essas atividades mobiliza-se o conceito de conteúdo temático, um dos quatro elementos principais na caracterização de um gênero textual.**

Após o texto da mensagem, aparecem duas frases escritas sem espaçamento entre as palavras e iniciadas pelo símbolo “#”. Essas frases são chamadas de *hashtags* e consistem em recursos comumente utilizados em gêneros digitais. A função das *hashtags* é destacar uma palavra ou frase, dar ênfase a determinados termos e também indicar o apoio a alguma campanha realizada por meio das redes sociais.

Leia-as novamente e depois responda as questões.

#meuDeusquemundoéesse
#naoavilipêndiodecadáveres

- 7) Qual é a função das *hashtags* no *post* lido?
- 8) Qual o significado da palavra vilipêndio?
- 9) Qual a função dessa palavra nas *hashtags* utilizadas no *post*?
- 10) De que forma as *hashtags* estão relacionadas ao texto da mensagem?

- **O objetivo das atividades é fazer com que os alunos reflitam acerca da função das *hashtags* no texto dos gêneros digitais. Além disso, é importante evidenciar que esses recursos participam da construção de sentido do texto, uma vez que reforçam a ideia apresentada no corpo da mensagem, de repúdio à divulgação de imagens de vítimas de acidentes sem autorização.**
- **Com essas atividades é abordado o conceito de construção composicional dos gêneros textuais.**

Construção do texto

O *post* é um gênero que não possui uma estruturação textual fixa, podendo ser organizado de diversas formas por seu autor. Justamente por ser um gênero digital que circula no ambiente virtual, o *post* possui características composicionais próprias desse ambiente, sendo possível a mescla de diferentes recursos como imagens, vídeos, *hashtags* e *links*, além da linguagem verbal.

- 1) Quais recursos linguísticos são empregados na construção do *post* lido? Há algum outro elemento além da linguagem verbal? Qual?
 - 2) De que forma tais elementos são importantes para a construção de sentido do texto?
 - 3) Você acha que o *post* lido faz parte de alguma campanha realizada pelas redes sociais? Por quê?
- **A intenção das atividades propostas é provocar uma discussão acerca dos elementos utilizados na construção da linguagem dos *posts*, com destaque para o fato de que é possível mesclar diferentes recursos ao mesmo tempo nos gêneros digitais. Porém, nem sempre isso ocorre, uma vez que a seleção dos elementos também está relacionada ao propósito comunicativo da mensagem.**

- **Aqui, além da construção composicional, está sendo mobilizado o conceito de estilo, também fundamental na organização de um gênero textual.**

Emergência e Interatividade

O avanço tecnológico e a grande rapidez com que o processo comunicativo modifica-se atualmente permite que os gêneros textuais sofram algumas transformações. Desse modo, a partir das novas possibilidades de comunicação decorrentes do avanço tecnológico, os gêneros digitais podem surgir de forma independente ou ter emergência em gêneros textuais tradicionais. Nesse contexto é possível comparar o *post* do *Facebook* a outros gêneros já existentes, como o bilhete e o recado, que também tem a função de expor uma informação.

- 1) Quais semelhanças você acha que existem entre o *post* e o bilhete?
 - 2) O texto é organizado da mesma maneira nos dois gêneros?
 - 3) O que diferencia um gênero do outro?
- **O objetivo das atividades é conduzir os alunos a refletirem sobre a influência do suporte na definição de um gênero textual, bem como na forma de organização da linguagem em função do ambiente no qual o texto circula. Desse modo, é importante destacar as modificações que os recursos existentes na internet possibilitam ao texto eletrônico, sobretudo pela possibilidade de mescla de recursos linguísticos e semióticos e a possibilidade de interação rápida e dinâmica entre diferentes textos.**
 - **Com essas atividades busca-se mobilizar o conceito de suporte, considerado um elemento de fundamental importância no estudo dos gêneros textuais, sobretudo os emergentes do ambiente virtual. Além disso, é mobilizado o conceito de gênero emergente, aspecto também de relevância no estudo dos gêneros digitais.**

A interação, no gênero *post*, ocorre por meio da conexão entre “amigos” em tempo real, através da internet, que é o suporte de circulação desse gênero. Para interagir, os usuários podem fazer uso de comentários ou de *likes* (curtir a mensagem, ou seja, indicar se gostaram ou não). Além disso, uma publicação que agrada muita gente

desencadeia o efeito conhecido com *viralizante*, o que significa que ela é compartilhada muitas vezes.

Linguagem do texto: organização

Por ser um gênero que apresenta uma estruturação textual mais livre do que outros textos, como o artigo de opinião, os recursos linguísticos e semióticos empregados nos *posts* estão intimamente relacionados ao locutor e ao propósito comunicativo das mensagens. Em geral, as postagens do *Facebook* não são destinadas a um interlocutor definido, uma vez que várias pessoas têm acesso aos textos publicados.

A partir disso, responda:

- 1) No *post* do *Facebook* há a identificação do autor do texto?
 - 2) O texto é destinado para uma pessoa ou grupo específico? Por quê?
 - 3) A linguagem utilizada na construção do texto segue a norma culta preconizada pela gramática normativa?
 - 4) A escolha dos elementos linguísticos utilizados no texto retrata alguma característica relacionada ao gênero? Qual?
 - 5) Você acha que a organização do texto de tal maneira, mesclando *hashtags* à linguagem verbal, influencia na construção de sentido do texto? Que efeitos de sentido essa combinação de recursos desencadeia?
- **Com essas atividades busca-se mostrar aos alunos que a mensagem compartilhada no *Facebook* pode atingir diversos destinatários ao mesmo tempo, por isso é importante que o texto seja organizado de forma clara e coerente. Além disso, por meio das atividades é possível destacar que tanto os recursos verbais como os não verbais participam da construção de sentido do texto.**
- **Por meio das atividades propostas na seção “Linguagem do texto”, mobiliza-se novamente o conceito de estilo, salientando a influência que o destinatário acarreta na organização linguística do gênero em estudo, bem como a importância do propósito comunicativo no modo de linguagem empregado. (mais ou menos monitorado).**

Por ser fixado em uma rede social, a linguagem utilizada nos *posts* do *Facebook* é elaborada de forma mais ou menos monitorada de acordo com o autor do texto, o público alvo para o qual a postagem se destina (mesmo que não seja uma pessoa específica), o assunto abordado e, principalmente, o propósito comunicativo que se deseja alcançar.

Com base nisso, responda.

- 6) No texto lido, há a prevalência da linguagem verbal. A falta de elementos não verbais, como imagens e *links*, prejudica a construção de sentido do texto? Por quê?
- 7) A linguagem empregada no texto foi organizada de forma mais ou menos monitorada?
- 8) Identifique no texto quais palavras indicam essa forma de organização da linguagem.
- 9) Você considera que a escrita do texto assemelha-se à oralidade? Por quê?

Linguagem do texto: pontuação e construção de sentido

A pontuação é um recurso linguístico utilizado para salientar marcas de entonação na escrita. Por meio do uso da pontuação, é possível destacar trechos, bem como enfatizar algumas ideias principais de determinado texto.

- 1) Releia, em voz alta, um trecho do *post*.

“Acabei de ver fotos do rapaz que foi morto ontem na cidade sendo divulgada no facebook e não foi só uma e agora do time de futebol, pelo amor de Deus gente, pensem que podiam ser um familiar seu, tenham consideração ao próximo vcs não tem noção do choque que é você sem querer ver a foto de alguém que você ama desse jeito, se liguem!!!!”

- 2) Que efeitos a pontuação utilizada produz na leitura do texto?
- 3) Você acha que o texto poderia ser pontuado de forma diferente? Por quê?
- 4) Marque a alternativa de pontuação adequada para tornar o texto mais coerente.
 - a) *“Acabei de ver, fotos do rapaz que foi morto ontem na cidade, sendo divulgada no facebook. E não foi só uma. E agora do time de futebol, pelo amor de Deus*

gente, pensem que podiam ser um familiar seu, tenham consideração ao próximo vcs não tem noção do choque que é você sem querer ver a foto de alguém, que você ama desse jeito, se liguem!!!!”

b) *“Acabei de ver fotos do rapaz que foi morto ontem na cidade, sendo divulgada no facebook... e não foi só uma. E, agora, do time de futebol. Pelo amor de Deus, gente! Pensem que podiam ser um familiar seu. Tenham consideração ao próximo. Vcs não tem noção do choque que é você, sem querer, ver a foto de alguém que você ama desse jeito. Se liguem!!!!”*

c) *“Acabei de ver fotos do rapaz que foi morto... ontem na cidade, sendo divulgada no facebook e não foi só uma e agora? do time de futebol, pelo amor de Deus gente, pensem: que podiam ser um familiar seu, tenham consideração ao próximo, vcs não tem noção do choque que é você sem querer ver a foto de alguém que você ama, desse jeito, se liguem!!!!”*

5) Por que as outras duas alternativas não são adequadas?

6) Como o uso inadequado da pontuação pode influenciar na construção de sentido do texto?

➤ **O objetivo destas atividades é levar os alunos a perceberem que os sinais de pontuação contribuem para a organização sintática e para a coerência do texto, assim como contribuem para destacar a expressividade/ entonação durante a leitura.**

Nos gêneros digitais, como o *post*, é comum que haja a ausência de pontuação, por tratar-se de uma escrita mais livre e, portanto, menos preocupada com regras gramaticais. É possível, também, a utilização de recursos semióticos, como os *emoticons* (ícones que indicam emoções) para salientar marcas de expressividade. No entanto, é importante que, na hora de escrever o texto, independente do suporte no qual ele será veiculado, o autor tenha consciência de que a pontuação adequada é importante para a construção de sentido, sendo, então, relevante a sua utilização também em gêneros que circulam no ambiente virtual.

Quando se trata de um texto poético, a não utilização de pontuação poder ser um recurso estilístico para tornar o texto passível a leituras expressivas diversas. Contudo, quando o texto é escrito com o intuito de expor opiniões, é preciso que seja redigido de forma clara e coerente, o que exige o uso adequado dos sinais de pontuação.

Linguagem do texto: adequação à situação comunicativa

O uso que cada indivíduo faz da língua varia de acordo com o locutor, com o meio no qual ele vive, com a intenção comunicativa, com o interlocutor projetado e com as circunstâncias envolvidas no processo comunicativo. No dia a dia, participamos de diferentes situações comunicativas. Porém, é preciso saber adequar a nossa fala/ escrita de forma coerente a todos esses elementos participantes da interação.

- 1) Leia novamente um trecho do *post*.

“Acabei de ver fotos do rapaz que foi morto ontem na cidade sendo divulgada no facebook e não foi só uma e agora do time de futebol, pelo amor de Deus gente, pensem que podiam ser um familiar seu, tenham consideração ao próximo vcs não tem noção do choque que é você sem querer ver a foto de alguém que você ama desse jeito, se liguem!!!!”

- 2) No trecho lido existem marcas linguísticas que indicam o uso monitorado ou não monitorado da língua?
- 3) Destaque do texto os elementos que indicam tal definição da linguagem.
- 4) Você considera adequado esse uso de linguagem de acordo com o propósito comunicativo do *post*?
- 5) Quais elementos influenciaram para que a linguagem fosse escrita de tal modo no texto lido?

- **O Objetivo desta atividade é levar os alunos a perceberem que é utilizada uma linguagem menos monitorada no texto, identificada pelo uso de elementos como a expressão “*pelo amor de Deus gente*” e a abreviação “*vcs*”, no lugar do pronomes *vocês*. Também é interessante destacar que a organização utilizada na linguagem do texto pode estar relacionada à falta**

de preocupação em adequar-se à norma culta da língua ou à falta de conhecimento acerca do uso mais monitorado da linguagem, por isso a importância de o professor abordar as situações comunicativas de uso da língua também em ambientes virtuais.

A situação comunicativa corresponde ao momento ou circunstância em que a língua está em uso e envolve, além da intenção comunicativa, o locutor e o seu destinatário (o interlocutor), ou seja, a quem se digire a mensagem.

Algumas situações comunicativas, como a apresentação de um artigo científico e uma entrevista de emprego, exigem mais formalidade de expressão. Nesses casos é comum evitar gírias e expressões que sugerem proximidade com o interlocutor. Desse modo, há maior grau de monitoramento, pois existe maior controle sobre o modo como a linguagem é organizada.

Existem também outras situações, como uma conversa familiar e a escrita de um bilhete, em que não é necessário ter muita preocupação com o uso da linguagem formal, pois há maior proximidade entre os interlocutores. Nesses casos, a preocupação centra-se em torno do assunto e não no modo como a mensagem é expressada, pois há menor grau de monitoramento, ou seja, a linguagem aproxima-se mais à informalidade.

Os casos em que o uso da língua é mais formal são descritos pela *gramática normativa*, que corresponde ao conjunto de regras que determina o uso considerado “correto”, baseado no estudo e descrição da língua.

Atualmente, devido ao surgimento das redes sociais e dos gêneros digitais, muitos usuários acreditam que nesses ambientes virtuais não é preciso adequar o texto à situação comunicativa. No entanto, como já visto, todo o texto produzido deve organizar-se levando em consideração a intenção e a situação comunicativas, bem como os participantes envolvidos na comunicação.

Produção de texto

Gênero: *Post*

Duração da atividade: 4 períodos

Recursos necessários: Livro didático, laboratório de informática e acesso à internet.

Tarefa: Produção de um *post* a partir de uma manchete de notícia.

Destinatário: Comunidade escolar.

Meio de divulgação: Página da escola no *Facebook*.

- 1) Em grupo, a partir da manchete abaixo, vocês vão criar um *post*.

Série ‘Invasão de Privacidade’ aborda exposição pela internet e rede social

Tema é o primeiro de cinco episódios produzidos pela TV TEM Itapetininga.

Especialistas falam sobre a relação da net com segurança, trabalho e ideias.

G1.com. 29 mar. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/itapetininga-regiao/noticia/2015/06/06/serie-invasao-de-privacidade-aborda-exposicao-pela-internet-e-rede-social.html>. Acesso em: dezembro2018.

- 2) Após a leitura da manchete, respondam:
 - a) Do que trata a notícia?
 - b) Quem é o responsável pelo texto?
 - c) Para qual público a notícia é dirigida?
- 3) A partir do tema abordado na manchete, a linguagem empregada pode ser considerada mais ou menos monitorada?
- 4) Construção do *post*:
 - a) Elabore um *post* defendendo a sua opinião acerca do tema destacado na manchete;
 - b) Redija o texto de modo a adequar-se à intenção comunicativa, à situação e ao público alvo (comunidade escolar);
 - c) Por se tratar de um gênero digital, podem ser utilizados outros recursos, além da linguagem verbal, na construção do texto.
 - d) Após a criação do texto, discutir com o professor e colegas se a produção está adequada e, caso necessário, reescrever o texto conforme as observações levantadas.

e) Divulgar as produções na página da escola no *Facebook*.

5) A avaliação será baseada nos seguintes critérios:

- a) Adequação do texto à situação comunicativa e ao destinatário da mensagem;
- b) Organização das ideias apresentadas;
- c) Argumentação coerente com o tema;
- d) Reescrita do texto conforme orientações.

A proposta de atividade pedagógica apresentada acima está organizada visando ao estudo do gênero digital de forma integrada, abrangendo os elementos constituintes do gênero em situações concretas de comunicação. Desse modo, os exercícios propostos foram elaborados com o intuito de permitir o estudo do gênero como um evento comunicativo, composto de conteúdo, estilo, composição e função definida.

Além disso, por meio das questões apresentadas, é possível desenvolver a análise do gênero como um objeto da comunicação discursiva, dotado de forma e função próprias, que perpassa várias competências linguísticas, não priorizando uma habilidade específica (como leitura ou escrita), e que sofre influência direta do suporte em sua configuração. Ademais, ao propor o ensino/ aprendizagem do gênero digital atrelado ao seu suporte de circulação, evidencia-se as consequências que esse suporte virtual acarreta na forma de elaboração do texto, cuja linguagem é adaptada ao meio no qual circula e aos recursos provenientes desse ambiente.

Buscou-se, dessa forma, desenvolver atividades pedagógicas por meio das quais os professores pudessem trabalhar alguns conceitos básicos mobilizados pela LT, como: a língua enquanto prática discursiva interativa; o gênero textual como o elemento central por meio do qual ocorre a comunicação, definido a partir de seu conteúdo, construção composicional, estilo e suporte; o contexto comunicativo visto como participante ativo do processo comunicativo; e o sentido enquanto construção de conhecimento que envolve os outros elementos mencionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Linguística Textual consiste em um ramo da Linguística que preconiza o estudo do texto e de seu contexto, vistos como formas básicas de interação através da linguagem (KOCH, 1997). Desse modo, essa perspectiva teórica tem muito a dizer a respeito do texto e de como ocorre a interação social por meio dele (ADAM, 2011). Para a LT, o trabalho didático deve evidenciar ao aluno que a comunicação efetiva ocorre através do texto e do gênero, não por meio de unidades isoladas (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, Marcuschi e Dionísio (2007) destacam que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula redimensiona o ensino de língua materna, uma vez que o uso de gêneros permite um trabalho dinâmico e situado com a língua. Corroborando a ideia de que a abordagem dos gêneros textuais no ambiente de ensino deve estar ancorada no contexto de comunicação historicamente situado, acredita-se relevante destacar o estudo dos gêneros digitais nas aulas de LP, visto que esses gêneros estão atualmente em grande evidência no processo comunicativo, em virtude do avanço tecnológico.

Embasada nesse contexto da crescente participação dos gêneros digitais no processo comunicativo atualmente, a presente pesquisa teve como tema a abordagem dos gêneros emergentes do contexto digital em livros didáticos de LP destinados aos anos finais do EF. A partir dessa temática, o seguinte problema de pesquisa foi proposto: Como os gêneros emergentes vêm sendo abordados por livros didáticos de Língua Portuguesa? Arelado a essa questão, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: analisar se há uma abordagem dos gêneros emergentes da tecnologia adequada ao ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental; e os seguintes objetivos específicos: analisar as atividades que envolvem gêneros digitais em livros didáticos; avaliar se essas atividades propiciam o estudo dos gêneros digitais como eventos comunicativos que possuem características e funções definidas; observar a menção a gêneros digitais na coleção ao longo dos anos escolares; e apresentar uma proposta de ensino diferenciada para livros didáticos de Língua Portuguesa envolvendo o gênero digital *post*.

A fim de atender ao objetivo geral desta pesquisa, de analisar se há uma abordagem dos gêneros emergentes da tecnologia adequada ao ensino nos livros didáticos de LP destinados aos anos finais do ensino fundamental, foi desenvolvida a análise de cada um dos volumes que compõe a coleção Projeto Teláris – Português. Os dados obtidos

indicam que não há atividades que abordem os gêneros digitais enquanto práticas comunicativas concretas, uma vez que tópicos relacionados ao estudo do processo comunicativo e da organização da linguagem em seções centrais dos manuais analisados são desenvolvidos apenas por meio do estudo de gêneros textuais tradicionais, sem propostas de atividades que focalizem os gêneros digitais como objetos de ensino/aprendizagem. Dessa forma, em relação ao objetivo geral da pesquisa, os resultados sugerem que não é realizada uma abordagem dos gêneros digitais adequada ao ensino nos livros didáticos analisados.

Quanto ao primeiro objetivo específico, analisar as atividades que envolvem gêneros digitais em livros didáticos, os resultados indicaram que é proposta apenas uma atividade envolvendo um gênero digital na coleção analisada. Contudo, essa atividade não figura em uma seção central do livro. Em relação ao segundo objetivo específico, avaliar se essas atividades propiciam o estudo dos gêneros digitais como eventos comunicativos que possuem características e funções definidas, os dados obtidos segerem que a atividade envolvendo o gênero digital notícia eletrônica, proposta nos livro destinado ao 7º ano, não favorece o estudo aprofundado do gênero digital, uma vez que aborda apenas um aspecto da linguagem empregada nesses gêneros, o fato de ser organizada de modo objetivo ou espontâneo. Ademais, referências a outros elementos digitais presentes nos livros, como *sites* e páginas de pesquisa, foram propostas como complementos a outras atividades.

No que se refere ao terceiro objetivo específico estabelecido, observar a menção a gêneros digitais na coleção ao longo dos anos escolares, a análise realizada indicou que não há uma preocupação com a gradação da abordagem de gêneros digitais ao longo dos anos escolares, uma vez que foi proposta apenas uma atividade com esses gêneros no volume destinado ao 7º ano e nenhuma outra nos demais livros. Quanto ao quarto e último objetivo específico, apresentar uma proposta de ensino diferenciada para livros didáticos de Língua Portuguesa envolvendo o gênero digital *post*, acredita-se que a atividade proposta no capítulo 7 desta pesquisa seja uma possível alternativa para a inclusão dos gêneros digitais nos livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que propõe o estudo do gênero digital como evento comunicativo, composto de conteúdo, estilo, composição e função temática própria, e que sofre influência direta do suporte em sua configuração.

Os resultados obtidos por meio da análise dos livros didáticos realizada nesta pesquisa sugerem, portanto, que, apesar da crescente discussão levantada por teóricos a respeito dos gêneros digitais e da grande utilização desses elementos no processo comunicativo atualmente, a inclusão desses gêneros como objetos de ensino em manuais didáticos ainda é pouco realizada, ao menos na amostra analisada. Em geral, os gêneros digitais aparecem em pequenas atividades de seções secundárias dos livros, que não os exploram como práticas comunicativas concretas, dotadas de forma e função definidas e que estão intimamente relacionadas com seu suporte, bem como com seu contexto de circulação. Além disso, outros elementos do ambiente virtual, como *sites*, figuram, em sua grande maioria, como fontes de materiais e sugestões de pesquisas complementares.

Esses dados corroboram os resultados obtidos nas pesquisas de Barbosa (2009) e Pires (2016) – mencionadas no capítulo de revisão bibliográfica – que, embora com perspectivas um pouco diferenciadas, chegaram à conclusão de que o trabalho com os gêneros emergentes da tecnologia em manuais didáticos de LP não tem sido satisfatório. Ademais, os estudos de Barbosa (2009) e Pires (2016) também constataram que atividades envolvendo elementos do ambiente virtual foram propostas como exercícios complementares a outros apresentados anteriormente, não favorecendo a exploração das peculiaridades constitutivas dos gêneros digitais.

Em relação à quantidade de atividades envolvendo gêneros digitais no manuais analisados, os dados obtidos na atual pesquisa confirmam que está havendo queda da abordagem desses gêneros ao longo dos anos, como destacado em trabalhos anteriores. Em seu estudo, Bezerra (2017) constatou apenas 3% de presença de gêneros digitais nos materiais didáticos analisados em 2014, enquanto esse percentual era de 11% em 2008. Da mesma forma, na presente pesquisa, constatou-se apenas uma atividade envolvendo um gênero digital ao longo da coleção, o que confirma a ideia de Bezerra de que existe um distanciamento entre os gêneros que estão em destaque no processo comunicativo atualmente e os incluídos como objetos de ensino nos materiais didáticos, visto que novos gêneros digitais surgem, com o passar do tempo, de acordo com necessidades comunicacionais e, portanto, deveriam também ser incluídos como objetos de estudo no ensino de línguas.

Todavia, no que tange à aparição por anos escolares, a análise indicou que os resultados obtidos vão de encontro ao observado na pesquisa de Bezerra (2017), em que a média de aparições dos materiais textuais digitais, entre os anos de 2008 e 2014, foi

animadora: “enquanto os livros do 6º ano apresentaram um aumento de 50%, os livros do 9º ano apresentaram um crescimento de 127%” (BEZERRA, 2017, p. 89), ao contrário do observado na atual pesquisa, em que houve queda da presença de atividades envolvendo gêneros digitais nos livros didáticos de 2015, bem como não foi identificado aumento de atividades contendo esses gêneros ao longo dos anos escolares. Desse modo, este trabalho confirma a ideia atualmente discutida de que a inserção dos gêneros digitais e das novas tecnologias no ambiente escolar ainda é realizada de forma pouco significativa do ponto de vista teórico/ prático, não acompanhando as modificações do processo comunicativo com o decorrer do tempo.

Para Marcuschi (2008), a análise dos gêneros textuais deve estar relacionada à análise do uso da língua no cotidiano, já que os gêneros constituem uma forma de ação comunicativa na sociedade. Por esse motivo, é importante que os materiais didáticos utilizados nas escolas abordem os gêneros de acordo com suas características e funções exercidas nos processos comunicativos em geral. Especificamente em relação aos gêneros do ambiente virtual, o autor destaca a importância de a escola ocupar-se também desses gêneros no ensino de línguas, uma vez que o meio tecnológico e a interação *on-line* aceleram a evolução dos gêneros e obrigam a revisão de alguns conceitos já consagrados em relação a eles, como as modificações de algumas características e, conseqüentemente, a emergência de novos gêneros a partir de outros já existentes.

Melo e Cavalcante (2005, p. 7) ressaltam que uma alternativa viável seria estabelecer uma relação entre o que a escola propõe no ensino de língua e o que circula em outras práticas sociais comunicativas, com a exploração de gêneros utilizados diariamente no cotidiano dos alunos. Atrelados a essa concepção estão os gêneros digitais, amplamente propagados nos processos comunicativos atuais e que também podem vir a ser explorados como objetos de estudo nas aulas de LP.

Em consonância com essa perspectiva, estima-se que esta pesquisa possa contribuir para os estudos linguísticos no que tange ao ensino/ aprendizagem dos gêneros digitais, uma vez que destaca a relevância do ensino de língua situado em contextos reais de comunicação. Ademais, considera-se que a proposta de atividade sugerida nesta pesquisa consiste em um caminho possível para a inclusão do estudo de gêneros digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa, uma vez que aborda o gênero em sua completude. Por fim, cabe ressaltar que as considerações aqui apresentadas não buscam encerrar os debates em torno do tema, mas sim, à luz da Linguística Textual, levantar

discussões que poderão suscitar embasamento a outras pesquisas, uma vez que a temática relacionada ao estudo dos gêneros digitais no ensino de LP é ampla e permanece em constante discussão.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A Análise Textual dos Discursos:** entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso. Conferência realizada durante a Jornada em homenagem a Patrick Charaudeau : “A análise do discurso nas ciências da linguagem e da comunicação”, Lyon II, 4 de junho de 2010.

ADAM, J. M. *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1979. p.277-326.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (org.); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira...[et. al.]. – 2. ed. – São Paulo: 2006.

BARBOSA, V. M. O. C. **Gêneros digitais em manuais didáticos de Língua Portuguesa.** Banca de Teses e Dissertações. *Língua Portuguesa*, PUC-SP, 2009.

BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik.** Tübingen: Niemeyer, 1981.

BEZERRA, V. L. B. C. **Leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos de língua portuguesa:** uma realidade? Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2017.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris – Língua Portuguesa:** ensino fundamental 2. 2 ed. São paulo: Ática, 2015.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEFI, 1998. 144p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. 2. ed. Brasília: MEC/SEF; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC: SEF, 2000.

_____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v.134, n.248, p.27834-27841, 23 dez. 1996. Seção 1.

Conheça as 10 redes sociais mais usadas no Brasil. **Blog Resultados Digitais**. Disponível em: <<https://resultadosdigitais.com.br/blog>>. Acesso em 20/05/2018.

CONTE, M. E. **La lingüística testuale**. Milano: Feltrinelli Económica, 1977.

COSTA, S. R. S. **Trajetória profissional de professoras do ensino médio: sentidos e usos de tecnologias digitais na sala de aula**. Banco de Teses e Dissertações. Desenvolvimento e Educação. UnB-DF, 2016.

COSÉRIU, E. **Determinación y entorno, de los problemas de la lingüística del hablar**. Romanistisches Jahrbuch, v.7, p.29-54, 1955.

CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas**. Tradução para o português a partir do texto original em Langue Française, n°38, Larousse, Paris, 1978.

De olho na tecnologia. **PALPITE DIGITAL**. Disponível em: <https://www.palpitedigital.com/pra-que-serve-o-twitter/>. Acesso em: 25/10/2018.

ELIAS, V. M. Linguística Textual e Ensino. In: SOUZA, E. R. F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. **Linguística Textual – interfaces e delimitações: homenagem à Ingedore Grünfeld Villaça Koch**. São Paulo: Cortez, 2017.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Cortez Editora, 1983. 152 p. (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino; 9).

G1.com. Série Invasão de Privacidade. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/itapetininga-regiao/noticia/2015/06/06/serie-invasao-de-privacidade-aborda-exposicao-pela-internet-e-rede-social.html>. Acesso em: dezembro2018.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Cohesion in English**. London Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: retrospecto e perspectivas**. Alfa: São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997.

KOCH, I. G. V. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. **GELNE**, Fortaleza, v. 4, n.1, 2002. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf>

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Marcuschi, L. A. Dionísio, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T. Linguística Textual e Novas Tecnologias. In: SOUZA, E. R. F.; PENHAVAL, E.; CINTRA, M. R. (Org). **Linguística Textual: interfaces e delimitações – homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch**. São Paulo: Cortez, 2017.

MELO, Cristina T. V. de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Oralidade na escola: em busca de uma prática. mimeo, 2005.

MORAES, O. M. Um estudo das relações de coesão em Português in: **Letras & Letras**. Uberlândia, 2 (2): 359-384, dezembro, 1986.

O que é Facebook? **Marketing de conteúdo**. Disponível em: <https://marketingdeconteudo.com/facebook/>. Acesso em: 29/10/2018.

O que é Twitter. **Significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/twitter/>. Acesso em: 26/10/2018.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PINHEIRO, P. A. **Gêneros (digitais) em foco**: por uma discussão sóciohistórica. Alfa, São Paulo, v.54, n.1, p.33-58, 2010.

PIRES, R. M. **Letramento digital em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Banco de Teses e Dissertações. Tecnologias, Comunicação e Educação. UFU-MG, 2016.

SIGNORINI, I. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.99-110.

SILVA, D. C. **Os Gêneros Discursivos Digitais no Livro Didático de Língua Portuguesa**: um possível campo de hibridação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SILVA, Z. R. **Os gêneros textuais digitais e o ensino da Língua Portuguesa**: o Facebook como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da escrita. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UFCG/CFP. Pernambuco, 2015.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2002.

Twitter: o que é, como criar, como usar... **Capricho**. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/diversao/twitter-o-que-e-como-criar-como-usar/>. Acesso em: 26/10/2018.

VALENTE, P. M.; ALVES, S. M. L. Os planos constitutivos da língua. Letrônica, v. 2, n. 1, p. 60 – 68, julho 2009.

Whatsapp.com. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/features/>. Acesso em: outubro de 2018.

WEINRICH, H. **Linguistik der Luge Heidelberg Lambert Schneider**. Syntax als Dialekt PoeUca, v 1, p 109-26, 1967.

YouTube: Como criar um canal? **Tecmundo**. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/video/2364-youtube-como-criar-um-canal-.htm>. Acesso em: 03/11/2018.