

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LINGUÍSTICA**

GRASIELE DONATONI

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
UMA REDE (DES) CONECTADA ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA?**

CÁCERES, 2019

GRASIELE DONATONI

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
UMA REDE (DES) CONECTADA ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/UNEMAT), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Elizangela Patrícia
Moreira Costa.

CÁCERES, 2019

DONATONI, Grasielle.

D6771 Livro Didático de Língua Portuguesa e as Tecnologias Digitais: Uma Rede (Des) Conectada entre o Discurso e a Prática? / Grasielle Donatoni - Cáceres, 2019.
158 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientador: Elizangela Patrícia Moreira Costa

1. Livro Didático de Língua Portuguesa. 2. Ensino Medio. 3. Gêneros Discursivos (Digitais). 4. Letramentos e Multiletramentos. I. Grasielle Donatoni. II. Livro Didático de Língua Portuguesa e as Tecnologias Digitais: Uma Rede (Des) Conectada entre o Discurso e a Prática?: .

CDU 811.134.3:373.5

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elizangela Patrícia Moreira da Costa
(Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Regina Nunes
(Membro Interno – PPGL/UNEMAT)

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Garcia Cavalcante
(Membro Externo – UFPR)

Prof. Dr. Valdir Silva
(Suplente – PPGL/UNEMAT)

Cáceres, novembro de 2019.

Com todo o meu amor e gratidão aqueles para quem devo tudo o que sou: minha mãe, Maria Aparecida Rodrigues Donatoni (*in memoriam*); meus filhos, Giovana e Hlvio Neto; meu pai, Hlvio; meu irmo, Marcelo; e, meu esposo, Douglas Fernando.

AGRADECIMENTOS

A Deus e às Santas de minha devoção, Nossa Senhora de Fátima e Nossa Senhora Aparecida, aos quais confio minha família, minhas angústias e esperanças e que me proporcionam a paz de espírito e a fé para minha caminhada.

Aos meus filhos, Giovana e Hέλvio Neto; meu pai, Hέλvio, e de modo especial, a minha Mainha Cida (*in memoriam*) a quem dedico todas as minhas conquistas. Minha gratidão ser eterna aqueles que representam a minha vida.

Ao meu amor, companheiro e esposo, Douglas Fernando, com quem divido as flores e espinhos da caminhada percorrida no so durante o Mestrado, como tambem nos onze anos de vida em comum.

Ao meu irmo, Marcelo; e a minha cunhada, Isamar, pela ajuda na educao dos meus filhos e pela motivao dos sonhos.

 Professora-orientadora Elizangela Costa, primeiro pela escolha do meu projeto no processo seletivo; depois, pela confiana, ajuda e pacincia com que conduziu essa orientao. Muito obrigada professora por me apresentar Bakhtin, por me ensinar a escrever e analisar como pesquisadora, e, especialmente, obrigada por compreender as minhas limitaoes.

A todos os meus familiares, amigos, parentes, colegas que talvez no saibam que tenham, de algum modo, parcela de contribuio neste trabalho.

 minha amiga-irma, Eliane Dalcico, que , sem dvida, uma inspirao de vida. Obrigada por ser to presente em momentos to importantes.

 colega de orientao, tala, pela fora que me deu durante todo o processo da escrita da dissertao.

Aos meus colegas de trabalho, Welligton e Ccero, pela contribuio, pelo apoio e pela flexibilidade que me propuseram para que eu pudesse cumprir os crditos das disciplinas do Programa de Mestrado.

s Professoras Doutoras Cludia Cavalcante e Silvia Nunes, pelas valiosas contribuioes ao trabalho, pela ateno e carinho que demonstraram a mim e  dissertao.

 UNEMAT e seus colaboradores pela oportunidade de realizar uma Ps-Graduao *Strictu Sensu* em nvel de Mestrado, aos Professores do Programa de Lingustica, e a todos aqueles professores que passaram pela minha vida acadmica e deixaram um pouco de si em mim.

Enfim, palavras serão poucas para expressar todo o meu agradecimento a todos. Peço a Deus que retribua em dobro tudo o que fizeram por mim e por este trabalho.

RESUMO

Este trabalho, concentrado na área dos Estudos de Processos Discursivos do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres), tem como objetivo investigar a presença de gêneros discursivos (digitais) em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) do Ensino Médio e analisar como as atividades referentes a esses gêneros podem mobilizar os processos de multiletramentos, em especial o digital, em jovens estudantes desse nível de ensino, revelando (ou não) uma rede conectada entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa. O *corpus* da pesquisa foi constituído por seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa indicadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 para o Ensino Médio, escolhidas por docentes da área de Língua Portuguesa e em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT. Para tanto, fundamenta-se na Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e o Círculo, em diálogo com os estudos sobre o letramento (SOARES, 2009), os multiletramentos (ROJO, 2009, 2015) as tecnologias digitais (BARTON; LEE, 2015) e os livros didáticos (COSTA, 2016, 2017), dentre outros autores. Trata-se de pesquisa descritiva, de cunho qualitativo e análise documental, de abordagem dialógica. Para desenvolvê-la, foram analisadas atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais), inseridos nos objetos selecionados, buscando observar de que forma sua abordagem didático-pedagógica pode contribuir para os processos de multiletramentos em jovens estudantes do Ensino Médio que tiverem acesso a esses livros. Para tanto, buscamos respostas para as seguintes questões de investigação: 1. Quais os gêneros discursivos (digitais) estão presentes em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT?; 2. Como é o tratamento dado às atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) presentes nos livros analisados?; e, 3. Como as atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos LDP selecionados, podem mobilizar os processos para os multiletramentos, em especial, o digital, revelando (ou não) uma rede conectada entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa? Este trabalho justifica-se na medida em que volta o seu olhar para os LDP, sabendo da sua importância para o ensino público, e de seu papel para o conhecimento sistematizado/ensino curricular, sustentando que as novas abordagens sobre o ensino (inclusive de documentos oficiais) têm apontado para novos modos de significar, concebendo formas distintas nas práticas de leitura e escrita por meio das tecnologias digitais. Nesse contexto, refletimos sobre a importância dos gêneros discursivos (digitais) compondo os processos de letramentos e multiletramentos na formação de estudantes do Ensino Médio das escolas públicas de Cáceres-MT, via livro didático de Língua Portuguesa. O resultado das análises revelou que o percentual de gêneros discursivos (digitais) presentes nos livros analisados é ínfimo comparado a outros gêneros discursivos privilegiados nos LDP, e suas formas de abordagem apresentaram lacunas que revelam uma relação desconectada entre tecnologia digital e livro didático de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Livros didáticos de Língua Portuguesa, Ensino Médio, Gêneros discursivos (digitais), Letramentos e Multiletramentos.

ABSTRACT

This work, focused on the Discursive Process Studies area of the Graduate Program in Linguistics (PPGL) of the State University of Mato Grosso (UNEMAT / Cáceres), aims to investigate the presence of discursive genres (digital) in six collections. High School Portuguese Language Textbooks (LDP) and analyze how the activities related to these genres can mobilize the multi-learning processes, especially digital, in young students of this level of education, revealing (or not) a network connected between discourse and practice, via Portuguese language textbook. The research corpus consisted of six collections of Portuguese Language textbooks indicated by the National Book and Teaching Material Program (PNLD) 2018 for High School, chosen by teachers of the Portuguese Language area and in circulation in the state public schools of Cáceres-MT. To this end, it is based on the Dialogical Theory of Language, Bakhtin and the Circle, in dialogue with the studies on literacy (SOARES, 2009), the multi-instruments (ROJO, 2009, 2015) and digital technologies (BARTON; LEE, 2015).) and the textbooks (COSTA, 2016, 2017), among other authors. It is a descriptive research, qualitative in nature and documentary analysis, with a dialogical approach. To develop it, we analyzed activities related to discursive genres (digital), inserted in the selected objects, seeking to observe how their didactic-pedagogical approach can contribute to the multi-learning processes in young high school students who have access to these books. To this end, we seek answers to the following research questions: 1. What discursive genres (digital) are present in six collections of Portuguese High School textbooks, circulating in the state public schools of Cáceres-MT ?; 2. How is the treatment given to the activities related to digital genres present in the analyzed books? and 3. As the activities related to discursive genres (digital), present in the selected LDP, can mobilize the processes for multi-elements, especially digital, revealing (or not) a network connected between speech and practice, via Portuguese language textbook? This work is justified as it focuses its attention on LDP, knowing its importance for public education, and its role for systematized knowledge / curriculum teaching, arguing that new approaches to teaching (including documents official) have pointed to new ways of meaning, conceiving distinct ways in reading and writing practices through digital technologies. In this context, we reflect on the importance of discursive (digital) genres composing the literacy and multi-literacy processes in the formation of high school students of the public schools of Cáceres-MT, via Portuguese language textbook. The result of the analyzes revealed that the percentage of discursive (digital) genres present in the analyzed books is very small compared to other privileged discourse genres in the LDP, and their approach presented gaps that reveal a disconnected relationship between digital technology and Portuguese Language textbook.

Keywords: Portuguese Language Textbooks, High School, Discursive Genres (Digital), Letters and Multilanguages.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ocorrência dos gêneros discursivos (digitais) nas seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa	85
Tabela 2: Incidência de gêneros discursivos nas seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações sobre as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa em circulação nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Cáceres-MT.....	69
Quadro 2: Discurso sobre o livro didático de Língua Portuguesa, segundo seus autores e avaliadores do PNLD	89

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Incidência de gêneros discursivos nas seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa	88
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CD – Conselho Deliberativo

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COL - Coleção

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DVD's - Digital Versatile Disc (Disco Digital Versátil)

ECT – Empresa Brasileira de Correios

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

LDP – livro didático de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDF – Formato Portátil de Documento

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

SEB – Secretaria de Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa da Coleção Novas Palavras. COL 1, vol. 1.	70
Figura 2: Abertura da unidade Leitura e Produção de Texto. COL 1, vol. 1, p. 300	71
Figura 3: Texto sobre redes sociais. COL 1, vol. 1, p. 346.	72
Figura 4: Capa da Coleção Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. COL 2, vol.1	73
Figura 5: Sumário/Produção de Texto: gêneros digitais. COL 2. vol. 1.	75
Figura 6: Capa da Coleção Esferas das Linguagens. COL 3, vol. 1.	76
Figura 7: Sumário/Capítulo 26: Gêneros digitais. COL 3. vol. 1.....	77
Figura 8: Capa da Coleção Linguagem e Interação. COL 4, vol. 1.	77
Figura 9: Seção no livro que representa sugestões de <i>sites</i> . COL 4, vol. 1, p. 5.....	79
Figura 10: Capa da Coleção Português: contexto, interlocução e sentido. COL 5, vol. 1. ...	80
Figura 11: Capa da Coleção Veredas da Palavra. COL 6, vol.1.	81
Figura 12: Sumário/Capítulos 19 e 20 dedicados ao estudo dos gêneros digitais. COL 6, vol. 1, p. 9.	82
Figura 13: Eixo Produção de Texto onde se apresenta um breve contexto sobre os gêneros digitais. COL 2, vol. 1, 2016, p. 193.	93
Figura 14: Proposta de atividade para exploração do gênero <i>blog</i> . COL 2, vol. 1, 2016, p. 195	94
Figura 15: Continuação da atividade. COL 2, vol. 1, 2016, p. 196 e 198.....	95
Figura 16: Seção Hora de Escrever com proposta de criação de um <i>blog</i> . COL 2, vol. 1, 2016, p. 198.	98
Figura 17: Capítulo dedicado aos gêneros digitais. COL 3, vol. 1, 2016, p. 252.	100
Figura 18: Mutação dos gêneros – do diário íntimo ao virtual. COL 3, vol. 1, 2016, p. 262.	101
Figura 19: Características do <i>blog</i> acadêmico. COL 3, vol. 1, 2016, p. 263.	102
Figura 20: Particularidades da <i>blogosfera</i> . COL 3, vol. 1, 2016, p. 264.....	103
Figura 21: Abordagem do tema “ <i>internetês</i> ”. COL 3, vol. 1, 2016, p. 265.	104
Figura 22: Abordagem dos temas “ <i>emoticons</i> ” e “ <i>netiquetas</i> ”. COL 3, vol. 1, 2016, p. 266- 267.....	105
Figura 23: Atividade para o gênero <i>blog</i> . COL 3, vol. 1, 2016, p. 272 e 274.....	107
Figura 24: Os gêneros comentário e artigo. COL 3, vol. 1, 2016, p. 275.	109

Figura 25: O gênero charge. COL 3, vol. 1, 2016, p. 276.....	110
Figura 26: Capítulo destinado ao estudo dos gêneros discursivos (digitais). COL 6, vol. 1, 2016, p.325	112
Figura 27: Contextualização dos gêneros discursivos (digitais). COL 6, vol. 1, 2016, p. 327.	113
Figura 28: Textos “A revolução do internetês” e “Jargão on-line”. COL 6, vol. 1, 2016, p. 330.	114
Figura 29: Textos do universo <i>on-line</i> . COL 6, vol. 1, 2016, p. 332.	115
Figura 30: Capítulo dedicado ao estudo do <i>blog</i> . COL 6, vol. 1, 2016, p. 338.	117
Figura 31: Proposta de produção do gênero <i>blog</i> . COL 6, vol. 1, 2016, p. 340.....	118
Figura 32: Continuação da proposta de produção do <i>blog</i> . COL 6, vol. 1, 2016, p. 341.....	119
Figura 33: Abordagem do gênero <i>e-mail</i> . COL 2, vol. 1, 2016, p. 199.	121
Figura 34: Capítulo dedicado ao estudo dos gêneros carta pessoal e <i>e-mail</i> . COL 5, vol. 1, 2016, p. 262.	125
Figura 35: Atividade relacionada aos gêneros carta pessoal e <i>e-mail</i> . COL 5, vol. 1, 2016, p. 264.	125
Figura 36: Carta pessoal e <i>e-mail</i> . COL 5, vol.1, 2016, p. 265-266	128
Figura 37: Estrutura e linguagem da carta pessoal e do <i>e-mail</i> . COL 5, vol. 1, 2016, p. 267	129
Figura 38: Atividade de produção de <i>e-mail</i> pessoal para “eu do futuro”. COL 5, vol. 1, 2016, p. 268.	130
Figura 39: Contextualização dos gêneros da internet. COL 5, vol. 1, 2016, p. 269-270	133
Figura 40: Continuação da contextualização dos gêneros da internet. COL 5, vol. 1, 2016, p. 272 e 274	134
Figura 41: Representação da plataforma do <i>Facebook</i> . COL 3, vol. 1, 2016, p. 253-254 ..	136
Figura 42: Continuação da representação da plataforma do <i>Facebook</i> . COL 3, vol. 1, 2016, p. 255.	137
Figura 43: Atividade relacionada ao gênero <i>Facebook</i> . COL 3, vol. 1, 2016, p. 256.	138
Figura 44: Atividade verbo-visual a partir de <i>fan pages</i> . COL 3, vol. 1, 2016, p. 257.	140
Figura 45: Página no <i>Twitter</i> do Jornal <i>Le Monde Diplomatique Brasil</i> . COL 3, vol. 1, 2016, p. 260.....	142
Figura 46: Página no <i>Twitter</i> do Projeto <i>Freenet</i> . COL 3, vol. 1, 2016, p. 261.	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	23
LIVRO DIDÁTICO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ENCONTRO POSSÍVEL? 23	
1.10 Livro didático e as transformações sociais permeando seu decurso.....	23
1.2 Letramento(s), multiletramentos e tecnologias digitais: visões teóricas	34
1.3 Tecnologias digitais via documentos oficiais do Ensino Médio.....	42
CAPÍTULO II	51
FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	51
2.1 A teoria dialógica da linguagem	51
2.2 Os gêneros do discurso	52
2.3 O dialogismo e as relações dialógicas	60
CAPÍTULO III	67
A METODOLOGIA DA PESQUISA	67
3.1 Metodologia.....	67
3.2 Procedimento de coleta do <i>corpus</i>	68
3.3 Descrições das coleções	69
3.3.1 Novas Palavras (COL1)	70
3.3.2 Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (COL 2).....	73
3.3.3 Esferas das Linguagens (COL 3)	76
3.3.4 Língua Portuguesa: Linguagem e Interação (COL 4).....	77
3.3.5 Português: contexto, interlocução e sentido (COL 5).....	80
3.3.6 Veredas da Palavra (COL 6)	81
3.4 Procedimentos de delimitação do <i>corpus</i>	83
3.5 Procedimentos de análise do <i>corpus</i>	83
CAPÍTULO IV	84
OS GÊNEROS DISCURSIVOS (DIGITAIS) EM LDP: UM CAMINHO PARA OS MULTILETRAMENTOS?	84
4.1 Mapeando o <i>corpus</i>	84
4.2 Análise dialógica do <i>corpus</i>	89
4.2.1 Exemplo 1: <i>Blog</i> e comentário de internet.....	92
4.2.2 Exemplo 2: <i>E-mail</i>	121

4.2.3 Exemplo 3: <i>Facebook</i>	135
4.2.4 Exemplo 4: <i>Twitter</i>	142
4.3 Conectando os dados	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
BIBLIOGRAFIA	154

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Estudos de Processos Discursivos” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Cáceres-MT, e tem como objetivo investigar a presença de gêneros discursivos (digitais)¹ em livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) do Ensino Médio. Para tanto, buscamos conhecer as propostas pedagógicas para os letramentos e/ou multiletramentos nos documentos balizadores do ensino de Língua Portuguesa (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM; Base Nacional Comum Curricular – BNCC) no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras e nos Manuais dos Professores² em suas respectivas coleções de LDP; bem como procuramos conhecer a resenha apresentada sobre os LDP selecionados no Guia do Livro Didático e analisar como as atividades referentes a esses gêneros podem mobilizar os processos para os multiletramentos, em especial, o digital, revelando (ou não) uma rede conectada entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa.

O discurso³ a que nos referimos, neste estudo, trata-se daquele revelado pelo texto do Guia do livro didático PNLD 2018 (BRASIL, 2017), e presente nos Manuais dos Professores das coleções de LDP analisadas, os quais parecem afinados na defesa de um ensino pautado nos usos sociais da língua(gem) em contextos situados, considerando as práticas sociais contemporâneas dos jovens do Ensino Médio compondo os currículos/componentes curriculares, relevando, por sua vez, a importância e a necessidade de um currículo que

¹ Investigamos, neste trabalho, a presença e o tratamento didático-pedagógico dado pelos autores dos LDP aos gêneros discursivos, próprios das novas formas de comunicação, viabilizados pelas novas tecnologias digitais, em especial, pelos novos valores assumidos pelo homem em relação ao público/privado, tempo/espço etc., tais como *e-mail*, *chats*, *facebook* e outros. Para tal finalidade, assumimos o conceito de *gênero do discurso*, desenvolvido por Bakhtin e o Círculo e, por esse motivo, nomeamos esses objetos “gêneros discursivos (digitais)”, pois pressupõem que assumimos teoria e metodologia específicas que compreendem a imbricada relação entre gênero, discurso e o todo do *enunciado concreto*. Trataremos, com mais cuidado, desse tema, no capítulo teórico deste trabalho. Convém ainda destacar que mantivemos o qualificador “digitais”, para fazer referência aos gêneros discursivos que nasceram em contexto digital e que recebem, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a nomenclatura “gêneros digitais”. Vale mencionar também que tal nomenclatura também é usada por ROJO (2009).

² O manual do professor difere do livro destinado ao aluno, porque explicita ao docente “a organização da obra, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e da língua portuguesa, relacionando esta última às orientações oficiais para o ensino médio” [...] (ANEXO III - Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI PNLD 2018). Trata-se de um livro de encarte único, normalmente com orientações trazidas no final do material. Nesse contexto, acreditamos que o material direcionado ao professor pode contribuir para os objetivos pretendidos. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/publicacoes/category/165-editais>>. Acesso em: 06 set 2019.

³ No capítulo IV destacamos, no Quadro 2, alguns excertos que revelam como esses discursos são representados pelo Guia do Livro Didático e pelos autores dos LDP, via Manual do Professor.

privilegie os multiletramentos na formação dos jovens estudantes das escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto, a relevância e atualidade deste trabalho justificam-se na medida em que volta o seu olhar para os LDP, sabendo da sua importância para o ensino público, e de seu papel para o conhecimento sistematizado/ensino curricular, sustentando que as novas abordagens sobre o ensino (inclusive de documentos oficiais) têm apontado para novos modos de significar, concebendo formas distintas de práticas de leitura e escrita por meio das tecnologias digitais. Nesse sentido, refletimos sobre a importância dos gêneros discursivos (digitais) compondo os processos de letramentos e multiletramentos na formação de estudantes do Ensino Médio das escolas públicas de Cáceres-MT, via livros didáticos de Língua Portuguesa.

O interesse pelo tema nasce sob o alicerce de três dimensões: pessoal (experiência da pesquisadora), social e acadêmica.

A primeira, a pessoal, surgiu de uma experiência vivenciada pela pesquisadora, durante a Graduação no Curso de Pedagogia, há pelo menos oito anos, quando realizou um trabalho da disciplina “Educação e Diversidade”, cujo objetivo foi a análise do livro didático. Em especial, a atividade propunha aos estudantes analisar o modo como a figura do sujeito negro era retratado nesse instrumento de ensino. Essa experiência instigou, na pesquisadora, um olhar mais apurado para o material didático, e o desejo por tomar o LDP, como objeto de pesquisa, em um estudo mais aprofundado, em nível de Mestrado.

A segunda, a social, refere-se ao aspecto social-econômico-político do qual o livro didático emerge; implicando altos custos de investimentos, por parte do Governo Federal, em sua produção e distribuição, contrapartida esperada pelos investimentos – a formação escolar dos estudantes brasileiros dado os baixos índices⁴ do ensino; interesses pedagógicos e editoriais etc.

A terceira, a acadêmica, está ligada ao interesse pelas novas práticas sociais de usos da escrita em espaços interativos/*on-line*, em que os processos de leitura e escrita, ganham no meio digital, outras conotações. As práticas sociais estão atreladas ao uso das tecnologias digitais, mostrando que os estudantes estão praticando o letramento digital em diferentes esferas. Essa tendência de uso das tecnologias digitais, em diversos âmbitos, tem reformulado ambientes, modos e formatos educacionais, desempenhando significativo processo de mudança social e

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstra que os alunos do 3º ano do Ensino Médio das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Cáceres-MT atingiram, em 2017, a média 2.9, enquanto o percentual desejado é 6.0. Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 04 set 2019.

cultural. Mudanças que têm causado forte impacto nas formas de comunicação, de comportamentos que adentram salas de aulas. Ler e escrever ganham, nesse contexto, conotações como: criar, editar, comentar, compartilhar, taguear, seguir, curtir, entre tantas outras que exigem do leitor leitura e escrita em *telas interativas*, bem como um olhar crítico para o funcionamento da linguagem em contexto digital *on-line*.

Rojo (2004) discute as práticas de letramentos em contexto social. Para a autora, ser letrado na vida e na cidadania é interpretar textos, colocando-os em relação com a vida, de maneira situada na realidade social, exigindo, dessa forma, certas capacidades leitoras dos alunos. Segundo a autora, as práticas didáticas de leitura no letramento escolar desenvolvem apenas uma pequena parcela das capacidades exigidas pela sociedade abrangente, que predomina nos contextos escolares práticas de leitura lineares e literais, com localização de informação em textos e de sua repetição/cópia em respostas de questionários.

Sabemos que para que o aluno se torne um cidadão leitor e participe de práticas letradas em diferentes contextos, ele precisará estar instrumentalizado com um conjunto de capacidades necessárias à *compreensão ativa*, para estabelecer *relações dialógicas* com outros discursos, e dessa forma, realizar suas próprias réplicas.

Dessa forma, interessa-nos compreender se, em ambiente escolar, por meio do livro didático de Língua Portuguesa, os alunos são oportunizados ao estudo de diferentes linguagens e semioses, através dos gêneros discursivos (digitais), promovendo os letramentos, em especial, o digital.

Para tal, buscamos atingir os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar os gêneros discursivos (digitais) presentes em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT;
- ✓ Analisar se as propostas didático-pedagógicas referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos livros selecionados, contribuem para a mobilização dos processos para os multiletramentos;
- ✓ Compreender como os LDP, por meio das atividades relacionadas aos gêneros discursivos (digitais), podem contribuir para o desenvolvimento dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, numa rede conectada (ou não) entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa.

A fim de alcançarmos os objetivos do trabalho, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais gêneros discursivos (digitais) estão presentes em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT?
2. Como é o tratamento didático-pedagógico dado às atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) presentes nos livros analisados?
3. Como as atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos LDP selecionados, podem contribuir para a mobilização dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, revelando (ou não) uma rede conectada entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa?

Sendo assim, este trabalho está fundamentado na Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e o Círculo, especialmente, nas concepções de *gêneros do discurso e relações dialógicas*, em diálogo com os estudos sobre letramentos, a partir de Buzato (2006), Kleiman (2006), Lemke (2010), Rojo (2007, 2009), Soares (2009); sobre os multiletramentos, a partir de Rojo e Barbosa (2015), Coscarelli e Kersch (2016); sobre as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) com base em Barton e Lee (2015), Paiva (2015), Romanini (2012), e sobre o livro didático baseando-se em Costa (2016, 2017), Souza (1999), Batista (2003) entre outros autores.

Para a realização deste estudo, selecionamos, inicialmente, como objetos de pesquisa seis coleções de LDP, das quais foram recortadas o *corpus* de análise constituído por atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) presentes em quatro das seis coleções de LDP selecionadas para a pesquisa. As coleções de LDP foram indicadas pelo PNLD 2018, para os triênios 2018, 2019 e 2020, editadas em 2016, selecionadas por professores da área de Língua Portuguesa e em circulação pelas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, de Cáceres-MT.

Dessa forma, o trabalho se apresenta em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o percurso histórico do livro didático e refletimos sobre o modo como as transformações sofridas por ele, ao longo dos anos, impactam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Discutimos, também, como características da hipermodernidade, trazidas pela tecnologia, vêm demonstrando ao cenário educacional a necessidade premente de considerar os letramentos e os multiletramentos na formação dos jovens estudantes do Ensino Médio.

No segundo capítulo, destacamos os pressupostos teóricos que subsidiam a compreensão sobre o modo de inserção, nos LDP, dos *gêneros discursivos* característicos das novas formas de comunicação, viabilizadas pelas tecnologias digitais (*e-mail, Twitter,*

Facebook, etc.), abordando os conceitos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, em especial, os de *enunciado concreto, gêneros do discurso, dialogia e relações dialógicas*.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado na pesquisa, destacando critérios de escolha dos LDP, a descrição das coleções analisadas, pontuando as considerações mais relevantes seguidas dos procedimentos de delimitação e análise do *corpus*.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados obtidos na análise do *corpus* constituído, respondendo as questões de pesquisa, dessa forma, dando unidade à pesquisa. Por fim, apresentamos nossas considerações finais seguidas da bibliografia consultada durante a pesquisa.

CAPÍTULO I

LIVRO DIDÁTICO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ENCONTRO POSSÍVEL?

Temos, inegavelmente, vivenciado tempos de uma supervalorização tecnológica, em que os recursos digitais têm integrado a vida das pessoas, com a popularização da internet e das redes sociais. No bojo dessas questões, verificamos significativa ressignificação dos vários contextos sociais e com eles a Educação, a Escola e os livros didáticos, sobretudo os de Língua Portuguesa, que, por sua vez, fazem circular novos *gêneros do discurso*, tais como *e-mail*, *Twitter*, *blog* etc.

Em meio às novidades contemporâneas, temos de um lado, o livro didático, instrumento marcadamente presente na Educação brasileira há pelo menos 90 anos, propagando o conhecimento sistematizado; por outro, a tecnologia digital impondo ao cidadão e ao leitor novas formas de se comunicar, ler, escrever e relacionar-se com o mundo a sua volta.

Sendo assim, neste capítulo, temos como objetivo refletir sobre questões que envolvem o percurso histórico do livro didático e o modo como as transformações sofridas por ele, ao longo dos anos, impactam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Discutimos, ainda, como características da hipermodernidade, trazidas pelas tecnologias, vêm demonstrando ao cenário educacional a necessidade premente de considerar os letramentos e os multiletramentos na formação dos jovens estudantes do Ensino Médio.

1.1 O livro didático e as transformações sociais permeando seu decurso

Conhecimento que faz sentido é conhecimento que é ferramenta. Todo conhecimento que não tem uma função prática, isto é, que não é usado como ferramenta, é algo esquecido e desaprendido. Olhando para o meu passado lembro-me da infinidade de coisas que tive que aprender: seno, co-seno, logaritmo, fórmulas, reações químicas, nomes de faraós e imperadores romanos, afluentes de rios, análise sintática, análise combinatória, pesquisa de ânions, *ad infinitum*. Mas tudo foi esquecido porque não tinha uso. A memória só carrega na sua mala aquilo que ela usa. A memória mora na ação (RUBEM ALVES, 2009, p. 182).

Há quanto tempo ouvimos falar que o livro didático traz(ia) em seus conteúdos lições destituídas de sentido, de forma abstrata, sem as devidas contextualizações (quem não ouviu

falar da famosa frase “Ivo viu a uva” da Cartilha Caminho Suave?). Talvez seja essa uma das razões pela qual muitos alunos não trazem, na memória, nenhum fato marcante do qual o livro didático faça parte. Esse instrumento de ensino, que carrega consigo 90 anos de história, na Educação brasileira, certamente não traz a muitos estudantes, nem mesmo memórias ligadas às lições de “análise sintática” ou “co-seno”.

É conveniente salientar que as críticas ao material didático são de longo tempo, muitas dessas vinculadas a fatores de ordem conceitual, gráficos e ideológicos. De ordem conceitual, alguns livros didáticos, nas suas primeiras publicações, traziam informações desatualizadas, ou mesmo, inexatidão na explicação de certos fenômenos, conforme demonstra Pires⁵ (2009), em pesquisa realizada sobre o tema. De ordem gráfica⁶, ocorreram casos, até recentes, em que o livro didático trazia os estados de Espírito Santo e Minas Gerais grafados como “Espírito Santo” e “Minas Gertais”, ou, ainda, cálculo matemático, como “ $10 - 7 = 4$ ”. Quanto ao fator ideológico, Costa (2017) destaca:

Ao tomarmos o Livro Didático como objeto de estudo é preciso considerá-lo imerso em contexto sócio-histórico-político, por esse motivo, não há como distanciar-lo das ideologias que impregnam a sua constituição em um determinado espaço-tempo de sua produção, nem separá-lo de uma visão enquanto produto, resultado de um conjunto de coerções previstas em normas, disposições e determinações políticas, culturais e também mercadológicas (COSTA, 2017, p.54).

Eis dois pontos fundamentais para nossa análise e compreensão desse material: ideológico e produto de consumo. Dentre esses fatores, podemos pensar em interesses pedagógicos, mercadológicos e econômicos que, como destaca Costa (2017), atravessam e influenciam os modos de constituição do livro didático, sobretudo o de Língua Portuguesa. Quanto ao aspecto mercadológico, podemos pensar não só nos lucros advindos da produção de livros didáticos para as editoras, mas também nos altos investimentos financeiros advindos do Estado que financia todo o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁷, o PNLD 2018 do Ensino Médio, por exemplo, atendeu 19.921 (dezenove mil, novecentos e vinte

⁵ Maiores detalhes, ver Pires (2009). Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2262/1/IRACY%20BARBOSA%20PIRES.pdf>. Acesso em: 20 mar 2018.

⁶ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/acre-encino-10-erros-e-polemicas-de-livros-didaticos.81d1ac72e78cb410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 20 fev 2018.

⁷ Dados estatísticos do FNDE/MEC. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br-dados-estatisticos>. Acesso em: 06 set. 2019

e uma) escolas, adquiriu 89.381.588 (oitenta e nove milhões, trezentos e oitenta e um mil, quinhentos e oitenta e oito) exemplares, beneficiando 7.085.669 (sete milhões, oitenta e cinco mil, seiscentos e sessenta e nove) alunos, perfazendo o valor total de R\$ 879.770.303,13 (oitocentos e setenta e nove milhões, setecentos e setenta mil, trezentos e três reais e treze centavos) pago às editoras participantes do Programa.

Quanto ao fator ideológico interferindo na constituição do livro didático, estes podem ser muitos, mas nos detemos a um: o processo de avaliação do livro didático definido via edital. Os critérios estabelecidos sobre o que deve ou não conter no material marca o lugar ocupado pelo Estado como o definidor de regras, não só para aqueles que desejam participar do Programa (o caso das editoras e seus autores), como também para o Guia do Livro Didático que deve segui-las. O Estado funciona como órgão regulador também para os consumidores finais do livro: professores e alunos, demarcando o que o primeiro deve ensinar e o segundo deve aprender.

Sob essa perspectiva, há muitos interesses em jogo, Teixeira (2011) descreve os diferentes segmentos que regulam todo o Programa do Livro Didático e com ele as implicações:

Vislumbrar o livro didático no seio destas contradições implica também conceituá-lo como uma mercadoria, um objeto idealizado, produzido, distribuído e consumido. Percebem-se, desse modo, relações entre cultura, estado e economia, imbricadas desde o processo de produção de um livro. Trata-se de uma trajetória que apresenta uma problemática complexa, pois diferentes segmentos são nela envolvidos: a editora e o autor que produzem o livro; o governo que o compra; o professor que o escolhe e o aluno que o consome, além de toda uma dinâmica editorial de mercado que visa o lucro numa sociedade capitalista. Essa conjuntura, no Brasil, é ainda permeada pela regulamentação do Estado que atua como regulador ao definir programas de escolha e avaliação dos livros, controlando os tipos de conhecimento que serão ensinados e os interesses em jogo dos grandes grupos editoriais (TEIXEIRA, 2011, p. 5).

Para refletir sobre a conjuntura que envolve a produção e o consumo do livro didático, no Brasil, devemos fazer um percurso histórico que nos dará aporte e subsídios para compreendermos a constituição do nosso objeto de estudo: o livro didático de Língua Portuguesa.

O livro didático⁸ passa a fazer parte do cenário brasileiro em 1929, ano em que o Estado Brasileiro cria um órgão específico para estabelecer leis, regras e políticas para o livro didático, o então Instituto Nacional do Livro.

⁸ O histórico apresentado, neste capítulo, tomou como referência informações do Portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento – órgão responsável pela execução das políticas do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld>>. Acesso em 06 set. 2017.

Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro do mesmo ano, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha a função de estabelecer critérios de produção, importação e utilização do Livro Didático.

Em 1966, o Ministério da Educação e Cultura realiza um acordo com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que visava coordenar ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Para tanto, foi criada uma Comissão denominada COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático. O acordo entre o MEC e USAID assegurou recursos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que passou a assumir as atribuições administrativas e financeiras do COLTED. No mesmo ano, com o fim do acordo/convênio entre MEC e USAID, as unidades da Federação Brasileira passam a contribuir financeiramente para o Fundo do Livro Didático.

Por meio do Decreto nº 77.107, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passa a assumir a execução do Programa. Nesse mesmo ano, o governo assume a compra de boa parte dos livros a serem distribuídos aos estados brasileiros. Porém, como os recursos eram ainda insuficientes, provenientes do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), não foi possível atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, ficando de fora do Programa muitas escolas da Rede Municipal.

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorporou o PLIDEF. À época, fora criado um grupo de trabalho que, entre outras medidas, propôs a participação dos professores para escolha do livro didático, bem como a ampliação do Programa.

Foi por meio do Decreto nº 9.154 que, em 1985, o Programa do Livro Didático passou a designar-se Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vindo substituir o PLIDEF.

Convém esclarecer que, com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017⁹, o PNLD passou a englobar aquisições de acervos de obras literárias, dentre outros materiais, para as bibliotecas escolares brasileiras, bem como para as instituições comunitárias e filantrópicas. Com esse Decreto, o PNLD passou a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

⁹ Através do Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, a sigla PNLD passou a ser denominada Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), unificando as ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A nova nomenclatura passou a englobar acervos de obras literárias, entre outros materiais de apoio a prática educativa, para as bibliotecas escolares. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 04 set. 2019.

Com o PNLD, mudanças expressivas ocorreram, tais como: a indicação do livro pelos professores; a sua reutilização com o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a sua produção, dando maior durabilidade ao material; extensão de oferta de livros para os alunos de 1º e 2º anos; e fim da participação financeira dos estados.

Conforme Batista (2003), a centralização das ações de planejamento, compra e distribuição no PNLD trouxe algumas repercussões ao Programa. Primeiro, a dificuldade de distribuição dos livros dadas as dimensões do país; e, segundo, as implicações orçamentárias do Estado. Assim pontua o autor:

A abrangência do Programa tendeu, desde sua criação, a apresentar limitações, atendendo, em diferentes momentos e de acordo com os recursos disponíveis, a apenas determinadas disciplinas, séries e redes do sistema público de ensino. Também em razão desses problemas, a distribuição dos livros didáticos apresentou, com frequência, dificuldades, ora para entregar os manuais no início do ano letivo, ora para fornecer aos professores os livros por eles escolhidos (BATISTA, 2003, p. 35).

Em 1993, com a Resolução nº 06/93, o FNDE passou a estabelecer um fluxo regular de recurso para compor o PNLD. No mesmo ano, é publicado pelo MEC/FAE/UNESCO a primeira definição de critérios para composição dos livros didáticos.

Em 1996, tem início o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD, período em que é publicado o primeiro Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries (atualmente, 1º ao 5º anos). A partir dessa data, os procedimentos de avaliação e as definições de critérios do livro didático vêm ocorrendo até os dias atuais. A cada PNLD, os padrões de avaliação vão se afunilando, buscando a qualidade do material, que, entre outros critérios, procura a adequação didática pedagógica, a qualidade editorial gráfica e a pertinência do manual do professor.

Segundo Batista (2003), o Ministério da Educação passou então a formar comissões para avaliar e classificar os livros/coleções em quatro categorias: excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados.

Com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, a política de execução do PNLD passa, integralmente, ao FNDE, ganhando maior abrangência. Ocorre, nesse período, a distribuição dos livros de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª séries (atualmente, 1º ao 9º anos) do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino. Foi nesse período, também, que o PNLD passou a ser realizado, conforme edital, sendo sua divulgação veiculada em jornais de grande circulação no país e no próprio Diário Oficial da União.

Em 15 de outubro de 2003, através da Resolução CD FNDE nº 38, é instituído o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Em 2004, primeiro ano de sua

execução, o Programa adquiriu livros de Português e Matemática para os alunos do 1º ano das regiões Norte e Nordeste. Notamos que, cada novo implemento ao Programa ocorre de modo parcial, isto é, no caso do PNLEM, houve, num primeiro momento, o atendimento aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, com livros de duas disciplinas apenas e de determinada região do país. Em 2006, o PNLEM realizou a distribuição parcial dos livros de Português e Matemática; e, integral dos livros de Biologia para todos os anos do Ensino Médio, dessa vez atendendo a todas as regiões do país.

Nos anos de 2008 e 2009, o PNLEM passou a distribuir os livros de Química/História e Física/Geografia, respectivamente, além de realizar a complementação dos livros que já vinham sendo distribuídos em anos anteriores, como as disciplinas de Português, Matemática e Biologia.

Em 2010, por meio da Resolução CD FNDE nº 60, o PNLD passa a estabelecer regras a serem seguidas pelas escolas da Rede Pública para recebimento dos livros didáticos. A mesma Resolução institui ao PNLD a Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) para o Ensino Fundamental e Médio, acrescentando a esta última modalidade os livros de Filosofia e Sociologia.

Em 2012, o PNLEM é incorporado ao PNLD, deixando de ser utilizada a sigla, passando simplesmente a ser denominado PNLD do Ensino Médio. No mesmo ano, o Programa passou a compor os instrumentos tecnológicos na base no PNLD, momento em que as editoras puderam inscrever obras multimídias e livros na versão digital, no âmbito do Programa, realizado em 2014. O material multimídia acompanha o material impresso e inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados. Esses recursos podem ser acessados via endereços eletrônicos ou através de DVD's.

No ano de 2015, outro componente curricular, além dos já existentes, passa a fazer parte do PNLD: o livro de Artes. Podemos dizer que desse ano em diante, o Programa passou a atender todos os componentes curriculares, firmando-se ainda mais como instrumento de ensino-aprendizagem, ganhando, de certa forma, mais espaço nas escolas públicas do país.

Ao ganhar toda essa sustentação, o PNLD passa a definir mecanismos para o seu funcionamento, que passa pela:

1. Adesão – processo em que a escola da Rede Pública deve manifestar interesse pela adesão ao Programa, assinando um Termo de Adesão, que é preenchido uma única vez.
2. Abertura de Edital – processo que dispõe sobre as regras para inscrição de obras didáticas.
3. Inscrição das Editoras.

4. Triagem/Avaliação – processo em que é realizada a análise das obras inscritas, bem como a elaboração das resenhas das obras aprovadas.
5. Guia do Livro – material que apresenta as resenhas das coleções aprovadas, trazendo inclusive, os pontos fortes e fracos de cada uma delas, sendo disponibilizado no portal do FNDE, e, posteriormente, enviado às escolas com um orientativo para a escolha do material.
6. Escolha – processo em que os professores das unidades escolares, de forma democrática, devem realizar duas opções de escolha (1ª e 2ª) para garantir que a escola não fique sem uma das opções do material que escolheu, isto é, na falta da primeira opção, será disponibilizada a segunda.
7. Pedido – formalização da escolha dos livros, via internet, em *link* específico, cabendo ao diretor da unidade escolar realizar o registro desse passo.
8. Aquisição do Material – negociação entre o FNDE e editoras.
9. Produção – uma vez firmado o contrato entre o FNDE e as editoras, estas passam a produzir o material, conforme a quantidade especificada.
10. Análise de qualidade – processo de análise de amostras físicas do material realizada por técnicos do FNDE e pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas, dentro do padrão estabelecido pelas especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Cabe frisar, que o livro deve ser de material resistente, uma vez que o PNLD é executado em ciclos trienais, com a exceção dos livros consumíveis (Alfabetização, Língua Estrangeira, Sociologia e Filosofia).
11. Distribuição – é realizada via contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios (ECT), que transporta o material das editoras diretamente para as escolas.
12. Recebimento – O material didático chega às unidades escolares antes do início do ano letivo.
13. Desfazimento de livros – Depois de findado o prazo trienal da utilização dos livros didáticos, estes passam a compor, em definitivo, o patrimônio da escola, ficando a cargo desta a opção de conservá-los ou descartá-los. O FNDE orienta que a escola envie os materiais à reciclagem, prioritariamente.

Para realizar todos esses passos e evitar desperdícios, o FNDE utiliza-se do Censo Escolar, realizado no ano da escolha do livro, para quantificar o número de livros a serem produzidos, com o objetivo de garantir a distribuição de um exemplar para cada aluno matriculado. Dentro do Programa, há ainda, o *remanejamento* e a *reserva técnica*. O remanejamento é realizado, conforme a falta ou sobra de exemplares por unidade escolar, ficando estas, por determinação da Resolução CD FNDE nº 42/2012, obrigadas a informar às

Secretarias Municipais e Estaduais de Educação a existência de livros excedentes para o então remanejamento de exemplares. A reserva técnica é um “acervo de emergência”, um estoque nacional, composto pelas coleções escolhidas, em todo o país, para atender demandas de novas escolas, novas turmas e novos alunos, que, de alguma forma, não foram computados pelo Censo Escolar. Atualmente, as solicitações da reserva técnica são realizadas no sistema através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), via acesso PDDE Interativo, cabendo às escolas realizar os pedidos, e às Secretarias de Educação validar tal solicitação para que o FNDE possa atender a demanda.

Diante do exposto, é possível notarmos que todos os passos percorridos pelo livro didático, em diferentes momentos da sua história, envolvem uma conjuntura de fatores políticos, administrativos e ideológicos. Nesse percurso, fica-nos a certeza que cada novo passo trilhado pelo PNLD, com a implantação de um novo Programa, ou, mesmo com incremento do já existente, não se dá de forma generalizada, ou melhor, de forma que contemplasse todas as demandas de uma só vez, dando-nos uma impressão de um “vir a ser”, o que também, de certa maneira, cria-nos expectativas em relação ao Programa. Essa trajetória nos fornece alguns indícios da concepção que o livro didático ganhou, ao longo de seu percurso, constituindo-se em definitivo como um importante instrumento de ensino que trouxe (e traz) implicações para a Educação como um todo.

Para Souza (1999), o livro didático funciona como um paradigma que sustenta a “transmissão” do saber via escola:

Não parece haver dúvida quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar: ele é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro (SOUZA, 1999, p. 153).

Além do papel constitutivo do processo educacional brasileiro, como esclarece a autora, vale destacar que ele também acaba por desempenhar um papel estruturador do trabalho pedagógico do professor. Batista (2003) salienta que o livro didático não se apresenta somente como conteúdo curricular, mas, principalmente, como um caderno de atividades ao aluno, numa espécie de metodologia de ensino a ser seguida pelo professor. Assim destaca o autor:

Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos,

uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BATISTA, 2003, p. 47).

Para que o material cumpra um papel de referência, não condicionando o trabalho pedagógico do professor, é necessária uma postura de prática docente autônoma. O professor que utiliza esse material deve se mostrar disposto e interessado em compor suas aulas com outros materiais de apoio pedagógico, buscando outras ferramentas de ensino. Nesse sentido, é pertinente salientar que o problema, muitas vezes, não está unicamente no livro didático ou na sua constituição, mas também na forma como ele é utilizado pelo educador: “É difícil avaliar o grau de eficácia e eficiência de um livro didático se não levarmos em conta as condições de sua elaboração e de seu uso” (SOUZA, 1999, p. 102).

Fernandes (2017) ressalta que os livros didáticos podem trazer dinâmicas de aulas variadas, mas sem se constituir em único material de consulta do professor. Para tanto, destaca a autora, é necessário que o professor se disponha a buscar outros materiais, outros meios de fundamentação pedagógica e metodológica. Porém, ao lado desse papel relevante do professor, reside a crença de que o livro didático traz uma verdade sacramentada e um modelo a ser seguido. Coracini (1999) reflete sobre isso e para ela:

O livro didático constitui, então um bem de consumo para professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o Livro Didático facilita a aprendizagem trazendo *modelos a serem seguidos pelos alunos*. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado, e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer (CORACINI, 1999, p. 37, grifos da autora).

Há, possivelmente, uma naturalização dessa concepção de que o livro (ou o seu autor) estabelece meios de demonstrar uma seleção e sequência de conteúdos mais relevantes a serem ensinados pelos professores aos alunos, o que, de certa forma, não deixa de ser uma situação confortável ao professor. Este, por sua vez, é legitimado, “institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-lo” (SOUZA, 1999, p. 27).

Esses modelos pré-estabelecidos nos livros didáticos, com a exposição de conteúdos, atividades e exercícios, que ditam o que e como fazer, muitas vezes, acabam por colocar o professor como mero interlocutor entre o livro e o aluno, transformando a aula, ou mesmo, o ambiente escolar, em espaços em que predominam a memorização, a simples codificação de informação autorizada pelos autores/editores do livro didático. Sobre esse aspecto, o Guia do Livro Didático (PNLD 2018), em seu texto de apresentação, tenta desconstruir esse caráter

definidor de regras e ações a serem cumpridas pelo professor e pelo aluno. Conforme o documento:

No cotidiano do aluno e do professor, o livro didático pode ser um importante aliado, ajudando-os na organização do ensino e aprendizagem. Uma das condições para que isso ocorra é o reconhecimento das necessidades do contexto escolar e, ao mesmo tempo, **a capacidade de entender os limites dos livros didáticos** (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso).

Embora haja essa tentativa de desconstrução do lugar hierárquico e hegemônico assumido pelo livro didático, durante seu percurso, inegavelmente, ele se firmou numa tradição de transmissão de conhecimento. Nesse sentido, a noção de livro didático como “arma” (SOUZA, 1999, p. 93) parece-nos pertinente, no sentido de que pode ser usado como objeto a ser manejado em favor ou desfavor do conhecimento do aluno, a depender das formas de uso realizadas pelos professores. Nas palavras de Souza (1999):

Se tomarmos o papel do livro didático, mesmo metaforicamente, enquanto “arma”, parece-nos que o sucesso residiria em saber manejá-la, manipulá-la bem. Caberia, assim, ao professor lidar com o livro didático e demonstrar que tem habilidade para realizar essa função. Ao manipulá-la, parece haver também implícita a ideia de que é possível usá-la enquanto recurso de defesa, em relação a algo perigoso ou em situação que envolva ameaça ou competição (SOUZA, 1999, p. 93).

Seja qual for o papel da “arma” – defesa ou ataque – é preciso considerar que se trata de um material de apoio, auxílio e suporte que fornece informação científica e subsidia o conhecimento dos diferentes componentes curriculares, mas que, na sua forma de utilização, não prescindiu da autonomia do professor e, muito menos, da capacidade intelectual do aluno, sua realidade, suas experiências e expectativas com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Souza (1999) toca numa questão fundamental – a *identidade do professor* em meio ao paradigma do livro didático (enquanto transmissão do saber). Ou seja, a autora sustenta que é preciso nos atentarmos para a posição que o professor ocupa em relação ao material didático, ou seja, como mero regente do livro ou como sujeito autor que usa o material como apoio de sua aula. Para a autora, o professor não pode fugir de certos conflitos que se lhe impõem, dentre eles, a função que o livro didático assume no contexto da política educacional, os aspectos de ordem econômica, pedagógica e política. Sobre esse aspecto, podemos acrescentar também a identidade do professor na *escolha* do livro didático/coleção que fará parte desse processo de ensino-aprendizagem por pelo menos três anos.

Souza (1999) alerta que algumas coleções são consagradas pelo tempo e ganham uma nova roupagem a cada novo PNLD. Conforme a autora, essa questão acaba por denunciar o anonimato do autor do livro didático:

Alguns livros didáticos tornam-se até mesmo matrizes que, ao caducarem com o passar do tempo, são “renovados”. Sua roupagem é atualizada e, se sua fórmula for bem sucedida, poderá ser repetida anos a fio. Um único livro pode ser repetido num processo contínuo de substituição de autores, para terem a aparência de novidade, de lançamento (SOUZA, 1999, p. 30).

Acerca das condições de escolha do livro didático, Batista (2003) observa que são poucas as vezes em que esse material é realmente examinado pelos professores, com o devido processo de discussão e orientações que auxiliariam em escolhas bem fundamentadas. O próprio Guia do Livro Didático (BRASIL, 2017) alerta sobre essas condições:

Para que as coleções selecionadas reflitam de modo adequado as demandas e especificidades de cada contexto escolar, é importante que a escolha seja feita pelo **coletivo de docentes atuantes na escola**. [...] A escolha democrática e participativa da coleção é uma etapa importante, que pode ser potencializada se a mobilização dos professores para a escolha se estender também para um trabalho de **acompanhamento, discussão e avaliação de seu uso** (BRASIL, 2017, p. 10-11, grifos nossos).

No que concerne ao coletivo de docentes atuantes na escola, há outras circunstâncias que não favorecem o acompanhamento, a discussão e avaliação do material didático, que, a propósito, é bastante recorrente nas unidades escolares – a rotatividade de professores. É sabido que, a cada ano, as Secretarias de Educação se valem de Processos Seletivos para contratação de professores. Soma-se a isso o fato de os próprios professores efetivo-estabilizados poderem participar, a cada novo processo de seleção/inscrição, como ocorre a cada ano em nosso estado, via contagem de pontos, escolher uma unidade escolar diferente da de sua lotação. Essas são situações que implicam diretamente na escolha do livro didático. Mesmo considerando que o momento dessa etapa fora realizado de forma democrática, com as devidas discussões, tudo como manda o *script*, a coleção escolhida por um dado conjunto de professores poderá não ser a mesma a ser trabalhada no ano seguinte.

Diante do exposto, fica, pelo menos por enquanto, a ideia da proporção que o livro didático tomou ao longo de sua história e de sua importância para o ensino brasileiro. Somados a isso, há que considerarmos as transformações ocorridas nesse material, ao longo de seu percurso, como consequência, suas características parecem ter tomado outras bases, o que não deixa de nos instigar “no ver o que vai dar”, isto é, a refletirmos sobre quais as expectativas que

podemos lançar diante do livro didático, em especial, o de Língua Portuguesa, considerando as novas demandas linguísticas contemporâneas. Tema a ser tratado na próxima seção.

1.2 Letramento(s), multiletramentos e tecnologias digitais: visões teóricas

Um conceito bastante discutido, atualmente, no Brasil, é o termo “letramento”, que surgiu no discurso de especialistas da Educação e da Linguística, na segunda metade da década de 80, do século passado, associado à erradicação do analfabetismo (SOARES, 2009, p.15).

No Brasil, o termo foi introduzido por Kato (1986) e, desde então, tem sido cada vez mais constante no discurso de especialistas, no que concerne à distinção entre “alfabetização” e “letramento”. Para Soares (2009, p. 36), o termo “alfabetização” remete à “condição ou estado de quem sabe ler e escrever”; enquanto que “letramento” é o estado ou condição de quem, ao ter se apropriado da escrita (enquanto tecnologia), passa a fazer usos da leitura e da escrita em contextos sociais. Para a autora:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...] (SOARES, 2009, p. 45).

O desenvolvimento social, cultural, político e econômico da sociedade traz novas necessidades e práticas sociais de leitura e escrita. Dessa maneira, o termo “letramento” surge em diferentes países, inclusive no Brasil, para nomear fenômenos distintos daquele tradicionalmente denominado “alfabetização” – que designava, principalmente, o conhecimento e decodificação das letras. Mais recentemente, o termo “letramento” tem sido usado por alguns pesquisadores em uma visão mais ampla, sobretudo, para designar práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas que as práticas de ler e de escrever, resultantes da aprendizagem inicial da escrita.

Rojo (2009) destaca a distinção entre alfabetismo e letramento:

O termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o

termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Outro autor que destaca o letramento enquanto prática social é Buzato (2006) que afirma:

O letramento, ou mais precisamente, os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais [...] um letramento é uma forma de agir, afirmar-se construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo e, portanto, carrega traços identitários e significados compartilhados por esse grupo. Um indivíduo letrado é, conseqüentemente, alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio-historicamente – ou diferentes “gêneros do discurso” (BUZATO, 2006, p. 5).

Para Buzato (2006), as práticas letradas estão associadas ao repertório de gêneros discursivos dominados pelo indivíduo. Para o autor, quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, profissional, política etc.) em que o sujeito participa, maior será seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o grau de conjuntos de letramentos. Isso se dá em razão das práticas sociais de leitura e escrita que os sujeitos letrados vivenciam. Ainda segundo o autor, todo letramento é funcional, repercute nas formas específicas do modo de falar, escutar e pensar, de maneira que as pessoas letradas organizam melhor seus discursos.

Segundo Rojo (2009, p. 102), estudos mais recentes sobre as abordagens de letramentos têm apontado para a heterogeneidade das práticas de leitura, escrita e usos da linguagem em sociedades letradas, enfocando o caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Nessa perspectiva, o conceito de letramento passa a assumir uma forma plural: letramentos. Isso porque o mundo contemporâneo, por efeito da globalização, mudou muito nas duas últimas décadas. Nessa direção, a autora destaca as mudanças nos meios e modos de circulação das informações. O surgimento e ampliação de acesso às tecnologias digitais tais como celulares, computadores, *mp3* etc. implicaram em mudanças que, segundo a autora, refletem na concepção de letramentos:

- A vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo autores (cf., por exemplo, Chartier, 1997; Beaudouin, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades;

- A diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital e analógica, desenraizando as populações e desconstruindo identidades;
- A diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento;
- A multisssemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multisssemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO. 2009, pp. 105-106).

Nesse contexto, podemos dizer que as tecnologias têm impactado as práticas de letramentos e multiletramentos. Para refletirmos sobre os modos como isso vem acontecendo, especialmente, em contexto escolar, importante definirmos, primeiramente, em que termos ou sentido compreendemos a tecnologia, neste trabalho; e, posteriormente, refletimos sobre a evolução da internet em termos de versões/atualizações/gerações ou momentos da chamada *Web*.

Para salientar a definição de tecnologia e, até mesmo, para não confundir com o livro (objeto de nosso estudo) que não deixa ser uma tecnologia (especialmente se pensarmos no formato que ganhou nos últimos tempos: *e-book*), temos que não só evidenciá-la como processo de mudança, de modernidade, como, aliás, associá-la a contornos históricos que desencadearam as diferentes gerações da *internet*: a *Web 1.0* considerada informativa e a *Web 2.0* interativa.

Nesse sentido, situamos em nosso estudo, o termo *tecnologia* numa “perspectiva mais recente”, que abrange a internet nessa *era interativa*, que inclui também a definição de Tecnologia Digital, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), e demais nomenclaturas que demonstram as mudanças ocorridas em diferentes aspectos da vida, na contemporaneidade, em razão dos recursos, plataformas e dinamicidade proporcionadas em rede¹⁰. Todo esse aparato de definições servirá para realizar os *nós* (ou redes) necessários entre tecnologia digital e o livro didático de Língua Portuguesa, para, no final, podermos responder se há “conectividade” ou não entre esses recursos/instrumentos que também podem ser denominados tela interativa *versus* material impresso - LDP.

No que concerne à *Web 2.0*, Gomes (2016) explica:

De *Web 1.0* predominantemente empresarial, não interativa, que permitia apenas o consumo de informação quase que exclusivamente textual (a imagem era um “luxo” que se podia descartar para ler “apenas” o texto) e que acabou numa bolha econômica,

¹⁰ O termo representa um conjunto de dispositivos que se conectam por meio digital.

passamos, a partir de 2005, para a Web 2.0, com novíssimas possibilidades de interação que permitem não apenas consumo, mas também – ou principalmente – produção de textos, agora textos feitos de imagens. Textos audiovisuais, textos com *links* e textos com palavras e imagens (GOMES, 2016, p. 86).

Segundo o autor, com a evolução do conceito da *Web*, deixamos de ver apenas o computador conectado à internet e passamos a enxergar também as pessoas conectadas em **rede**.

É necessária a ênfase dada à *Web 2.0*, em nossas reflexões, pelo fato de permitir aos seus usuários criar e compartilhar suas produções. Os *sites* produzidos, através dos recursos da *Web*, são espaços, em sua grande maioria, de produção escrita, deles emanam as práticas digitais e com elas os processos de letramentos.

Diante dessas considerações, concordamos com Crystal (2011, p. 34), para quem “a comunicação eletrônica é genuinamente um novo meio de comunicação”, a internet um elemento de forte impacto sobre a linguagem, podendo influenciar os modos de relação do cidadão com a leitura e a escrita.

Sobre o fenômeno da internet impactando e influenciando nossos modos de relação com a linguagem, importante refletirmos sobre as novas formas de comunicação advindas das transformações provocadas pelos avanços tecnológicos, como computadores e telefones móveis cada vez mais sofisticados que nos dão acesso à informação e à comunicação, de forma mais rápida, seja via mensagens instantâneas, que nos oportunizam a mesclagem de linguagens (escrita, visual) e semioses; seja via textos e vídeos disponibilizados pelas redes sociais. O fato é que essas transformações têm feito surgir novos gêneros discursivos, tais como *blog*, *e-mail*, *Twitter*, *Facebook* etc. que são oportunizados pela tecnologia, mas que também adentraram o material impresso, como os LPD, implicando a necessidade de novas formas de compreendê-los. Sobre isso, nos diz Bakhtin (2008):

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...] Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua *ingenuidade* (BAKHTIN, 2008, p.340, grifo do autor).

Nesse contexto, importante refletirmos ainda sobre o conceito de gênero do discurso que, em função do discurso pedagógico, seja pelos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa, seja pelos próprios LDP, têm sido largamente difundido no Brasil. Brait e Pistori

(2012, p. 376) destacam que o conceito bakhtiniano de *gênero do discurso* apresenta-se como muito produtivo para pensarmos sobre questões atuais em relação a essas novas formas de comunicação, viabilizadas pelas novas tecnologias, e, em especial, “por novos valores assumidos pelo homem contemporâneo em relação a tempo/espaço, público/privado, efêmero/duradouro”.

Nesse sentido, o conceito bakhtiniano de *gêneros discursivos* é fundamental neste trabalho, uma vez que nos permite captar nesses novos gêneros (*blog, e-mail, Twitter, Facebook* etc.):

sua atualidade, sua inovação, sua dimensão individual e coletiva, e, ao mesmo tempo, a inserção numa tradição ligada ao gênero correspondência e/ou diário íntimo/público [...] Estudados isoladamente, eles podem ser entendidos a partir de sua estrutura, das exigências do suporte, dos avanços tecnológicos; mas no corpo da tradição a que pertencem, certamente dirão muito mais sobre os sujeitos que os utilizam e neles se constituem, sobre a sociedade atual e suas formas de enfrentar a vida (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 377).

Bakhtin (2017b), ao discorrer sobre os *gêneros do discurso*, nos adverte que nenhum fenômeno pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um longo e complexo caminho de experimentação. Na concepção bakhtiniana, os gêneros discursivos cumprem o papel de organizar nossos discursos, tudo o que falamos se relaciona a determinado gênero. Para os pensadores do Círculo de Bakhtin, todas as atividades/ações/práticas humanas, em distintas esferas, estão ligadas ao *gênero do discurso*.

Diante dessa presença tão fundamental para a comunicação e interação social, os gêneros discursivos acompanham o funcionamento da língua, isto é, a evolução da linguagem. Nessa perspectiva, como o próprio Bakhtin (2017b) salienta, a diversidade dos gêneros do discurso é infinita, eles crescem e se diferenciam à medida da complexidade social/humana.

Como vínhamos refletindo, podemos pressupor, nesse contexto, que as atividades/ações ou práticas, na contemporaneidade, tem sido mais frequentemente taguear, curtir, comentar, compartilhar, entre outras ações em plataformas/suportes em rede (*on-line*), fazendo transmutar e surgir novos gêneros, advindos das novas tecnologias, os gêneros discursivos (digitais). No decorrer do trabalho, demonstramos como esses tipos de gêneros estão ligados aos processos de multiletramentos.

Nesse âmbito, não podemos dissociar as mudanças pelas quais tem passado a língua sem considerar as práticas sociais. Elas estão cada vez mais investidas em contextos de tecnologias digitais, de tal forma naturalizadas, que talvez por isso nem nos damos conta que estamos cada vez mais conectados ao mundo virtual ou no modo *on-line*. Diante desse fenômeno, que, em grande medida, deve-se à evolução de eras da internet (especialmente da *Web 2.0*), com as redes

sociais e plataformas investidas em combinações verbo-visuais, a imagem deixou de ser apenas ilustração e passa a compor outros textos tendo função central na construção dos sentidos. Esse cenário digital tem sido responsável pela transmutação dos gêneros discursivos, impactando as práticas de leitura e escrita, constituindo-se em um novo evento de letramento – o digital.

Para Matias (2016, p. 173), o letramento digital “consiste no conhecimento funcional das tecnologias da informação e comunicação. Trata-se de uma ampliação das possibilidades de contato com a leitura e com a escrita em ambientes virtuais”. Nessa direção, os letramentos digitais são ainda “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY et al, 2016, p. 17).

Em nosso dia a dia, estamos constantemente em contato com práticas de leitura e escrita, por meio das tecnologias digitais, tais como computadores, *tablets*, *smartphones* etc. Pelo menos uma vez por semana, é possível que cada um de nós reserve um tempo para atualizar o perfil no *Facebook*, *Twitter*, *blog*; escrever mensagens via *e-mail* ou *WhatsApp*, checar as notícias diárias pelos *sites* de jornais e revistas nacionais e internacionais, acessando *links*, *tags*, *hiperlinks*. Tais práticas fazem parte de nossa rotina sem nos darmos conta, muitas vezes, dos modos de usos da linguagem e seus efeitos de sentido. Ser capaz de refletir sobre os usos que fazemos da linguagem nas redes sociais, por exemplo, e sobre o que fazemos com a quantidade de informações que essas práticas de letramentos nos possibilitam é o desafio da escola. Isso porque elas já fazem parte de nossa rotina fora dos muros da escola, importante refletirmos sobre seus usos e efeitos dentro dela.

Para demonstrar como as práticas letradas revestem nosso dia a dia, Barton e Lee (2015) exemplificam:

Comentar uma notícia online, reservar um ingresso, jogar ou marcar um encontro com um amigo implica negociar língua escrita; e todas essas atividades são *eventos de letramento*. Ao discutir onde e quando fazer essas coisas, juntamente com quais estilos de linguagem usar, os participantes empregam suas práticas de letramento (BARTON; LEE, 2015, p. 25).

Já para Lemke (2010, p. 455), os “letramentos são legiões”. Segundo o autor, há nos processos de letramento uma série de práticas sociais interdependentes que ligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado, são essas práticas correlacionadas que produzem ligações essenciais entre significados e fazeres.

Podemos pressupor, diante do exposto, que o conceito de letramento ganha contornos de processos históricos em que as transformações sociais vão permeando a língua em caminhos

cada vez mais imprevisíveis e inimagináveis. Isto é, as práticas sociais, a linguagem mediada por computador tem ditado novos ritmos e novas concepções de ensino. Conforme Romanini (2012), as novidades proporcionadas pelas *redes* exigem romper com a fragmentação de análises, elas devem ser consideradas como potencializadoras de métodos transdisciplinares que unem teorias desenvolvidas pela humanidade, gerando mudanças importantes. O autor defende que é preciso aliar estudos de diferentes conhecimentos às teorias da informação, às teorias de rede, para que se possa dizer de um casamento entre educação e comunicação.

A partir das ponderações de Romanini (2012), que defende a união de conhecimentos às áreas da *rede*, podemos adentrar num outro evento de letramento, ou melhor, em outra transformação que o conceito ganhou nos últimos anos: os multi-letramentos. Como o próprio termo sugere, os multiletramentos concebem uma relação entre leitura, escrita, tecnologia associadas à diversidade de gêneros discursivos nos diversos formatos (multimodal) ou semioses (multissemióticos).

Rajo e Barbosa (2015, p. 135) citam o conceito de multiletramentos defendido pelo Grupo de Nova Londres (2006) que engloba duas multiplicidades: (a) *Multiplicidade de culturas – multiculturalismo*; (b) *Multiplicidade de linguagens/multissemiose e de mídias*. Essa multiplicidade de culturas pressupõe agregar conhecimentos locais, cotidianos, não valorizados ou ignorados aos institucionais, ao universal/dominantes e valorizados. A multissemiose, ao seu turno, amplia a noção de linguagem e de letramento para outros campos, como enfatizam as autoras:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma **modalidade** de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108, grifos das autoras).

São estes tipos de textos, enfatiza Rajo (2009), que o cenário contemporâneo apresenta à escola. Esta - enquanto *agente do letramento*¹¹ - e o livro didático de Língua Portuguesa - enquanto *veículo* com passagem livre entre professor e aluno - devem assumir os diferentes discursos e suas distintas esferas de circulação, priorizando, nas aulas de Língua Portuguesa,

¹¹ O conceito é discutido por Kleiman (2002, p. 20). In: KLEIMAN, A. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 15-61.

por exemplo, o ensino da norma culta ligada sempre ao uso social, trazendo as práticas sociais/digitais/culturais associadas aos currículos escolares.

Essas afirmações estão ancoradas numa realidade que será cada vez mais indiscutivelmente necessária à Educação. Hoje, fala-se tanto em capacidades linguísticas necessárias para o aluno ser considerado autor de seu próprio conhecimento, ativo nos processos que demandam o exercício da cidadania, que os letramentos, em todos os enfoques destacados, terão papel fundamental na formação desses alunos; e os textos multimodais exigirão do leitor a capacidade de lidar com múltiplas linguagens e processos de significação e reflexão.

Para Coscarelli e Kersch (2016), contemplar os multiletramentos, em sala de aula, significa considerar duas perspectivas: o uso de tecnologias e a diversidade linguística e cultural. A primeira requer dos usuários da internet saber navegar com estratégias de compreensão, ter senso crítico e saber selecionar informações pertinentes nos hipertextos, separando conteúdo confiável; enquanto a segunda requer o desenvolvimento de práticas sociais num diálogo local com o global. Desse modo, acreditam as autoras, que à escola cabe a tarefa de preparar seus alunos para viver e agir no mundo globalizado, o que pressupõe compreender textos que mesquem em sua composição diferentes linguagens e semioses.

Sendo assim, podemos ressaltar que o enfoque dos multiletramentos, além de compor as capacidades que envolvem as práticas de letramentos aliadas às de percepção dos sentidos sensoriais, de domínio de recursos digitais, abarcam, também, fenômenos sociais de integração cultural. Todos esses fatores são considerados pontos fortes, quando se trata de ler e escrever em contextos situados, isto é, contextos em que cada vez mais as tecnologias digitais estão impregnando nos sujeitos *atividades responsivas*, de *autoria*, mobilizando sentidos e práticas, aliando conhecimento e informação.

Podemos pressupor, portanto, que a introdução das novas Tecnologias da Informação e Comunicação tem revigorado a necessidade de rever os contextos da linguagem em termos gerais. Hoje, realizamos pesquisas, interagimos, lemos, escrevemos, criamos, editamos e compartilhamos usando o celular, isso não é uma novidade, mas nos contextos da Educação talvez seja. Precisamos pensar em como aliar conhecimento prático e contexto escolar, uma vez que a escola ainda é um espaço de resistência. Conceber os processos de letramentos e multiletramentos como potencializadores de conhecimento significativo através das tecnologias é um caminho possível, realizável, afinal de contas, aprendizagem e tecnologias não são aspectos antagônicos. Refletimos sobre essas questões, na próxima seção. Para tanto, destacamos, primeiramente, como os documentos oficiais parametrizadores de currículos

escolares abordam as temáticas “tecnologias digitais” e “multiletramentos”, pontuando outros fatores, a fim de encontrarmos pontos de conexão ou desconexão entre as orientações curriculares e as propostas pedagógicas para os multiletramentos presentes nos LDP analisados nesta pesquisa.

1.3 Tecnologias digitais via documentos oficiais do Ensino Médio

Os jovens do mundo contemporâneo estão, na vida cotidiana, fora dos muros da escola, cada vez mais conectados ao mundo virtual, realizando tarefas como: criar, editar, comentar, compartilhar, taggear, seguir, curtir, entre tantas outras que exigem leitura e escrita em *telas interativas*. Interessa-nos compreender se dentro da escola, por meio do LDP, eles são levados a realizar as mesmas tarefas tão características do mundo atual, em que as pessoas têm a sua disposição equipamentos cada vez mais modernos (*tablets, smatphones, kindle* etc.) que lhes dão acesso a textos compostos por diferentes linguagens e semioses.

Tocamos nesse ponto, porque sabemos que essa conectividade¹² ainda não se concretiza efetivamente nas escolas públicas brasileiras. Isso porque muitas delas ainda não dispõem de laboratórios de informática equipados com acesso à internet e de *softwares*, em número suficiente para atender a atual demanda escolar. Nosso trabalho, não tem como objetivo investigar os espaços escolares, mas, sim, como os LDP oportunizam aos professores e alunos estratégias e atividades que aproximem o aluno dessa realidade.

Não se trata de responsabilizar o livro didático de Língua Portuguesa ou o professor pelas mazelas da Educação, mas da necessidade de refletirmos sobre os altos custos de investimentos na produção de livros didáticos, no Brasil, e sua consequente responsabilidade por levar aos bancos escolares propostas didático-pedagógicas cada vez mais afinadas às teorias linguísticas, às mudanças educacionais, sobretudo tecnológicas em contexto escolar, presentes nos documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

¹² Um estudo realizado pelo Instituto IEDE (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional) - que atua divulgando pesquisas e dados educacionais – demonstra, com base em dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2015, que o Brasil tem a segunda pior conectividade nas escolas entre os países que participaram do levantamento. Segundo o estudo, apenas 28,3% dos estudantes do Brasil afirmaram terem acesso a computadores com internet nas escolas, quando a média de conexão dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 55,9%. Disponível em: <<https://www.portaliiede.com.br/?s=conectividade+nas+escolas>>. Acesso em: 06 set. 2019.

Como vimos, nas seções anteriores, o Estado, por meio do FNDE, vem, ao longo dos anos, implementando medidas para melhoria do PNLD. Como forma de diminuir as dissonâncias entre a proposta didático-pedagógica dos livros didáticos e as demandas sociais, especialmente no que refere ao Ensino Médio, tem sido exigido, na composição dos livros, princípios e objetivos que levem em conta as práticas sociais dos jovens, como demonstra o Edital de convocação para inscrição e avaliação das obras didáticas para o PNLD 2018 - item 3.1.1 -, dos princípios e objetivos para o componente curricular Língua Portuguesa:

Os objetivos de ensino e aprendizagem propostos para Língua Portuguesa devem ser **compatíveis com as culturas juvenis**, tanto para **suas práticas sociais** quanto para a aquisição de conhecimentos especializados, inclusive no que diz respeito à dupla condição do ensino médio: etapa final da educação básica (com ou sem uma saída profissionalizante) e preparação para os estudos superiores (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 – CGPLI, grifos nossos).

O edital que rege as etapas de inscrição e avaliação das obras didáticas, bem como os documentos oficiais que instituem as bases do ensino, no país, têm demonstrado preocupação com a etapa final da Educação Básica, porque se espera muito desses jovens, especialmente no que diz respeito a suas escolhas para formação profissional. Trata-se, certamente, de uma modalidade de ensino que transfere muitas expectativas ao aluno que está se preparando para a vida adulta e exercício da cidadania.

Sobre esse aspecto, o Guia do livro didático PNLD 2018 aborda o reconhecimento das especificidades do Ensino Médio:

é importante reconhecer as especificidades características dos estudantes do Ensino Médio que lhes conferem um perfil próprio. Levar em conta esse perfil, na organização da vida escolar e nas diferentes instâncias de planejamento do ensino, é, portanto, um requisito indispensável para o reconhecimento da função social do Ensino Médio. Portanto, o Ensino Médio deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re) construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2017, p. 8).

Esse reconhecimento é também referenciado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). No que se refere à área de linguagem e suas tecnologias, o documento prevê comprometimento com uma formação em que os jovens participem de diferentes práticas sociais, situadas em diversas mídias – impressa, digital, analógica – possibilitando ao aluno explorar e refletir sobre a diversidade das linguagens. Assim, o documento considera importante integrar a cultura impressa à digital, oportunizando aos jovens os letramentos e

multiletramentos, defendendo a coexistência do ensino curricular às mídias para construção de sentido:

muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (BRASIL, 2018, p. 478).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2018), através da Resolução nº 03 de 21/11/2018, que atualiza as diretrizes para o Ensino Médio, também traz em destaque a indissociabilidade entre educação e prática social no ensino-aprendizagem. O referido documento destaca, em seus artigos e incisos, princípios e propostas curriculares que garantam o desenvolvimento de competências que envolvam a educação tecnológica básica, com projetos e atividades *on-line*, de modo que os alunos sejam capazes de resolver problemas, e tornarem-se protagonistas, autores e produtores de inovação.

Para tanto, o DCNEM referenda, em seu art. 27, que o Projeto Político-Pedagógico das instituições do Ensino Médio deve considerar atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social. Nesse sentido, faz-se necessário: “VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes” (BRASIL, 2018).

Sobre essas considerações, destaca-se que os documentos dialogam com as perspectivas teóricas sobre os letramentos e multiletramentos apresentadas neste trabalho, evidenciando as práticas sociais, os processos de letramentos e multiletramentos integrados às abordagens curriculares, dando conformidade às representações da sociedade contemporânea, inclusive admitindo os efeitos tecnológicos na concepção de ensino-aprendizagem da linguagem.

Outro documento da política educacional que também promove o discurso favorável à integração das práticas sociais ao componente curricular são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM¹³ (BRASIL, 2000). O documento figura-se entre os

¹³ Embora o PCNEM não conste no item 2.1.1 do Edital de Convocação nº 04/2015 – CGPLI PNLD 2018, que versa: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio, cabendo às editoras e autores dos livros didáticos seguirem, o PCNEM consta como referência utilizada entre cinco das seis coleções do LDP analisadas neste trabalho.

documentos norteadores das editoras e seus autores no que se refere à produção do livro didático de Língua Portuguesa.

Na área de linguagem, códigos e suas tecnologias, o PCNEM destaca como competências e habilidades:

- ✓ Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
- ✓ Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias (BRASIL, 2000, p. 14).

No que se refere aos conhecimentos da Língua Portuguesa, o documento realça a importância dos contextos comunicativos no estudo da língua:

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais (BRASIL, 2000, p. 18).

O documento ainda considera que os *gêneros discursivos* estão cada vez mais flexíveis ao mundo moderno, de tal forma que só podemos considerar e analisar a língua(gem) em funcionamento, evidenciando que é necessário: “Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (BRASIL, 2000, p. 24).

Em meio a todas essas determinações oficiais e, portanto, legais, está o livro didático de Língua Portuguesa que, como dissemos, apresenta propostas didático-pedagógicas orientadas pelos princípios estabelecidos nos documentos, BNCC, DCNEM, PCNEM, que determinam, parametrizam, orientam as aprendizagens essenciais aos alunos do Ensino Médio. Tanto é assim que o Guia do livro didático PNLD 2018 reforça o discurso desses documentos:

Além de atender às necessidades e expectativas do professor, um livro didático deve se mostrar válido e profícuo, também, para os alunos. Ao refletir sobre a adequação de um livro didático considerando o ponto de vista dos alunos, há de se considerar as potencialidades e alcances que este apresenta em relação: **à inserção dos jovens nas práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo**; aos interesses dos jovens e ao diálogo com as culturas juvenis; às agendas sócio-políticas e culturais; às linguagens e **formas de comunicação proporcionadas pelo universo digital e pelas tecnologias da informação** (BRASIL, 2017, p. 12, grifos nossos).

É inegável que estamos diante de mudanças não só trazidas pelas novas tecnologias digitais, mas também pelas perspectivas teóricas assumidas nesses documentos, que tendem a

não remar contra a maré. Nesse movimento, o livro didático de Língua Portuguesa vem tentando coexistir em meio a tantas novidades sociais, midiáticas.

Diante disso, questionamo-nos: até onde as mudanças contemporâneas, sobretudo as relacionadas às tecnologias digitais, têm adentrado os livros didáticos? Temática sobre a qual nos debruçaremos no quarto capítulo deste trabalho, quando as análises nos darão elementos para compreendermos as propostas didático-pedagógicas das coleções de LDP constituintes do *corpus* desta pesquisa e como essas mudanças têm sido concebidas no contexto escolar, via LDP.

Nesse sentido, faz-se necessário lançarmos o nosso olhar também para outros aspectos presentes no contexto escolar, uma vez que também podem impactar as (des)conexões entre o que se propõe para o ensino de Língua Portuguesa e o que de fato se efetiva na escola. Um deles é evidenciado por Rojo e Barbosa (2015). Para elas, não é difícil reconhecer como a escola ainda privilegia a cultura denominada “cultura”, sem levar em consideração os multi- e novos letramentos, as práticas e gêneros em circulação dessa era hipermoderna atual. Conforme as autoras, as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas nos e pelos currículos escolares, a escola precisa propiciar experiências com práticas da *Web*, a fim de que os alunos possam refletir, avaliar e sustentar opiniões, ampliando processos de produção e recepção de textos multissemióticos. Nessa mesma direção, Gomes (2016) salienta:

A escola, apesar das mudanças por que tem passado nos últimos anos, ainda é marcadamente logocêntrica, voltada, no mais das vezes, para atividade de leitura e produção de gêneros textuais de baixa ou nenhuma circulação na internet que não levam em consideração, por exemplo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de textos digitais e sua função pragmática na criação e manutenção das redes sociais e seu papel na interação em comunidades de prática (GOMES, 2016, p. 87).

De acordo com o autor, no meio digital, os alunos acabam produzindo gêneros discursivos que não são privilegiados pela escola, como o audiovisual e o multimídia. Trata-se de formas de escritas não convencionais ou não escolarizadas e, por isso, não priorizadas ou valorizadas nos contextos educacionais. São esses “contratempos” que têm corroborado para as (des)conexões entre o que se vivencia e o que se aprende na escola. Os espaços escolares precisam reinventar os processos de escolarização, para tanto, é imprescindível considerar as atividades letradas.

As pessoas reclamam que “os adolescentes não leem”, quando na realidade os adolescentes leem o tempo todo – no telefone celular, no Facebook ...É de extrema importância a leitura ser uma rotina na vida desses jovens. Talvez não estejam lendo o que os adultos querem que eles leiam (Shakespeare, Dickens...), mas estão lendo. Então, o desafio pedagógico é encontrar modos de encurtar a distância até a leitura

sofisticada – de usar a tecnologia como ponto de encontro com ela. Em vez de proibir as mensagens de texto em sala de aula, precisamos usá-las para fazer poesia (e romances, em algumas partes do mundo). Precisamos tornar o letramento digital uma prioridade nas bibliotecas das escolas (CRYSTAL, 2011, p. 27).

Não são só essas prioridades mas outros fatores impedem o “ponto de encontro” entre ensino e tecnologia. Vivenciamos ainda uma dicotomia entre adesão e rejeição quando o assunto é tecnologia em ambiente escolar. Segundo Paiva (2015), as diferenças sociais, que se constata em nosso país, impedem que tecnologias como o livro e a eletricidade cheguem ao alcance de todos os brasileiros. Conforme a autora, muitas tecnologias já obsoletas, como o projetor de *slides*, por exemplo, nunca chegaram a algumas escolas, e o computador, que está integrando o ensino de línguas em algumas instituições, encontra-se ignorado em outras.

Além do fator social evidenciado pela autora, acreditamos que temos, também, naturalmente, um fator chamado *resistência*, afinal de contas, o novo surpreende, mas ao mesmo tempo assusta. Podemos refletir acerca disso, tomando dois conceitos bastante pertinentes ao assunto em questão: “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Prensky (2001 apud Barton e Lee 2015) define os “nativos digitais” como os jovens que nasceram e cresceram cercados pelas mídias digitais (a também chamada *Web 2.0*), tornando-se hábeis no uso dessas novas tecnologias; o que difere dos chamados “imigrantes digitais” que, para o autor, são as gerações mais velhas que tiveram que, rompendo barreiras, aprender a usar as novas tecnologias e incorporá-las ao dia a dia.

Sobre isso, Pirozzi (2013) salienta:

Pode-se dizer que grande parte dos professores do século XXI são imigrantes digitais que estão aprendendo a utilizar as novas tecnologias com o objetivo do aprimoramento da prática pedagógica. E os alunos, claro, são nativos digitais, em grande parte, dominam a tecnologia dos controles-remoto, dos I-pods, do celular, Bluetooth, do MSN, Orkut, Facebook, Twitter, entre outros, dando um show de habilidade e agilidade no domínio das T.I.C.s (PIROZZI, 2013, p. 2).

Outras nomenclaturas são utilizadas por outros autores para fazer referência a sujeitos conectados e desconectados. White (2008) apud Dudeney et al (2016, p. 26) falam em “residentes” e “visitantes digitais”. Os primeiros têm presença *on-line* e realizam atividades constantemente, enquanto os segundos “logam-se”, desenvolvem determinada tarefa e depois se desconectam. Seja qual for o termo mais adequado às situações citadas, o que importa ao nosso contexto é que temos, sim, diferenças nos comportamentos das gerações mais velhas e mais novas. Porém, isso não é regra, outros aspectos determinam que jovens não estejam conectados em razão de classe social, por exemplo, ao passo que pessoas de maior idade demonstram muita habilidade no uso das tecnologias digitais. Enfim, reportamos os conceitos

na tentativa de somar fatores, entre muitos outros, que fazem com que a escola, os professores estejam em descompasso com as práticas sociais hipermodernas.

De acordo com Pretto (2003), a escola não pode desconhecer essa realidade que se aproxima com o novo milênio, e, muito menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros. Para ele:

Essa é a questão fundamental. Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para se *fazer* uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos porque é evidente que a educação numa sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação (PRETTO, 2003, p.112).

Estamos diante de um contexto transformacional que exige uma nova escola, um novo professor, mas, principalmente, um novo comportamento frente a essas questões. Será difícil pensar essa nova escola, esse novo professor, se estes estiverem centrados em velhos princípios, ou ainda, em descompasso com a realidade social, o que implica também a necessidade de atualização dos livros didáticos de Língua Portuguesa, a fim de atender a essas demandas linguísticas contemporâneas.

Conforme assevera Pretto (2003), não se trata apenas de introduzir uma nova ferramenta para se ganhar o termo *novo*, ou seja, usar um instrumento tecnológico para reproduzir velhas práticas. A utilização da internet, por exemplo, como mera fonte de pesquisa, ou simples buscador de conceitos, não deixa de ser um “recurso didático-pedagógico” revestido de modernidade, que, porém, volta ao lugar-comum, isto é, demonstrando práticas tradicionais de ensino.

Nesse contexto, Lemke (2010) observa ainda:

Ninguém pode prever as transformações do século XXI durante a revolução tecnológica da informação. Nós certamente não podemos continuar ensinando nossos estudantes apenas os letramentos da metade do século XX, ou simplesmente colocar na frente deles os letramentos mais avançados e diversos de hoje. Precisamos ajudar essa geração a aprender a usar sabiamente os letramentos e esperar que eles saiam-se melhor do que nós (LEMKE, 2010, p. 10).

Lemke (2010) cita “os letramentos do século XX” como força de expressão para trazer em pauta o “paradigma de aprendizagem curricular” que reinava (e parece ainda reinar) nos contextos escolares – uma educação que assume o paradigma de escolha do que e em qual momento aprender, delineando uma ordem fixa, uniforme e individual. O letramento do “século XXI”, por outro lado, nos propõe uma nova forma de aprender, mais flexível, contextualizada

e social. Além disso, de acordo com o autor, com o passar dos anos, houve uma transição de *eras* – da *escrita* para a de *autoria*. Antes, o processo de escrita requeria caneta e papel e a leitura requeria apenas o livro; hoje, temos a nosso favor as novas tecnologias (como computadores, *tablets*, *kindle* etc.) e, com elas, os *hipertextos* que exigem do escritor habilidades de interpretação e de autoria para produzir conhecimento significativo.

Nessa direção, Dudeney et al (2016, p. 17) cita algumas habilidades próprias do nosso século – criatividade e inovação, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, flexibilidade, colaboração, autonomia e trabalho em equipe. Essas são habilidades complexas, que, segundo os autores, exigem domínio dos letramentos digitais.

Podemos presumir, diante das sustentações desses autores, que a *era de autoria* e as habilidades próprias do século XXI conduzem o sujeito a uma busca do que ele quer aprender e aprofundar em termos de conhecimento, o que envolve seus interesses e práticas, seu tempo, suas escolhas. Não temos dúvidas que os alunos estão cada vez mais engajados em práticas de leitura e escrita através das mídias eletrônicas digitais. O que ocorre é que, muitas vezes, esse engajamento não é considerado produtivo no espaço escolar, como formas de explorar a leitura e escrita contextualizadas, ou, ainda, por outro lado, quando há essa tentativa, elas podem cair em erro: confundir processos de letramentos como habilidades técnicas. Buzato (2006) discute o assunto e, segundo ele:

Visões neutralistas/instrumentais do letramento, por sua vez, levaram a maneiras de ensinar e avaliar leitura e escrita excessivamente focadas no domínio e mensuração de habilidades discutidas (isto é da escrita vista enquanto instrumento técnico) e contribuíram para visões e práticas escolares que não fomentavam uma atitude crítica do leitor em relação aquilo que lia, nem preparavam o aluno para utilizar a escrita como veículo de sua própria voz social ou para utilizar a leitura e a escrita para problematizar sua própria situação social e construir formas de melhorá-la (BUZATO, 2006, p. 6).

Há muito se debate sobre as formas tradicionais de ensino que concebiam o professor como detentor do saber e o aluno como mero expectador. Essas formas de ensino, segundo Buzato (2006), contribuíram para o insucesso escolar, analfabetismo, evasão escolar, entre outros problemas. Mas o que o autor nos faz refletir é quanto a visões equivocadas tomadas como processo de letramentos, reduzindo a leitura e a escrita a habilidades meramente técnicas, ou ainda inscritas em processos distintos, de cisão, que limitam o significado real do letramento.

Sobre esse aspecto, cabe citar Costa (2016) que afirma que, com o surgimento das novas formas de representação da escrita, a partir do advento do texto eletrônico, acessados via *tablets*

e *smartphones*, têm-se instaurado novos desafios aos leitores da atualidade, e a escola não parece preparada para receber esses alunos:

O que o jovem lê na internet não é leitura? Dominar os códigos de acesso a um aparelho de alta tecnologia, como os atuais *tablets* e *smartphones*, não é ser leitor proficiente? Para a escola contemporânea parece não ser. A escola não nos parece preparada para a nova geração de leitores que constitui a sua clientela (COSTA, 2016, p. 67).

O desafio não nos parece só aos leitores da atualidade, que, certamente, em seu cotidiano, lidam com facilidade com esses instrumentos tecnológicos, lê, escreve, interpreta, compartilha informações, mas percebem, nesse conhecimento, uma dissonância entre o que ele vivencia na prática e o que a escola, o ensino formal, postula. São essas desconexões que, muitas vezes, afastam o interesse do aluno em ir para a escola, e pode gerar seu (natural) desinteresse pelas aulas de Língua Portuguesa.

Discutidos os aspectos que favorecem e desfavorecem a formação dos *links* entre tecnologia e livro didático de Língua Portuguesa, passamos ao próximo capítulo, no qual abordamos os fundamentos teóricos que nos auxiliam a compreender e analisar todo esse contexto: LDP, tecnologias digitais, processos de letramentos e multiletramentos em meio às práticas contemporâneas.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DO *CORPUS*

Nada do que foi será. De novo do jeito que já foi um dia.
Tudo passa. Tudo sempre passará. A vida vem em ondas.
Como um mar. Num indo e vindo infinito (Lulu Santos e
Nelson Motta, 1983).

A canção de Lulu Santos e Nelson Motta manifesta (sem dizer) a essência das “relações dialógicas”, de sentido, alcançadas por meio de um processo infinito de idas e vindas dialógicas entre interlocutores (como ondas no mar) que suscitam réplicas, envolvendo contextos históricos e sociais determinados (nada do que foi será de novo). A epígrafe ainda pode revelar o nosso olhar em relação ao objeto de análise, um indo e vindo infinito, posto que esse objeto pode ser descortinado por diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Neste trabalho, a perspectiva assumida é a Teoria Dialógica da Linguagem, desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, tomando como conceitos basilares os de *enunciado concreto*, *gêneros do discurso*, *dialogia* e *relações dialógicas*.

Assim, a contribuição deste capítulo é o de subsidiar a compreensão sobre os possíveis modos de inserção das tecnologias digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, via tratamento didático-pedagógico dado aos gêneros discursivos (digitais), com vistas ao desenvolvimento de multiletramentos. Neste trabalho, o livro didático de Língua Portuguesa é tomado enquanto *enunciado concreto* que se constitui como um dos elementos da comunicação verbal/escrita, e, enquanto tal, possibilita incontáveis relações de diálogo e sentidos.

2.1 A teoria dialógica da linguagem

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2017b, p. 282-283).

A língua, salienta Bakhtin (2017b), é quase tudo na vida das pessoas, e as multifacetadas que a abrangem caracterizam um construto que não pode ser objeto apenas de uma ciência, da Linguística, nem ao menos ser interpretada apenas por métodos, pela análise de elementos no interior do sistema da língua. Para o autor russo, a língua integra a vida humana através de *enunciados concretos*, que se realizam na forma da comunicação real, viva e interacional. São essas algumas das características que representam a Teoria Dialógica da Linguagem, e que a difere de outras teorias modernas.

Ao adotarmos a Teoria Dialógica da Linguagem, e, com ela, a ênfase nos conceitos de *enunciado concreto*, *gêneros do discurso*, *dialogia* e *relações dialógicas*, desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, como fundamentação teórica, temos em mente não só a proposição de um estudo voltado ao objeto de pesquisa – o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio - como também, a necessidade de refletirmos sobre a concepção de linguagem defendida pelos estudiosos do Círculo. A partir dessa reflexão, perceberemos de antemão que os conceitos desenvolvidos pelo Círculo são de tal forma indissociáveis, que nos provoca sempre um “indo e vindo” dialógico necessários à compreensão e à construção do sentido como um todo.

Veremos adiante como esses conceitos contribuem para constituição da Teoria Dialógica da Linguagem.

2.2 Os gêneros do discurso

Para Bakhtin (2017b), o emprego da língua se dá em forma de enunciados e são eles que refletem as condições e finalidades de seu uso, a partir do seu *conteúdo temático*, *estilo* e de sua *construção composicional*. Esses três elementos estão indissolavelmente interligados no todo do enunciado e são determinados pelas características de cada campo específico da comunicação. Desse modo, para Bakhtin (2017b, p. 261-262), cada enunciado particular é individual, no entanto, cada campo de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais ele denomina *gêneros do discurso*. Nas palavras do autor:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2017b, p. 261).

O *conteúdo temático* se refere ao conjunto de temas contidos no *enunciado* que produz o sentido entre os interlocutores; não é meramente um assunto, pois está relacionado ao

conteúdo como um todo e sua função. Dessa forma, o *conteúdo temático* está contido em um dado contexto sócio-histórico, ideológico, de valoração em que participam os interlocutores na situação enunciativa, representada por uma finalidade, orientada para um determinado sentido.

O *estilo*, por sua vez, mobiliza os recursos linguísticos (gramaticais), reflete-se nas formas de empregar a linguagem: formal e informal, possui marcas próprias, individuais do falante e do gênero, e sobretudo, nas *relações dialógicas*, isto é, o *estilo* é determinado (ou escolhido pelo falante) em função de um projeto enunciativo (um projeto de um dizer) e dos aspectos da situação enunciativa, tais como natureza da enunciação, interlocutores eleitos, contexto situado, finalidade e a maleabilidade do gênero.

Já a *construção composicional* demonstra toda uma estrutura do gênero, sua forma e organização específica. Em outros termos, podemos afirmar que se trata de uma articulação arquitetônica no todo do enunciado, ou seja, sua configuração, arranjo ou estrutura textual, mas nem por isso trata-se de uma forma rígida, tendo em vista o projeto enunciativo do falante/interlocutor em provocar determinado sentido.

Para o autor russo, aprender a falar significa aprender a construir enunciados, e são os *gêneros do discurso* que cumprem o papel de organizar os nossos discursos. Segundo Bakhtin (2017b), a vontade discursiva do falante se realiza na escolha de um determinado *gênero discursivo*, e isso se dará mediante as situações contextuais e interacionais. Destaca-se, sob essa perspectiva, as circunstâncias estabelecidas entre as relações, o relacionamento atribuído entre os interlocutores do discurso, isto é, o grau de proximidade entre eles, não deixando de considerar também os aspectos de conhecimentos mútuos e graus de convenção social.

Essas considerações são relevantes, na medida em que Bakhtin e os integrantes do Círculo consideram a *palavra*, o *enunciado*, em essência, um *ato bilateral*. A bilateralidade não é considerada apenas um produto da inter-relação entre os interlocutores do discurso, mas condiciona a escolha do *estilo* (recursos linguísticos) a ser empregado na comunicação discursiva, isto é, a escolha dos gêneros deve considerar o grupo social a que pertence, o interlocutor/ouvinte a quem se dirige e os conhecimentos mútuos/especiais/culturais compartilhados entre os parceiros do diálogo.

Desse modo, podemos depreender que todas as nossas ações cotidianas, sejam elas de finalidades distintas, atividades corriqueiras ou formais, estão articuladas em um dado *gênero do discurso*. Nessa perspectiva, Bakhtin (2017b) salienta a diferença entre os gêneros discursivos primários, tidos como simples (corriqueiros) e os secundários, considerados mais complexos (formais). Os gêneros primários formam-se através da comunicação imediata, do

diálogo cotidiano, são exemplos: bilhetes, lista de compras, pedidos, cumprimentos. Já os secundários surgem através do convívio cultural, complexo, organizado e desenvolvido, no que predomina a forma escrita; são exemplos: romances, pesquisas científicas e gêneros de ordem publicitária. Ambos, primários e secundários, conforme o autor, são individuais, isto é, refletem a individualidade de quem fala ou escreve, são próprios de um *estilo*. O autor faz menção ao *estilo* enquanto meios linguísticos, em outras palavras, aos recursos lexicais, morfológicos, sintáticos etc.

Sobre esse aspecto, importante destacar que há gêneros mais favoráveis ou propícios à individualidade do falante, especialmente aqueles de convívio cotidiano; e outros, por sua vez, menos propícios ao reflexo da individualidade, se considerarmos sua forma padronizada, como por exemplo, os de modalidades de documentos oficiais.

Diante dessas considerações, podemos enfatizar que o *conteúdo temático*, o *estilo* e a “forma de compor” os enunciados estão estritamente ligados não só a uma forma particular, individual do sujeito do discurso, mas também à especificidade de utilização da língua, no momento da comunicação discursiva, que pode não só ter *tipos relativamente estáveis* de enunciado como também é possível diversificá-los e ampliá-los à medida em que são utilizados. Sobre isso, Bakhtin afirma:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo (BAKHTIN, 2017b, p. 262).

Essa diversidade dos *gêneros do discurso* defendida pelo autor que, em outros termos, poderíamos dizer da característica de se multiplicar, desenvolver-se e se transformar, deve-se, em grande medida, a um fator preponderante: as réplicas do discurso. Ou seja, no momento real e concreto do *diálogo*, a troca de papéis entre falante e ouvinte possibilita a diversificação de *tema*, por exemplo. Além disso, como bem pondera Costa (2016), o advérbio *relativamente* destacado nos “tipos de enunciados” nos dá a dimensão da flexibilidade dos gêneros discursivos, bem como a imprecisão de suas fronteiras.

Segundo Bakhtin (2017b, p. 268), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Nesse sentido, podemos relacionar o conteúdo dessa afirmativa ao nosso objeto de estudo – o livro didático de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais. As transformações sofridas pelo primeiro e as mudanças instauradas na vida do cidadão a partir do segundo nos dão a dimensão

dos caminhos históricos pelos quais passam a língua, o discurso. É através da comunicação que os gêneros se mostram multiformes, ou seja, o enunciado e seus elementos (*conteúdo temático, estilo e construção composicional*) requerem sempre uma renovação, reconstrução, dadas as interferências das novidades temporais que os transformam e as circunstâncias de enunciação, ou seja, suas condições de produção (finalidade, interlocutor eleito etc.).

Dentre essas circunstâncias, podemos considerar as práticas sociais e o surgimento das tecnologias digitais. Com base em Rojo e Barbosa (2015, p. 69, grifo das autoras), o livro didático é um gênero que passou por uma série de transformações ao longo do tempo – da “Carta do ABC e da Tabuada, usadas nas décadas de 1950 e 1960, em que o estudo se dava por meio de **compêndios de gramática, antologias, e aula**”, a junção desses três gêneros, originou o livro didático. Quanto às tecnologias digitais, as incorporações são muitas. Para citar uma, os processos de mudança por qual tem passado o gênero carta é um exemplo substancial. A carta, hoje, é um meio de comunicação menos utilizado, dadas as facilidades dos meios eletrônicos, que inseriram no contexto contemporâneo formas mais rápidas de comunicação, como o *e-mail*, e mais recente ainda, as mensagens instantâneas promovidas pelo aplicativo *WhatsApp*. Por essa razão, coadunamos nosso pensamento ao de Bakhtin (2017), que enfatiza os *gêneros do discurso* enquanto mutáveis e flexíveis.

Para Bakhtin (2017b), o *enunciado concreto* é definido como *unidade real da comunicação discursiva*, e isto se evidencia a partir de três elementos:

1. Alternância dos sujeitos do discurso (o *eu* e o *outro*);
2. Conclusibilidade ou acabamento do enunciado;
 - 2.1. Exauribilidade do objeto e do sentido;
 - 2.2. Projeto de discurso ou vontade de discurso do falante;
 - 2.3. Formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.
3. A relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.

Bakhtin (2017b) destaca como primeira peculiaridade constitutiva do enunciado, a *alternância dos sujeitos no discurso*. Essa alternância dos sujeitos ocorre por meio das réplicas do discurso, em que há uma troca de papéis – falante torna-se ouvinte, e este por sua vez, torna-se o falante -, isto se estivermos diante de um diálogo face a face. De modo geral, considerando outros contextos, podemos inferir que seja uma troca de turnos entre interlocutores em dada situação real de comunicação.

Para que essa alternância entre sujeitos ocorra, é necessário um segundo elemento: a *conclusibilidade ou acabamento do enunciado*. Esta poderá ser percebida mediante três elementos: a exaurabilidade do objeto e do sentido, o Projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Podemos definir o primeiro elemento, a exaurabilidade do objeto e do sentido, como um “esgotar” daquilo que se diz ou se escreve, um “tudo” momentâneo que, por sua vez, abre caminho para as respostas que advirão do parceiro do diálogo (o *outro* do discurso).

Para Bakhtin (2017b), a exaurabilidade pode se tornar diversa em diferentes campos da comunicação discursiva, isso porque devemos levar em consideração o *tema* (o sentido), que se define a partir da ideia do autor do enunciado (dentro do contexto de interação estabelecida), dos objetivos e da finalidade, dos conhecimentos compartilhados entre os parceiros da enunciação, ou seja, a *exauribilidade do discurso* depende da situação concreta de enunciação. Dessa forma, pedidos e ordens, por exemplo, são defendidos pelo autor como exaurabilidade plena. De modo contrário, no campo da criação científica, por exemplo, estaremos diante de uma exaurabilidade relativa, uma vez que tal objeto ou sentido pode ser considerado inexaurível.

O segundo elemento, o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, está diretamente ligado ao *querer-dizer*, à *intenção discursiva* dos participantes da comunicação, que serão orientados para o acabamento (mesmo que relativo) do enunciado, tendo como parâmetros a situação de enunciação e os enunciados antecedentes.

O terceiro elemento, as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento, além de estarem diretamente ligadas ao tema, à situação concreta e à composição dos participantes, veremos, nesse terceiro elemento do acabamento, a intenção discursiva do falante e toda sua subjetividade aplicada à escolha do gênero discursivo.

Assim, de modo geral, podemos afirmar que a conclusibilidade do enunciado suscitará sempre uma possibilidade de resposta, de compreensão responsiva, pois:

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão responsiva. [...] Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição responsiva (BAKHTIN, 2017b, p. 275).

Nesse sentido, fica evidenciado como as réplicas podem estar (e estão) interligadas, demonstrando relações de pergunta-resposta, de afirmação-objeção, ordem-execução, entre outras formas.

A terceira característica constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva é a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva. Bakhtin (2017b) defende que o sujeito do discurso possui uma ideia centrada no objeto e no sentido do enunciado, imprimindo-lhe um *estilo*, um aspecto *expressivo*. Nesse contexto, conforme o autor, todo enunciado é um *elo* na cadeia comunicativa, e esse elo é, antes de tudo, enunciados congêneres aos nossos, isto é, tiramos de outros enunciados, segundo a especificação do *gênero discursivo*, baseando-se no *conteúdo temático*, na *composição* e no *estilo*, a partir de uma interação contínua com os enunciados alheios. Dessa forma, assimilamos a palavra alheia, reelaboramo-las e as reacentuamos com a nossa expressão ao enunciado, dando-lhe o nosso tom valorativo.

Sobre isso, Bakhtin (2017b) observa:

O falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição [...] Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter (BAKHTIN, 2017b, p. 296-297).

Bakhtin (2017b, p. 295) ressalta que na interação discursiva ocorre um processo de *assimilação*. Essa *assimilação* está composta de expressão, tom valorativo, emoções que incorporamos e, conseqüentemente, reelaboramos, acentuando nossas convicções, nossos valores, e, por conseguinte, nossa subjetividade e expressividade. Assim, pode-se dizer que a *assimilação* não só está repleta de expressão individual, pessoal, como também alheia, que se desenvolve na interação com um “grau vário de aperceptibilidade e de relevância”. Para o autor, o enunciado é pleno de ecos de outros enunciados, não só de precedentes, mas também de subsequentes, assim eles são refletidos mutuamente.

No processo da comunicação discursiva, a partir dos reflexos mútuos, das ressonâncias discursivas, dois atores – falante/autor e ouvinte/leitor – desempenham uma relação interacional, de posição responsiva em que a compreensão suscita em resposta. Assim, a troca de papéis, ou, a *alternância dos sujeitos* do discurso, é inevitável, posto que se trata de um processo incessantemente dialógico. Nesse movimento responsivo, forma-se um *elo* na cadeia da comunicação discursiva. Em outras palavras, como afirmamos anteriormente, os enunciados estão ligados a outros enunciados; isto é, refletidos uns nos outros, seja pela confirmação daquilo que é ouvido/lido, seja pela rejeição a eles, enfim, não são, conforme afirma o próprio Bakhtin, indiferentes entre si.

Para Volóchinov (2017, p. 205), o *enunciado* se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, em que a palavra é orientada para um interlocutor, seja este real ou imaginário, pois, segundo o autor, não pode haver um interlocutor abstrato, porque com este não teríamos uma língua comum. Afinal de contas, “a palavra é uma ponte que liga o *eu* ao *outro*. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” e está sempre repleta de significação ideológica, cotidiana. Portanto, a comunicação discursiva só pode ser compreendida mediante a situação concreta, interacional e histórica.

Dessa maneira, podemos inferir nosso objeto de estudo em toda essa estrutura teórica, e compreender o livro didático de Língua Portuguesa, com base em Costa (2016, p. 75), como um discurso verbal, imerso em contextos de dimensão social e histórica, impregnado de ideologia, valores, crenças, posturas teóricas etc. que os constitui. Para a autora, “O livro didático se constitui como um elemento da comunicação verbal, como enunciado vivo, concreto, e representa um dos fios das incontáveis possibilidades de diálogo”.

Nesse sentido, é fundamental compreendermos as *relações dialógicas* estabelecidas entre o discurso tomado pelo livro didático de Língua Portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais e os discursos constituídos a partir dos avanços tecnológicos, das práticas sociais contemporâneas. São esses aspectos que vêm impondo à Educação novas concepções de ensino-aprendizagem, mais flexíveis e correlacionadas às expectativas dos jovens, que estão cada vez mais engajados em práticas de leitura e escrita através dos recursos digitais.

Com base no exposto, podemos afirmar que aquele “indo e vindo infinito”, mencionado no início deste capítulo, fica demonstrado não só pelas ocasiões sociais da vida, mas remetidas ao nosso contexto teórico. Demonstram a capacidade de refletirmos acerca das *relações dialógicas* estabelecidas entre os interlocutores do discurso, da atividade responsiva implicada na enunciação e das réplicas que se desdobram nesse processo de interação. Isso significa que, ao falante são dadas formas de enunciado, ou melhor, um rico repertório de *gêneros do discurso* moldados de forma criativa, a partir do que ouvem, desde quando os sujeitos iniciam a falar a língua materna. Sendo assim, os falantes os escolhem, levando em conta a situação, as relações de reciprocidade, também em decorrência da posição social que ocupam, determinando ainda uma entonação expressiva, enfim, provocando no *outro* uma atitude responsiva.

Importante esclarecer que o conceito de *gêneros do discurso* é fundamental para este trabalho, uma vez que buscamos compreender os modos de inserção e tratamento didático-pedagógico dado aos gêneros discursivos nos LDP, especificamente aqueles que nasceram em

contexto *on-line*, tais como *blog*, *e-mail*, *Twitter* etc, denominados, por alguns autores, entre eles Rojo (2009, p. 103) e largamente utilizado nos livros didáticos de Língua Portuguesa como “gêneros digitais”.

Sobre essa expressão, Araújo (2016, p. 51) destaca: “O estudo das práticas discursivas ambientadas no meio digital exige do pesquisador alguns posicionamentos resultantes da observação e reflexão do seu objeto de pesquisa e do cenário no qual esse objeto se constitui”. Para o autor, tratar de gêneros discursivos em “ambiente digital”, exige definição de pressupostos teóricos pelos quais se pautará o estudo. Ele se ocupa de refletir sobre as expressões “gêneros digitais” e “esfera digital” largamente empregadas por autores como ele mesmo (ARAÚJO, 2003, 2006, 2007, 2010), Marcuschi e Xavier (2004, 2010), afirmando que elas não se sustentam como conceitos, especialmente, “se a base epistemológica do analista for bakhtiniana”. Concordamos com o autor, na medida em que compreendemos que não existe uma esfera “digital”, mas, sim, jornalística, publicitária etc. por onde certos *gêneros discursivos*, compostos por diferentes materialidades, circulam, em formato digital (PDF), audiovisual etc.

Com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2017b) e no estudo de Brait e Pistori (2012, p. 376), ocupamo-nos, neste trabalho, dos *gêneros do discurso* próprios das “novas formas de comunicação, viabilizadas pela tecnologia e, especialmente, por novos valores assumidos pelo homem contemporâneo em relação a tempo/espaço, público/privado, efêmero/duradouro”.

Assim, compreendemos, que cada campo de atividade/esfera “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2017b, p. 262). Nessa perspectiva, compreendemos, ainda, que há gêneros novos nascidos exclusivamente em ambiente *on-line* (como é o caso do *e-mail*), e outros que se transmutaram em função das possibilidades oferecidas pelo ambiente *on-line* (como é o caso do artigo que pode apresentar-se no formato impresso ou digital). Este trabalho toma como objeto aqueles nascidos em ambiente *on-line* e que invadiram o impresso (como os LDP) com finalidades didáticas.

Talvez por falta de um aprofundamento teórico-metodológico sobre esse objeto e mesmo pela falta de tempo para maturação sobre os fenômenos surgidos em função das novas tecnologias, ainda não haja um consenso sobre como denominar esses gêneros, o que exigiria maior rigor teórico para definirmos um conceito coerente ao tempo e espaço em que eles se constituem. Importante, destacar que, no mestrado, não teremos tempo para aprofundarmos essas reflexões, ficando em aberto para o futuro, quem sabe numa pesquisa de doutorado. O

que queremos esclarecer é que o nosso trabalho pretende demarcar o lugar teórico de onde olha para os gêneros recortados para a análise, a perspectiva bakhtiniana, o que nos obriga o rigor de não nomeá-los simplesmente “gêneros digitais”, adotando a expressão já largamente difundida por alguns teóricos e assimiladas pelos LDP, mas demarcar a teoria que nos fundamenta e, ao mesmo tempo, preservar uma expressão já consolidada nos LDP. Por esse motivo, usamos, nesta dissertação, a expressão “gêneros discursivos (digitais)”, com o qualificador entre parênteses para sermos fieis à expressão usada nos livros, sem deixarmos de marcar o lugar teórico de onde falamos.

2.3 O dialogismo e as relações dialógicas

No âmbito da linguagem, o *dialogismo* constitui-se como conceito fonte e irradiador das reflexões propostas pelo Círculo. Isso porque, a *dialogia* é um princípio constitutivo da linguagem. É por meio do “diálogo” que Bakhtin (2017b) pensa as relações da cultura e da sociedade mostrando, por meio desse conceito, o movimento dialógico imbricado nos discursos entre o *eu* e o *outro* e que possibilita com que um enunciado vincule-se a outros na cadeia da comunicação verbal. Sobre isso, Brait (2005) ressalta:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem (BRAIT, 2005, p. 94-95).

Essa relação entre os sujeitos do discurso (o *eu* e o *outro*) não se forma no *vazio*, mas, sim, num lugar, num tempo determinado na (e pela) história. Dessa forma, com base em Bakhtin (2017b) e Brait (2005), podemos afirmar que o *dialogismo* diz respeito não só a um processo de interação entre os sujeitos participantes da comunicação, que fundamentalmente estão implicados em julgamento de valor ou de uma situação, mas também à competência avaliativa de cada um, não sendo descartada, nesse sentido, a impregnação ideológica, que é parte constitutiva de todo sujeito, por isso mesmo, essa *relação dialógica* nem sempre será

harmoniosa, pois nela está implicada a *palavra*, nem sempre neutra, e a posição valorativa de um *outro*.

É claramente perceptível, nos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, que, no processo de interação e diálogo, o *outro* desempenha um papel especial, pois é o destinatário do enunciado proferido, e de quem se aguarda uma resposta, um ato responsivo:

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2017b, p. 301).

A citação anterior nos auxilia a clarificar a ideia “do eu que se realiza no nós” (BRAIT, 2005), pois para Bakhtin (2017b), o eu (falante), ao proferir seu enunciado, espera, desde o início, a compreensão do *outro*, a resposta. Mas não se trata de uma *compreensão passiva* e, sim, *ativa*; porque para o autor russo, “aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo caso, uma ativa compreensão responsiva)” (BAKHTIN, 2017b, p. 302).

Nesse território da enunciação, o falante (autor do enunciado) pode interiorizar, sob a sua concepção, o entendimento alheio (do *outro* – parceiro do discurso), e assim antecipar sua possível resposta – que virá na forma de um ou outro enunciado/discurso -, ou seja, sua posição responsiva. O *outro*, ao assumir sua posição responsiva no discurso (seja de concordância ou de discordância), o impregna de sua própria avaliação interpretativa ou valorativa sobre o conteúdo do discurso ouvido/lido. Nessa relação, o sujeito se transforma, isso porque o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. “No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2017c, p. 378). Para esse autor, a palavra do *outro* impõe ao indivíduo a tarefa de compreendê-la e afirma:

Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica [...] Na vida enquanto objeto do pensamento (abstrato) existe o homem em geral, existe o terceiro, [como “engenheiro”, “físico”, “linguista” etc.] mas na própria vida vivenciável existimos apenas *eu, tu, ele*, e só nela se revelam (existem) realidades primárias como *minha palavra* e a *palavra do outro* e, em geral, aquelas realidades primárias que ainda não se prestam ao conhecimento (abstrato, generalizador) e por isso não são percebidas por ele (BAKHTIN, 2017c, p. 379-380, ênfase adicionada).

Conforme Bakhtin (2017c), dois enunciados alheios acabam se tocando no território do tema, do pensamento comum, dos conhecimentos e sentidos compartilhados por ambos. Nessa relação de enunciados alheios, deve-se levar em conta a percepção do *outro* sobre o discurso que é proferido. Isso significa compreender que o indivíduo, ao enunciar o seu discurso, leva em conta as concepções e convicções do ouvinte. Essa consideração é subjacente não só à escolha do gênero do enunciado, do *estilo*, como é determinante para a *compreensão ativa* que estabelece a relação de sentido. A compreensão evoca *relações dialógicas*, isto é, a capacidade de interpretar ou de estabelecer sentido(s) e está estritamente ligada ao processo de interação entre um *eu* e um *outro*, participantes do diálogo, do discurso.

O *outro* nem sempre é alguém presente, nem mesmo pode-se dizer que se trata de uma pessoa, o *outro* pode se tratar de um objeto ou, simplesmente, de algo presumido. Assim, Bakhtin (2017b) evidencia o destinatário do enunciado:

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários, os inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a qual tal enunciado se refere (BAKHTIN, 2017b, p. 301).

Esse *outro*, a quem se direciona o discurso/enunciado, é fundamental, porque só através de um interlocutor se pode falar em *dialogia*, isto é, o *diálogo* se constrói na relação com o *outro*, e este ao seu turno, dará respostas, ressoará em réplicas, em *vozes*. São elas que constituem as *relações dialógicas*, ou seja, as relações de sentido.

Campos (2017) enfatiza que, no quadro dialógico, os sujeitos manifestam sua vontade discursiva, e nesse diálogo/resposta, cada enunciado confirma uma autoria, uma voz. Sobre o conceito de *voz*, a autora acentua:

O conceito de voz em Bakhtin refere-se ao enunciado de um sujeito social, historicamente situado, que assume posições diante das coisas do mundo. E, por isso, uma identidade que carrega valor, posicionamento ideológico. Impregnado de um *eu* e de um *outro*, o conceito exprime, no âmago mesmo de sua concepção, o princípio dialógico, já que articulado à questão da alteridade. As vozes em estado dialógico podem se opor, se somar, concordar, mover-se, trazer novas perspectivas para um mesmo campo discursivo. Esse enfrentamento constitui a arena discursiva, campo discursivo atravessado por tensões que nascem do enfrentamento das vozes (CAMPOS, 2017, p. 19).

Os sentidos, nos afirma Bakhtin (2017a), estão divididos entre *vozes* diferentes, e para que exista *compreensão* do diálogo (verbal ou escrito) são necessárias duas consciências, dois sujeitos – “A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 2017a, p. 327). Se pensarmos numa obra de arte, numa pintura, por exemplo, talvez compreendamos melhor a dimensão dessa afirmativa de Bakhtin, pois a compreensão da obra por um apreciador dependerá de suas experiências, vivências, emoções, valores, tudo isso em diálogo com um outro, o autor. Nossa compreensão não é automática, ou mesmo que seja, será para aquele momento (compreensão ativa de efeito retardado), num outro, certamente ressoará sentidos outros, em um processo constante, e, portanto, infinitamente dialógico.

Conforme Brait (2005), é pelo interesse de Bakhtin sobre questões do sentido e da significação que se instaura o *dialogismo* na obra do autor russo. Nesse sentido, floresce um conceito de linguagem estabelecido a partir da relação do sujeito com o mundo, uma proposta de se discutir a linguagem sob o aspecto heterogêneo, e sua complexa natureza dialógica. Por essa razão, Bakhtin (2017a) se mostrará um crítico do racionalismo, e um exímio defensor do que é singular e irrepitível, justamente porque não há limites para o contexto dialógico. Para o autor russo, nem mesmo os sentidos passados, de outras épocas podem ser estabilizados, eles sempre se modificarão, numa constante renovação do diálogo, considerando o momento presente e o futuro, assim pode-se falar de um contexto dialógico infinito.

Importante destacar que o *diálogo*, tomado por Bakhtin e o Círculo, não se insere em termos da chamada análise da conversação. Como ressaltam Faraco (2009) e Fiorin (2017), o diálogo em que se ocupam Bakhtin e o Círculo é aquele que se preocupa com o todo complexo que atua no *diálogo*, quais sejam: as significações, a dinâmica do processo de interação, as vozes em sua formação social, a singularidade de cada sujeito imbricados no discurso etc.

Assim, Faraco (2009) evidencia o *dialogismo* destacando três dimensões:

- a) **Todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”.** Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva;
- b) **Todo dizer é orientado para a resposta.** Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, tem papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que seja ele: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social” [...]
- c) **Todo dizer é internamente dialogizado:** é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado – ou, para usar uma figura

recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia (conforme diz ele no manuscrito **O problema do texto**, p. 120-121) (FARACO, 2009, p. 59-60, grifos do autor).

Vimos discutindo, anteriormente, sobre a *réplica* tomada enquanto resposta, enquanto *compreensão ativa e responsiva*, a *alternância de sujeitos* e os *elos* na cadeia da comunicação discursiva. Aqui, podemos examiná-la melhor, tomando outros termos, como o de inter-relação histórica, social, cultural, impregnado de um caráter dinâmico, podemos depreender que, mesmo considerando um entrelaçar de discursos (ou, o “já dito”), a singularidade do indivíduo soa altamente nela. É a individualidade do sujeito, no discurso, que torna a réplica heterogeneamente dialogizada, possibilitando vazão e fluxo ao *dialogismo*.

Como observa Fiorin (2017, p. 23), “os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios”. Podemos pensar, sob essa ótica, que o enunciado é pensado, criado (sob múltiplas vozes) e destinado a alguém, a um interlocutor, mesmo que este esteja apenas presumido, e dessa diversidade de *vozes*, o entrecruzar de discursos poderá se completar, mas também gerar choques e contradições. Sobre isso, Fiorin (2017) observa:

As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais (FIORIN, 2017, p. 28).

Essas vozes sociais estão também implicadas em valores e convenções sociais, em dada visão de mundo, pontos de vista etc. Bakhtin (2017a) enfatiza que é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Assim, podemos compreender que pelas *relações dialógicas* ocorrem as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados numa interlocução ou numa interação social, estas, por sua vez, são complexas, envolvem convergência e divergência, acordo e desacordo, embates, questionamentos, enfim, aspectos de convívio imanentes à atividade humana.

Em se tratando da atividade humana, especialmente da produção intelectual, não podemos deixar de presumir, sob esta perspectiva, que o livro didático de Língua Portuguesa, nosso objeto de pesquisa, está imerso nessas concepções até aqui elencadas, pois não é somente um *enunciado concreto*, um *gênero discursivo*, como também um elemento *dialógico*, passível de análise, a partir das *relações dialógicas* que estabelecem com outros discursos, com outras

vozes, atravessado por relações complexas, históricas, ideológicas, sociais, como por exemplo, as novas tecnologias, ponto fecundo da nossa observação nos LDP, e, portanto, suscetível de *valoração* ou *apreciação avaliativa*.

Certamente, encontraremos, como em qualquer *relação dialógica*, nos LDP selecionados, os pontos de embate, de luta, de acordo, de conflito, de convergência e divergência, enfim, infinitas réplicas. Logo, um potencial instrumento para uma *atividade responsiva*, não somente a nós, enquanto pesquisadores, mas, fundamentalmente, aos interlocutores para quem ele é produzido e dirigido – professores e alunos. Esses interlocutores, a seu turno, não são agentes passivos na comunicação discursiva tomada pelo livro didático, eles dialogam com ele, se apoiam nele, refutam, respondem etc.

Nessa direção, Volóchinov (2017) menciona o livro como elemento da comunicação discursiva, e evidencia a interação dialógica enquanto condicionante da significação, isto é, por mais “acabado” e “significativo” que se pareça um enunciado, ele está fazendo parte de um dado momento. Sendo assim, não se pode isolá-lo do fluxo histórico, tampouco de seu destinatário.

Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos escritos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.). Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante (VOLOCHINOV, 2017, p. 219).

Em suma, todo enunciado é *dialógico*, assim também é o livro didático de Língua Portuguesa que, por estar significativamente presente na Educação brasileira, não podemos supor que ele seja concebido como discursos neutros, pois, ampliando para o LDP o que Volóchinov (2017) afirma sobre o livro, na citação anterior, Costa (2016) afirma que, de igual modo, podemos entender que também o LDP é orientado para uma percepção ativa, afirmando que o enunciado, o discurso, toca o seu interlocutor, dando-lhe a tarefa de compreendê-lo e, ao mesmo tempo, provoca-lhe uma reação – “O sentido sempre responde a determinada pergunta; portanto, aquilo que não responde a nada não está inserido no diálogo” (COSTA, 2016, p. 82).

De nossa parte, tomados por toda a conjectura da Teoria Dialógica da Linguagem e seus conceitos até aqui pontuados e refletidos de forma *dialógica e responsiva*, é que ancoramos este estudo com o objetivo de dar respostas às questões desta investigação. No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico empreendido neste trabalho.

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo está voltado à apresentação da metodologia adotada para composição deste trabalho, pautado na Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e o Círculo. Primeiramente, discorreremos sobre o percurso metodológico adotado, destacando o critério de escolha e a descrição das coleções analisadas, bem como as considerações mais relevantes seguidas dos procedimentos de delimitação e análise do *corpus* da pesquisa.

3.1 Metodologia

Trata-se de pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, de abordagem dialógica, sustentada pela Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e o Círculo, em diálogo com os estudos sobre letramentos, multiletramentos e sobre a tecnologia digital em contexto escolar. Assim, a pesquisa buscar compreender como a inserção dos gêneros discursivos, nascidos em contexto *on-line*, presentes em atividades nos livros didáticos de Língua Portuguesa, pode mobilizar os processos de multiletramentos, em especial o digital. Na busca dessa compreensão, procuramos responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais gêneros discursivos (digitais) estão presentes em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT?
2. Como é o tratamento didático-pedagógico dado às atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) presentes nos livros analisados?
3. Como as atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos LDP selecionados, podem contribuir para a mobilização dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, revelando (ou não) uma rede conectada entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa?

Dessa forma, interessa-nos compreender se, em ambiente escolar, por meio do livro didático de Língua Portuguesa e respectivo manual do professor, os alunos são oportunizados ao estudo de diferentes linguagens e semioses, por meio da didatização dos gêneros discursivos (digitais), promovendo os letramentos, em especial, o digital.

Para tal, buscamos atingir os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar os gêneros discursivos (digitais) presentes em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT;
- ✓ Analisar se as propostas didático-pedagógicas referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos livros selecionados, contribuem para a mobilização dos processos para os multiletramentos;
- ✓ Compreender como os LDP, por meio das atividades relacionadas aos gêneros discursivos (digitais), podem contribuir para o desenvolvimento dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, numa rede conectada (ou não) entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa.

Para respondermos a esses questionamentos e atingirmos os objetivos delineados na pesquisa, realizamos os seguintes procedimentos:

- a. Levantamento das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio indicadas pelo PNLD 2018;
- b. Seleção das coleções de LPD em circulação nas oito Escolas Estaduais de Ensino Médio de Cáceres–MT;
- c. Pré-análise dos LDP selecionados e respectivos manuais dos professores;
- d. Levantamento das atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) presentes nas coleções de livros selecionadas;
- e. Análise dialógica do *corpus* constituído.

3.2 Procedimentos de coleta do *corpus*

As coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa constituintes do *corpus* de análise foram selecionadas a partir da indicação de livros do PNLD 2018, em circulação nas Escolas Estaduais da zona urbana, que ofertam a modalidade de Ensino Médio, em Cáceres-MT. Seguindo esse parâmetro, foram identificadas, ao todo, oito escolas. Dentre elas, foram selecionadas seis coleções distintas, já que duas delas optaram pela mesma coleção.

Sob esse critério, no quadro a seguir, descrevemos as informações das coleções destinadas ao Ensino Médio (1º ao 3º ano), editadas em 2016, para contemplar o PNLD dos próximos três anos – 2018, 2019 e 2020:

Quadro 1: Informações sobre as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa em circulação nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Cáceres-MT

Escola	Título da Coleção	Autores	Editora
EE Onze de Março	Novas Palavras (Coleção 1)	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antonio	Editora FTD
EE Dr. Leopoldo A. Filho	Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso (Coleção 2)	Carolina Dias Vianna Christiane Damien William Cereja	Saraiva Educação
EE Senador Mario Motta	Esferas das Linguagens (Coleção 3)	Maria Inês Batista Campos Nívia Assumpção	Editora FTD
EE União e Força	Novas Palavras (Coleção 1)	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antonio	Editora FTD
EE Prof. Ana Maria G. S. N.	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação (Coleção 4)	Carlos Emilio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Junior	Editora Ática
EE Frei Ambrósio	Português – Contexto, Interlocução e Sentido (Coleção 5)	Maria Luiza M. Abaurre Marcela Pontara Maria Bernadete M. Abaurre	Editora Moderna
EE São Luiz	Veredas da Palavra (Coleção 6)	Roberta Hernandez Vima Lia Martin	Editora Ática
EE Prof. Demétrio C. Pereira	Português – Contexto, Interlocução e Sentido (Coleção 5)	Maria Luiza M. Abaurre Marcela Pontara Maria Bernadete M. Abaurre	Editora Moderna

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados do quadro anterior, realizamos a descrição das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, com base nas informações contidas nas resenhas do Guia do Livro Didático PNLD 2018 (BRASIL, 2017), nas orientações dos manuais dos professores, confrontando-as com os dados observados durante a pré-análise dos materiais selecionados. Esse procedimento foi importante por revelar informações relevantes para a análise do *corpus*.

3.3 Descrição das Coleções

Traçamos uma visão geral das coleções de LDP selecionadas, descrevendo os aspectos que consideramos mais relevantes para o trabalho. Com base na pré-análise dos LDP, ao observarmos a proposta didático-pedagógica dos manuais dos professores e as atividades no interior dos livros, buscamos compreender, nesse primeiro momento, se os gêneros discursivos (digitais) estavam, de fato, contemplados nas atividades propostas para a leitura e escrita, ou se a proposta para o letramento digital ou para os multiletramentos, expressa nos livros, se materializava por meio de sugestões de acesso a *sites* e *links*.

3.3.1 Novas Palavras (COL1)



Figura 1: Capa da Coleção Novas Palavras. COL 1, vol. 1.

A Coleção “Novas Palavras” (2016), de autoria de Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Leite e Severino Antônio Barbosa, está na 3ª edição, pela Editora FTD, e é composta por três volumes dedicados aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, respectivamente. Importante destacar que o livro destinado ao professor traz uma pequena diferença em relação ao do estudante, com comentários e indicações em cor rosa/*pink*. Observamos que essa coleção não traz, ao final do encarte, as orientações didático-pedagógicas ao professor (manual do professor), como orientado pelo Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI PNLD 2018¹⁴. O conjunto da obra se organiza em três eixos: Literatura, Gramática e Leitura e Produção de Textos.

Na apresentação da visão geral da obra, a resenha do Guia do livro didático 2018 (BRASIL, 2017) destaca que a coleção prima pela abordagem interdisciplinar, com proposição de projetos que contemplem um conjunto de práticas de letramento; e que a produção textual prioriza conteúdos voltados a diferentes gêneros textuais.

No interior dos livros da COL 1, na apresentação ao estudante, os autores mencionam o material como parceiro de aprendizagem do aluno, e que este, para obter êxito nos estudos, deverá ter um posicionamento ativo. Para tanto, é orientado a reler os textos, repensar posições, reformular hipóteses, para conquistar novas habilidades de uso da linguagem.

¹⁴ O Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI PNLD 2018 - prevê no item 2.1.6. (Anexo III) Observância das características e finalidades específicas do manual do professor: “O manual do professor deve orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização. Nesse sentido, o manual deve estar acompanhado de instruções teórico-metodológicas, de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática [...] a. explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos”.

Em cada abertura de capítulo, a coleção destaca os objetivos traçados para a unidade e traz um boxe denominado *Amplie seus conhecimentos* com sugestões de livros, *sites*, vídeos etc., conforme podemos observar na figura a seguir:



Figura 2: Abertura da unidade Leitura e Produção de Texto. COL 1, vol. 1, p. 300.

Na Figura 2, é possível observar o objetivo do capítulo, que consiste no estudo dos gêneros textuais, evidenciando-os na forma de comunicação verbal (fala, escuta, escrita e leitura), porém, nas páginas subsequentes desse capítulo, não encontramos nenhuma ocorrência de qualquer gênero que circule nos meios tecnológicos digitais ou que faça parte das práticas sociais dos alunos na contemporaneidade, tais como: atualizar perfis em redes sociais, publicar, comentar, entre outras “navegações” digitais que demandam leitura e escrita em plataformas de rede. Salientamos, todavia, que, no volume 3 dessa coleção, no eixo

“Leitura e Produção de Textos”, encontramos um texto intitulado: *Escolas monitoram o que aluno faz em rede social*. Observe a figura a seguir:

Ainda temos 215 milhões de crianças trabalhando.
O tráfico de crianças é o terceiro maior mercado ilícito do mundo. Perde só para venda ilegal de armas e de drogas, que oscilam nas primeiras colocações. Todos os anos, US\$ 46 bilhões [cerca de R\$ 92 bilhões] são movimentados pelo tráfico humano.
A maior parte desse volume se deve ao tráfico de crianças. Os governos não estão fazendo o esforço necessário.
[...] a (parágrafo), e (citação)

KAILASH, Satyarthi. Super-herói indiano. Depoimento a Julia Bothe. Folha de S. Paulo, 23 out. 2012. Mundo, p. A20.

4. [Unicamp-SF] Coloque-se no lugar dos estudantes de uma escola que passou a monitorar as páginas de seus alunos em redes sociais da internet (como o Orkut, o Facebook e o Twitter), após um evento similar aos relatados na matéria reproduzida a seguir. Em função da polémica provocada pelo monitoramento, você resolve escrever um manifesto e recebe o apoio de vários colegas. Juntos, decidem lê-lo na próxima reunião de pais e professores com a direção da escola. Nesse manifesto, a ser redigido na modalidade oral formal, você deverá necessariamente:

1. explicitar o evento que motivou a direção da escola a fazer o monitoramento;
2. declarar e sustentar o que você e seus colegas defendem, convocando pais, professores e alunos a agir em conformidade com o proposto no documento.

Escolas monitoram o que aluno faz em rede social

Durante uma aula vaga em uma escola da Grande São Paulo, os alunos decidiram tirar fotos detalhadas em colchonetes deixados no pátio para a aula de educação física. Um deles colocou uma imagem no Facebook com uma legenda irônica, em que dizia: vejam as aulas que temos na escola. Uma professora viu a foto e avisou a diretora. Resultado: o aluno teve de apagá-la e todos levaram uma bronca.

O caso é um exemplo da luta que as escolas têm travado com os alunos por conta do uso das redes sociais. Assuntos relativos à imagem do colégio, casos de *bullying* virtual e até mensagens em que, para a escola, os alunos se expõem demais, estão tendo de ser apagados e podem acabar em punição. Em outra instituição, contam os alunos, um casal foi suspenso depois de a menina pôr no Orkut uma foto deles se beijando nas dependências da escola.

As escolas não comentaram os casos. Uma delas diz que só pediu para apagar a foto porque houve um “tom ofensivo”. Como outras escolas consultadas, nega que monitore o que os alunos publicam nos sites.

Exercícios — Como professores e alunos são “amigos” nas redes sociais, a escola tem acesso imediato às publicações.

Foi o que aconteceu com um aluno do ABC paulista. Um professor soube da página que esse aluno criou com amigos no Orkut. Nele, resolviam exercícios de geografia — cujas respostas acabaram copiadas por colegas. O aluno teve de tirá-la do ar.

O caso é parecido com o de uma aluna de 15 anos do Rio de Janeiro obrigada a apagar uma comunidade criada por ela no Facebook para a troca de respostas de exercícios. Ela foi suspensa. Já o aluno do ABC paulista não sofreu punição e o assunto ética na internet passou a ser debatido em aula.

Transformar o problema em tema de discussão para as aulas é considerado o ideal por educadores. “A atitude da escola não pode ser policial, tem que ser preventiva e negociadora no sentido de formar consciência crítica”, diz Sílvia Colello, professora de pedagogia da USP.

(Adaptado de Talita Bedinelli & Fabiana Rowald, Folha de S. Paulo, 19/06/2011.)

346 CAPÍTULO 5

Figura 3: Texto sobre redes sociais. COL 1, vol. 1, p. 346.

É possível observar, na figura anterior, que o texto em si menciona histórias (com experiências negativas) de uso das redes sociais por alunos em ambiente escolar. Como proposta, a atividade solicita a leitura do texto e a realização de um debate para exposição de pontos de vista. É possível observar, na Figura 3, que, apesar de o texto tocar na temática “redes sociais”, nenhum trabalho com os gêneros discursivos (digitais) é proposto a partir dele, o que encontramos são sugestões de *sites*, no que deixa a critério dos alunos a busca (ou não) pelas recomendações, não sendo representados, dessa forma, como atividade dirigida ou como orientação ao professor sobre a necessidade de fundamentação ou complementação do conteúdo trabalhado.

A COL 1, embora trate, no âmbito geral da obra, de práticas de letramento e de gêneros textuais, conforme descrição da resenha do Guia do livro didático (BRASIL, 2017), não há, no

material, atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) voltadas para letramentos e multiletramentos – com destaque ao letramento digital. Por esse motivo, essa coleção não constituirá o *corpus* de análise.

3.3.2 Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (COL 2)



Figura 4: Capa da Coleção Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. COL 2, vol. 1.

A Coleção “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (2016), de autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, está na 1ª edição pela Editora Saraiva, e é organizada em três volumes, destinados ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. A coleção reserva, ao final do encarte, o manual do professor com as *Orientações Didáticas*. Nelas, estão presentes a estrutura e a metodologia detalhada da obra, bem como as sugestões de estratégias para o ensino dos conteúdos.

A COL 2 é organizada em quatro eixos: Literatura, Língua e Linguagem, Produção de Texto e Oralidade. No eixo leitura (presente na unidade temática de literatura), segundo descrição da resenha do Guia do livro didático (BRASIL, 2017), a obra apresenta uma gama de gêneros discursivos, e nas atividades de produção de texto, seções intituladas *Antes de escrever* e *Antes de passar a limpo*, destacam a produção textual situada no uso social:

as atividades da coleção, pelo trato que é dado à frente de Produção de texto, situam a prática da escrita em seu universo de uso social, pois trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, acadêmico, virtual etc.) ao viabilizar o estudo e a produção de poemas, contos, textos digitais, cartas, currículos, projetos de pesquisa e até de entrevista de trabalho (BRASIL, 2017, p. 39).

Essa ênfase é apresentada também pelos autores da coleção, na parte destinada às orientações didáticas ao professor. Sobre o eixo produção textual, na carta de apresentação ao professor, a coleção é evidenciada sob uma perspectiva de abordagem contemporânea, em consonância com as novas concepções de língua e linguagem, destacando-as como sintonizadas ao nosso tempo.

A seção *Mundo Plural*, com duas inserções em cada volume, estabelece vínculos entre o conteúdo trabalhado em determinado capítulo com a realidade vivenciada atualmente. Segundo os autores, os conteúdos estabelecem “relações dialógicas” entre épocas, obras e autores, sugerindo ainda um constante diálogo entre as seções de produção textual, literatura e gramática (CEREJA et al, 2016, p. 341).

No interior dos livros dessa coleção, na apresentação da obra ao estudante, os autores dão destaque aos recursos tecnológicos como práticas de leitura e escrita situadas em contextos sociais:

Como muitos jovens que cursam atualmente o ensino médio, você participa de práticas diversas de leitura e escrita nos mais variados contextos: na escola, em casa ou em outros ambientes que frequenta; por meio do celular, do *tablet* ou do computador; por meio do velho e bom papel em seus mais diferentes tipos e formatos. Da mesma maneira, você interage oralmente em situações variadas, produzindo falas ora mais curtas, ora mais longas, em situações descontraídas ou formais (CEREJA et al, 2016, p. 3).

A depender da citação anterior, parece que os autores da COL 2 reconhecem a importância das práticas cotidianas no processo de leitura e escrita, demonstrando as situações vivenciadas pelos estudantes, em diferentes contextos, como importantes para os processos de letramento e multiletramentos, e para a sua preparação para o mercado de trabalho e ingresso na universidade.

Ao final de cada unidade, a coleção dedica um espaço para discutir questões sobre o Enem e o vestibular, intitulado *Por dentro do Enem e do Vestibular*. Nele, encontramos duas subseções: *Enem em contexto* e *Questões do Enem e do Vestibular*, divisão que aborda, em termos gerais, práticas de exercícios desses exames. Consideramos positiva a proposta dos autores, no sentido de possibilitar aos alunos uma experiência ou certa familiaridade com textos e questões com os quais os estudantes vão se deparar no Exame Nacional do Ensino Médio ou mesmo no Vestibular.

Observamos, ainda, o sumário da COL 2 e, no que se refere ao possível trabalho com os gêneros discursivos, em especial com os digitais, encontramos menção a eles apenas no volume

1 da coleção. No primeiro capítulo desse volume, é dado destaque aos gêneros do discurso, na seção *Reflexões sobre a língua*, trazendo um aparato teórico sobre concepção de linguagem em uma perspectiva bakhtiniana. Mas é apenas o capítulo 1, unidade 3 do mesmo volume, no eixo produção de texto, que se dedica ao trabalho com gêneros discursivos (digitais) com destaque ao *blog*, comentário de internet e *e-mail*, atividade que analisaremos com maiores detalhes no capítulo IV. Observe o destaque dado ao título da atividade presente no capítulo 1, na figura a seguir:

UNIDADE 3 PALAVRAS EM MOVIMENTO	
<p>■ CAPÍTULO 1 - BARROCO - LETRAS E SONS - OS GÊNEROS DIGITAIS174</p> <p>LITERATURA: O BARROCO174</p> <p>Foco na imagem: <i>Mulher com balança</i>, de Jan Vermeer175</p> <p>Fique conectado!177</p> <p>O contexto de produção e recepção do Barroco177</p> <p>Os meios de circulação177</p> <p>O Barroco em contexto178</p> <p>Foco no texto: dois poemas de Gregório de Matos e fragmento de um sermão do padre Antônio Vieira179</p> <p>Entre saberes183</p> <p>LÍNGUA E LINGUAGEM: LETRAS E SONS186</p> <p>Reflexões sobre a língua186</p> <p>Texto e enunciação191</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: OS GÊNEROS DIGITAIS: PRODUÇÃO DE CONTEÚDO E COMUNICAÇÃO VIRTUAL193</p> <p>O blog e o comentário de Internet194</p> <p>Foco no texto: texto de <i>blog</i>194</p> <p>O e-mail e seus usos199</p> <p>Hora de escrever200</p> <p>■ CAPÍTULO 2 - O BARROCO NO BRASIL (I) - ACENTUAÇÃO - O DEBATE REGRADO201</p> <p>LITERATURA: GREGÓRIO DE MATOS201</p> <p>A poesia de Gregório de Matos201</p> <p>Foco no texto: três poemas de Gregório de Matos202</p> <p>Entre textos: <i>relicário</i>, de Oswald de Andrade, e um poema satírico de Gregório de Matos206</p> <p>LÍNGUA E LINGUAGEM: A LÍNGUA ESCRITA: ACENTUAÇÃO209</p> <p>Foco no texto: "Cursos de archeologia"209</p>	<p>Reflexões sobre a língua210</p> <p>Classificação das palavras de acordo com a posição da sílaba tônica211</p> <p>Regras básicas de acentuação gráfica211</p> <p>Casos especiais213</p> <p>Texto e enunciação214</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: O DEBATE REGRADO217</p> <p>Foco no texto: transcrição de um trecho de debate217</p> <p>Hora de produzir220</p> <p>■ CAPÍTULO 3 - O BARROCO NO BRASIL (II) - ORTOGRAFIA - O ARTIGO DE OPINIÃO224</p> <p>LITERATURA: PE. ANTÔNIO VIEIRA224</p> <p>Foco no texto: fragmento do "Sermão XIV"225</p> <p>Conexões: <i>Profetas</i>, do Aleijadinho229</p> <p>LÍNGUA E LINGUAGEM: ORTOGRAFIA231</p> <p>Foco no texto: fragmento de um documento de 1725 e do "Alvará régio da edição de 1572" de <i>Os Lusíadas</i>231</p> <p>Algumas regras de ortografia233</p> <p>Homônimos e parônimos236</p> <p>Palavras e expressões que suscitam dúvidas ortográficas237</p> <p>Emprego dos porquês237</p> <p>Texto e enunciação239</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: O ARTIGO DE OPINIÃO240</p> <p>Foco no texto: "No lugar do outro", de Rosely Sayão240</p> <p>Hora de escrever243</p> <p>Mundo plural246</p> <p>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR248</p> <p>PROJETO: MUNDO CIDADÃO252</p>

Figura 5: Sumário/Produção de Texto: gêneros digitais. COL 2, vol. 1.

3.3.3 Esferas das linguagens (COL 3)



Figura 6: Capa da Coleção Esferas das linguagens. COL 3, vol. 1.

A coleção “Esferas das linguagens” (2016), de autoria de Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção, está na 1ª edição pela editora FTD, apresenta três volumes e é organizada em três eixos distintos: Leitura e literatura; Texto, gênero do discurso e produção; e Língua e linguagem. Conforme o Guia do Livro Didático PNLD 2018 (BRASIL, 2017), a coleção se mostra diversificada, mesclando elementos da tradição cultural a produções da cultura de massa, com o objetivo de aproximar os objetos estudados a elementos do universo juvenil. Os conhecimentos linguísticos não são adotados, conforme gramática normativa e, sim, a partir de sua ocorrência, função, uso e sentido nos textos. O segundo eixo nos chama atenção, especialmente, porque propõe o estudo do gênero do discurso, em subseções como: *(Des) Construindo o gênero, Linguagem do gênero e Praticando o gênero*.

No interior dos livros, encontramos, no volume 1, eixo *Texto, gênero do discurso e produção*, um capítulo (26 - unidade 9) dedicado aos gêneros discursivos (digitais): *Facebook, Twitter e blog*, atividades sobre as quais deteremos o nosso olhar no capítulo de análise. Neste momento, demonstramos a ocorrência desses gêneros no sumário:

Texto, gênero do discurso e produção	Texto, gênero do discurso e produção	Diários de motocicleta:	Praticando o gênero 273
CAPÍTULO 21 Gênero jornalístico: carta de reclamação..... 194	CAPÍTULO 23 A canção no Tropicalismo..... 223	América Latina em duas rodas..... 260	Protagonistas do mundo digital..... 273
(Des)construindo o gênero 196	(Des)construindo o gênero 223	Em atividade 261	Autobiografias no Twitter..... 273
Voz do cidadão..... 196	Na era dos festivais: entre aplausos e vaivés..... 223		Publique suas ideias..... 274
Linguagem do gênero 198	Caldo de cultura..... 225		Blog colaborativo..... 274
As pessoas do discurso..... 198	A explosão tropicalista: pbo e circo..... 227		Blog pessoal..... 274
O autor e o leitor..... 198	Linguagem do gênero 228		Comentário: um debate ativo na rede..... 276
Praticando o gênero 199	Composição rítmico-visual..... 228		Em atividade 276
Localize seu espaço..... 199	Composição temático-melódica..... 229		
Coupe seu espaço..... 199	Praticando o gênero 230		
	Figurino tropicalista..... 230		
	Festival da canção..... 230		
	Em atividade 231		
Língua e linguagem	Língua e linguagem		
CAPÍTULO 21 As pessoas e os pronomes..... 200	CAPÍTULO 24 Concordância verbal..... 232		
Explorando os mecanismos linguísticos 200	Explorando os mecanismos linguísticos 232		
Representando papéis..... 202	Uma primeira reflexão..... 232		
Passos e pronomes..... 202	Sujeito e núcleo singular + especificação plural..... 233		
Sistematizando a prática linguística 203	O sujeito e um nome próprio no plural..... 234		
As pessoas na interação verbal..... 203	A concordância com porcentagens..... 235		
Usando os mecanismos linguístico-discursivos 203	Verbo impessoal, nada de concordância..... 235		
Os pronomes em carta de reclamação..... 203	Concordância de verbos na voz passiva sintética..... 236		
Formas de tratamento..... 204	Sistematizando a prática linguística 236		
Em atividade 206	Usando os mecanismos linguístico-discursivos 237		
	A concordância está adequada?..... 237		
	Em atividade 237		
Unidade 8	Unidade 9		
Novos territórios visuais: inovações e estranhamento 206	Trajetórias singulares: o artista e o cidadão 238		
Leitura e literatura	Leitura e literatura		
CAPÍTULO 22 O discurso poético..... 208	CAPÍTULO 25 Gênero dramático e narrativa contemporânea..... 240		
Oficina de imagens 208	Oficina de imagens 240		
Isso é arte?..... 208	Arte viva, intervenções urbanas..... 240		
Astúcias do texto 210	Astúcias do texto 241		
Entre duas águas..... 210	Teatro: a tragédia brasileira..... 241		
Diálogo entre dois ofícios..... 212	Novas narrativas..... 244		
Galáxias..... 213	Zero: literatura sob pressão 244		
"Forma de forma"..... 218	Solta os olhos: "quem entender a linguagem entende Deus"..... 248		
Poema sem palavras ou grafismo?..... 216	O fotógrafo: diálogos com a imagem 248		
Paródia crítica..... 216	Na trama dos textos 250		
Poesia participante: Na vertigem do dia 216			
O discurso poético na contemporaneidade..... 218			
Confissão e poesia..... 219			
Entre o capricho e a invenção..... 220			
Na trama dos textos 221			
Poemas em diálogo..... 221			
Em atividade 222			

Figura 7: Sumário/Capítulo 26: Gêneros digitais. COL 3, vol. 1.

Vale ressaltar que a riqueza de informações em relação à temática tecnologias digitais, contidas no primeiro volume, não foi observada nos volumes 2 e 3 (destinados aos 2º e 3º anos), pois não encontramos neles qualquer menção dos autores à temática seja em capítulos, seja em boxes ou seções.

3.3.4 Língua Portuguesa: Linguagem e Interação (COL 4)



Figura 8: Capa da Coleção Linguagem e Interação. COL 4, vol. 1.

A coleção “Língua Portuguesa: linguagem e interação” (2016), de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, encontra-se na 3ª edição, pela Editora Ática, e conta com três volumes com seus respectivos manuais dos professores. Ao contrário das coleções anteriores, essa não é organizada por eixos, mas por seções, mesclando linguagem, texto e literatura, denominadas: *Para entender o texto*; *As palavras no contexto*; *Linguagem e texto*; *Língua – análise e reflexão* e, por último, *Práticas de linguagem*.

Conforme o Guia do livro didático PNLD 2018 (BRASIL, 2017), os três volumes da obra dedicam-se à diversidade de gêneros discursivos e a abordagem dos conhecimentos linguísticos se dá a partir da análise de textos, do ponto de vista enunciativo.

Quanto ao manual do professor, além de trazer orientações para execução de projetos interdisciplinares, auxílio no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades, notamos também que as respostas das atividades dos livros e sugestões dos autores aos professores são destacadas em azul, trazendo sempre a indicação de um “P” (para fazer referência ao Professor).

Ao final dos livros, em todos os volumes da COL 4, em seção denominada *Palavra ao Professor*, observa-se informações sobre o ano de edição da coleção e esclarecimentos ao educador sobre as circunstâncias sociais e mudanças que, naturalmente, ocorrem entre a edição do material até a chegada dele à escola, incluindo aquelas sofridas no Ensino Médio, alertando-lhes para a necessidade de uma análise prévia do material, unidades e propostas, uma vez que ele pode demandar recursos que a estrutura do livro não comporta.

Sob essa perspectiva, é válido ressaltar que é interessante a intenção dos autores, não só de lembrar o tempo-espço da constituição do livro, como também de alertar quanto aos limites do material, isto é, embora seja um manual, é sugerível que, ao usá-lo, o professor tenha em mente não só o seu planejamento, como também as considerações que cercam seu trabalho, ou seja, a realidade de seus alunos, o Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outros fatores. Nessa direção, é importante frisar que a coleção será objeto de trabalho durante três anos consecutivos, assim como as demais coleções do PNLD 2018, por isso é significativo destacar o contexto de constituição do material, visto que ele será utilizado até o ano de 2020.

Já no interior dos livros, não encontramos, em nenhum dos volumes, qualquer atividade ou proposta de trabalho com as tecnologias digitais. Encontramos somente referência a elas, na seção *Agora é com você*, por meio de sugestões de *sites* para consulta. Observe a seguir, como tal estratégia se estrutura:



Figura 9: Seção no livro que representa sugestões de *sites*. COL 4, vol. 1, p. 5.

Conforme a Figura 9, percebemos que o enunciado da seção *Agora é com você* deixa a critério do interlocutor a opção de escolha de seguir a busca/pesquisa nos *sites* sugeridos ou não. A nosso ver, apenas a sugestão de *sites* e consultas em plataformas *on-line*, sem a proposição de uma atividade dirigida pelo professor, não incide na mobilização de processos de letramentos e multiletramentos. Como a estratégia de trabalho com as tecnologias digitais se estrutura na forma de indicação de *sites* para consultas e não como uma proposta orientada por meio de conteúdos e objetos selecionados para esse fim, a COL 4 não constituirá o *corpus* de análise.

3.3.5 Português: contexto, interlocução e sentido (COL 5)

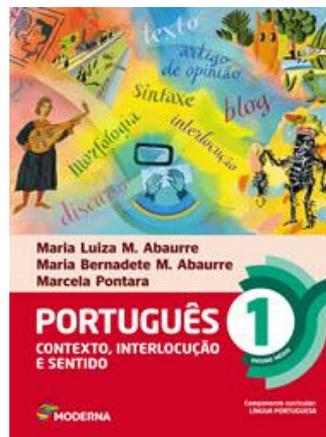


Figura 10: Capa da Coleção Português: contexto, interlocução e sentido. COL 5, vol. 1.

A coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” (2016), de autoria de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre, está na 3ª edição, pela Editora Moderna, é composta por três volumes, dedicados a cada ano do Ensino Médio, e organizada em três eixos: Literatura, Gramática e Produção de Texto. No encarte final, apresenta o manual do professor.

Conforme o Guia do Livro Didático PNLD 2018 (BRASIL, 2017, p. 69), a COL 5 possui um significativo “caráter transmissivo”. No que se refere à leitura e à literatura, a coleção possui textos, predominantemente contemporâneos e, quanto às esferas dos gêneros discursivos, contempla a da cultura juvenil. No que se refere à produção escrita, a coleção propõe diferentes letramentos com gêneros como o *blog*, por exemplo. Segundo o documento, caberá ao educador “atenuar a intensidade do caráter transmissivo da coleção”, ficando o professor responsável pela “escolha” do que é relevante ser trabalhado com os alunos (BRASIL, 2017, p. 73). É considerável pontuar que o alerta vem da resenha da obra, realizada pelos avaliadores que compõem o PNLD.

O manual do professor destaca a fundamentação teórico-metodológica da coleção, e nela, dentre outros temas, aborda, no item *Propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente*, certas características que um professor “tecnicamente bem preparado” deve possuir (ABAURRE et al, 2016, p. 356). Desse modo, os autores apresentam ao professor uma ficha de avaliação de sua prática docente, destacando procedimentos a serem adotados na avaliação sobre a aprendizagem do aluno e de seu próprio desenvolvimento frente às atividades propostas nos livros.

Os gêneros discursivos, *e-mail* e *blog*, foram identificados no eixo *Produção Textual*, do volume 1, nos capítulos 27 e 28; e, no eixo literatura, do volume 3, no capítulo 8. O volume 2 não apresenta qualquer proposta para o recorte de gêneros que buscamos neste trabalho.

3.3.6 Veredas da Palavra (COL 6)

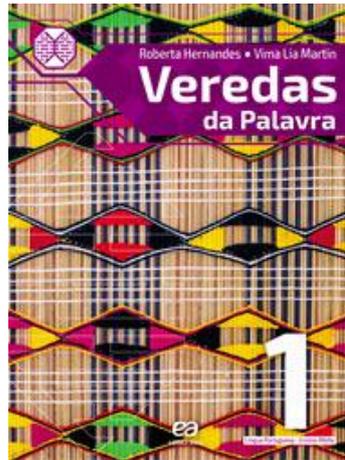


Figura 11: Capa da Coleção Veredas da Palavra. COL 6, vol.1.

A coleção “Veredas da palavra” (2016), de autoria de Vima Lia Martin e Roberta Hernandez, está na 1ª edição, pela Editora Ática, é composta por três volumes e seus respectivos manuais dos professores e é organizada em três eixos: Literatura, Língua e Produção de texto.

De acordo com o Guia do Livro Didático PNLD 2018 (BRASIL, 2017), a coleção confere menor atenção a aspectos relacionados à autonomia e à atuação do estudante em termos das práticas de linguagem, não prevalecendo, por exemplo, itens como estratégias de leitura ou tratamento de textos em circulação, como a abordagem do gênero discursivo, que ganha, conforme resenha, uma discussão menos detalhada. Ainda segundo o documento, o funcionamento social da língua é outro item que nem sempre é abordado a contento e há, na coleção, uma forte menção à norma padrão/gramática normativa, que acaba por sugerir um tratamento demasiadamente prescritivo.

No manual do professor, a coleção oferece ao docente sugestões e respostas relacionadas às atividades e aos exercícios, destacando-as em azul, e apresenta os objetivos da proposta didático-pedagógica, os pressupostos teórico-metodológicos, bem como sugestões didáticas e de leitura para o trabalho com os conteúdos. O manual apresenta ainda sugestões de leituras extraclasse e atividades complementares a serem realizadas com os estudantes, a fim de contribuir para os conhecimentos abordados nos capítulos da obra.

Nessa coleção, encontramos nosso objeto de análise apenas no volume 1, capítulos 19 e 20 intitulados, respectivamente, *Usos da Linguagem na Internet* e *Produção de Texto: Blog*. Observe o sumário:

Unidade 5	
CAPÍTULO 17: Texto dramático:	
o universo do teatro	295
O texto dramático	296
Teatro brasileiro em foco	296
Martins Pena e a comédia de costumes	296
Nelson Rodrigues e a peça Vestido de noiva: um marco da dramaturgia nacional	299
O teatro de contestação social	303
Outras iniciativas teatrais	308
Ampliação: Mobilização juvenil e teatro	313
CAPÍTULO 18: Produção de texto: cena teatral	
O texto teatral	316
Texto teatral: origens e desdobramentos	318
SOBRE O GÊNERO	320
PRODUÇÃO DO GÊNERO	322
Proposta 1: criação de cena teatral com base em elementos de cenário	322
Proposta 2: criação de cena teatral com base em tema	323
Roteiro de avaliação	323
A dimensão da oralidade: leitura dramática de cena teatral	324
CAPÍTULO 19: Usos da linguagem na internet	
Suportes e gêneros contemporâneos	326
Vocabulário na internet: novos suportes, novos gêneros, nova linguagem	327
CAPÍTULO 20: Produção de texto: blog	
SOBRE O GÊNERO	339
PRODUÇÃO DO GÊNERO	340
Proposta 1: produção de blog individual	341
Proposta 2: produção de blog coletivo	341
Roteiro de avaliação	342
Bibliografia	343

Figura 12: Sumário/Capítulos 19 e 20 dedicados ao estudo dos gêneros digitais. COL 6, vol. 1, p. 9.

De um modo geral, foram identificadas ocorrências de gêneros discursivos (digitais) em quatro das seis coleções de LDP descritas e que constituirão *corpus* de análise. São elas:

- ✓ Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (COL 2);
- ✓ Esferas das linguagens (COL 3);
- ✓ Português – contexto, interlocução e sentido (COL 5);
- ✓ Veredas da Palavra (COL 6).

3.4 Procedimentos de delimitação do *corpus*

Com base na descrição das seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, realizamos, no capítulo IV:

- a) Mapeamento das coleções que apresentam atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) e que, portanto, farão parte da análise;
- b) Mapeamento dos gêneros discursivos (digitais) encontrados nas coleções de LDP selecionadas para o *corpus*;
- c) Análise dialógica dos exemplos selecionados.

3.5 Procedimentos de análise do *corpus*

Para a análise do *corpus* constituído, a partir do mapeamento das ocorrências de gêneros discursivos (digitais) nos LDP, utilizaremos como categoria os conceitos de *gêneros discursivos* e *relações dialógicas* de Bakhtin e o Círculo.

Na categoria *gêneros discursivos*, buscamos observar se os gêneros discursivos (digitais) privilegiados pelos autores das coleções, na forma de abordá-los, considera seus elementos indissociáveis: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*, como fundamentais para a compreensão do todo do enunciado, sem fragmentar suas partes, ou seja, sem tomar um em detrimento do outro.

Quanto à categoria *relações dialógicas*, realizamos dois movimentos de análise. No primeiro, buscamos observar se as relações de sentido entre as comandas das atividades e texto em estudo favorecem a compreensão do *gênero discursivo* como um todo indissolúvel, mobilizando (ou não) os processos de multiletramentos (em especial, o digital); no segundo, buscamos identificar os fios de diálogos existentes entre o discurso sobre multiletramentos, desvelado no Guia do Livro Didático (2018) e nos manuais dos professores, e o que se materializa nas atividades analisadas, com o objetivo de compreender se os elos de ligação entre esses elementos revelam (ou não) uma rede conectada entre o dizer/discurso (presente no Guia do livro Didático, nos manuais dos professores e nos documentos oficiais balizadores do Ensino Médio) e o fazer/prática (atividades presentes nos livros).

No próximo capítulo, apresentamos o mapeamento do *corpus* e a análise dialógica dos exemplos selecionados.

IV CAPÍTULO

OS GÊNEROS DISCURSIVOS (DIGITAIS) EM LDP: UM CAMINHO PARA OS MULTILETRAMENTOS?

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos na análise do *corpus*. Para tanto, ele se organiza da seguinte forma: primeiramente, apresentamos o mapeamento das ocorrências dos gêneros discursivos (digitais), em suas respectivas coleções de LDP, delimitando os exemplos a serem analisados. Na sequência, na seção dedicada à análise dialógica do *corpus*, apresentamos recortes de excertos que desvelam o discurso sobre os livros didáticos, presentes na resenha do Guia do Livro Didático 2018 e nos manuais dos professores das coleções selecionadas. Nosso objetivo é o de confrontar essas informações com o que de fato se materializa nas atividades selecionadas, a fim de respondermos as questões da pesquisa:

1. Quais gêneros discursivos (digitais) estão presentes em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT?
2. Como é o tratamento didático dado às atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) presentes nos livros analisados?
3. Como as atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos LDP selecionados, podem contribuir para a mobilização dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, revelando (ou não) uma rede conectada entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa?

4.1 Mapeando o *corpus*

Com base nas informações contidas na descrição das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, no capítulo anterior, apresentamos, a seguir, as ocorrências dos gêneros discursivos (digitais) nos livros, observando elementos como: coleção, volume, eixo, capítulo, unidade, boxes/seções e atividades em que estão inseridos. Esclarecemos, ainda, que marcamos em amarelo as atividades que compõem o *corpus* de análise.

Tabela 1: Ocorrência dos gêneros discursivos (digitais) nas seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa

Enunciado/ Gêneros Discursivos		Eixo	Capítulo	Unidade	Boxes/ Seção	Atividade
Coleções Volumes						
COL 1	1, 2, 3	Nihil	Abertura de Capítulo: <i>Amplie seus conhecimentos: Sugestões de sites</i>	Nihil	Nihil	Nihil
COL 2	1	Produção de Texto	Cap. 1: <i>Os Gêneros Digitais: Produção de Conteúdo e Comunicação Virtual: Blog e E- mail</i>	Un. 3: <i>Palavras em Movimento</i>	<i>Fique conectado: Sugestões de sites</i>	<i>Momento da escrita: Escrever e- mail e produção/ publicação de blog</i>
COL 3	1	Gênero do discurso e produção	Cap. 26: <i>Gêneros Digitais: Facebook, Twitter e Blog</i>	Un. 9: <i>Trajetórias Singulares: o artista e o cidadão</i>	<i>Fique por dentro: Exploração do Facebook. Link: Sugestões de sites.</i>	<i>Praticando o gênero: Criação de fan page e blog</i>
COL 4	1, 2, 3	Nihil	Nihil	Nihil	<i>Agora é com você: Sugestões de sites</i>	Nihil
COL 5	1	Produção Textual	Cap. 27: Carta pessoal e <i>email</i> Cap. 28: <i>Blog</i>	Un. 8: <i>Narração e Descrição</i>	Nihil	<i>Carta Eletrônica: Produção de email pessoal. Diário Virtual: Produção coletiva de blog pessoal</i>
	3	Literatura	Cap. 8: <i>Tendências Contemporâneas</i>	Un. 1: <i>Modernismo</i>	Nihil	<i>Jogo de ideias: blog literário</i>
COL 6	1	Produção Textual	Cap. 19: <i>Usos da Linguagem na internet.</i> Cap. 20: <i>Produção de Texto: blog</i>	Un. 5	Nihil	<i>Produção do Gênero: blog individual e blog coletivo</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 1, é possível observar que das seis coleções analisadas, quatro delas contemplam, seja em capítulo ou unidade, os gêneros discursivos (digitais), sendo as coleções 2, 3, 5 e 6. No que se refere aos boxes e seções das coleções, três delas trazem sugestões de

sites ou *links* para complementação dos estudos, seja ao professor, para fundamentar ou aprofundar determinado conteúdo, seja ao aluno, para explorar novos conhecimentos, sendo as coleções 2, 3 e 4.

Nesse sentido, cabe salientar, que os boxes denominados “Fique conectado”, “Fique por dentro”, “Amplie seus conhecimentos” e “Agora é com você” identificados em três coleções, sugerem ao aluno a ampliação de seus conhecimentos, mas isso não se dá de forma dirigida, enquanto atividades a serem realizadas na escola, em sala, com o professor. Nesse quesito, tais boxes deixam a desejar, visto que para ficar “conectado”, “por dentro”, esses jovens necessitariam de momentos de discussão, reflexão para, de fato, ampliarem seus conhecimentos. Entendemos que a presença de boxes, no livro, como “agora é com você” responsabiliza o aluno, de forma indireta, pelo seu sucesso ou fracasso na atividade.

Com base nessas informações, buscamos conhecer quais os gêneros discursivos, incluindo aqueles que nasceram em contexto *on-line* (os digitais) são privilegiados pelos autores das seis coleções de LDP. Observe a tabela a seguir:

Tabela 2: Incidência de gêneros discursivos nas seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa

Gêneros discursivos Volumes	COL 1			COL 2			COL 3			COL 4			COL 5			COL 6			Total	%
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
Anotação	1																		1	0,65
Anúncio publicitário					1		1				1				1	1			5	3,29
Artigo de Opinião/ponto de vista			1	1					1	1					1	1			6	3,96
Ata					1														1	0,65
Biografia														1		1			2	1,32
Blog				1			1						1			1			4	2,64
Canção no Tropicalismo							1												1	0,65
Canção popular										1									1	0,65
Cantigas																	1		1	0,65
Carta Argumentativa/Aberta					1				1						1				3	1,98
Carta de Agradecimento												1							1	0,65
Carta de Apresentação						1													1	0,65
Carta de Leitor					1			1							1				3	1,98
Carta de Reclamação						1	1												2	1,32
Carta de Solicitação						1													1	0,65
Carta Pessoal			1	1								1	1						4	2,64
Cartaz					1											1			2	1,32
Comentário de Internet				1															1	0,65
Conto	1					1		1		1					1			1	6	3,96
Cordel							1												1	0,65
Crônica	1				1		1			1					1	1			6	3,96
Currículo						1												1	2	1,32
Debate deliberativo						1													1	0,65
Debate regrado				1					1				1				1		4	2,64
Depoimento							1												1	0,65
Diário Pessoal		1										1							2	1,32
Discurso Poético							1												1	0,65

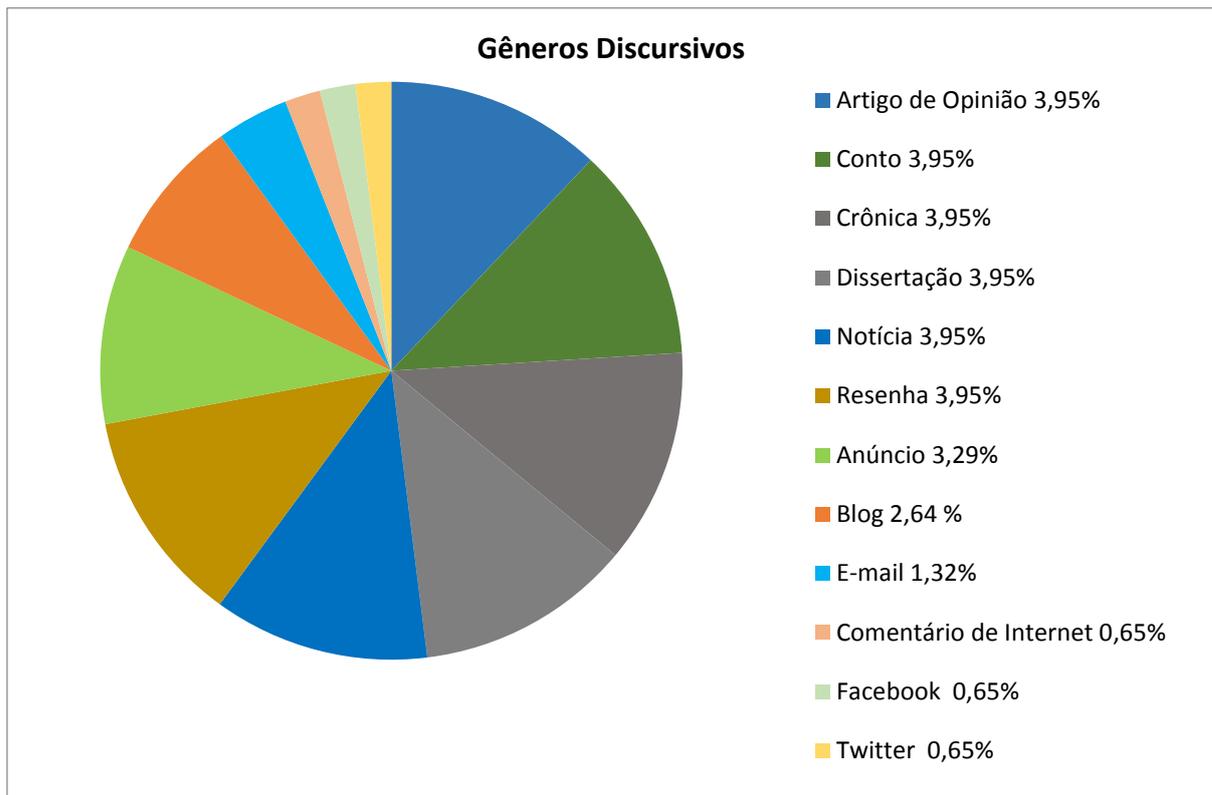
Dissertação			1		1		1		1		1		1	6	3,96
Documentário				1										1	0,65
Edital				1										1	0,65
Editorial				1			1	1			1			4	2,64
Email			1								1			2	1,32
Enredo		1												1	0,65
Ensaio									1					2	1,32
Entrevista				1	1		1							3	1,98
Estatuto				1										1	0,65
Fabula								1						1	0,65
Facebook / fan page						1								1	0,65
História em quadrinhos										1				1	0,65
Lenda							1			1				2	1,32
Manifesto							1							1	0,65
Memórias										1				1	0,65
Narrativa Ficcional		1												1	0,65
Narrativa Verbo-Visual						1								1	0,65
Notícia	1			1		1		1			1		1	6	3,96
Painel											1			1	0,65
Poema	1			1									1	3	1,98
Poesia	1	1	1											3	1,98
Projeto de pesquisa					1								1	2	1,32
Propaganda institucionais						1								1	0,65
Relato de /Experiências/viagem	1				1				1			1		4	2,64
Relatório		1			1							1		4	2,64
Reportagem				1					1		1		1	4	2,64
Resenha		1		1			1			1		1	1	6	3,96
Resumo		1		1			1			1				4	2,64
Romance		1							1				1	3	1,98
Seminário				1		1							1	3	1,98
Teatro/Texto teatral	1			1			1						1	4	2,64
Texto de divulgação científica				1					1			1		3	1,98
Texto icônico-verbal: tirinha									1					1	0,65
Texto instrucional: regras de jogo											1			1	0,65
Texto narrativo								1						1	0,65
Tutoriais				1										1	0,65
Twitter						1								1	0,65
Verbete					1		1							2	1,32
Total		20		38		30		22		22		20	152	100%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse levantamento quantitativo, identificamos um total de 152 (cento e cinquenta e dois) *gêneros discursivos* privilegiados pelas seis coleções. Desse número, 5 (cinco) são considerados, pelos respectivos autores dos LDP, como *gêneros discursivos* (digitais), a saber: *blog*, comentário de internet, *e-mail*, *Facebook* e *Twitter*.

Para melhor observação dos dados da tabela 2, organizamos suas informações no gráfico, a seguir:

Gráfico 1: Incidência de gêneros discursivos nas seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados nos auxiliam a responder a primeira questão de pesquisa, a saber: “1. Quais gêneros discursivos (digitais) estão presentes em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT?”

Com base na Tabela 2 e no Gráfico 1, podemos observar que dos dezoito volumes de livros analisados (referentes às seis coleções de LDP) prevalecem os gêneros discursivos “conto”, “crônica”, “dissertação”, “notícia”, “resenha” e “artigo de opinião”, com 3,95% cada um; seguido do gênero “anúncio”, com 3,29%. Dos gêneros discursivos (digitais) destacam-se: o “blog”, com 2,64%; “e-mail”, com 1,32%; “comentário de internet”, “Facebook” e “Twitter”, com 0,65% cada um.

No que se refere à incidência dos gêneros discursivos nos LDP, os dados da Tabela 2 e do Gráfico 1 demonstram que, do total de gêneros discursivos encontrados, 152 (equivalente a 100% do total), apenas 5 deles (5,91% do total) são gêneros discursivos (digitais). Esses dados nos revelam um percentual muito ínfimo (5,91%) para a ocorrência dos gêneros discursivos (digitais), se comparados ao total (100%) de gêneros discursivos encontrados nas coleções, para afirmarmos que as coleções de LDP, de fato, privilegiam os gêneros oriundos do contexto *online* como ferramenta de desenvolvimento dos processos de multiletramentos. No entanto, só a análise qualitativa pode nos fornecer elementos para respondermos as demais perguntas da

pesquisa, a saber: “2. Como é o tratamento didático dado às atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) presentes nos livros analisados?”; e, “3. Como as atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos LDP selecionados, podem contribuir para a mobilização dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, revelando (ou não) uma rede conectada entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa?”. Por esse motivo, selecionamos para a análise dialógica do *corpus*, atividades representativas de cada um dos gêneros discursivos que constituem o recorte de análise: *blog*, comentário de internet, *e-mail*, *Facebook* e *Twitter*, cujas ocorrências foram identificadas nas coleções de LDP 2, 3, 5 e 6, portanto, quatro das seis coleções de LDP selecionadas.

4.2 Análise dialógica do *corpus*

Antes de passarmos aos dados obtidos em cada coleção de LDP, é mister destacarmos como as coleções são descritas, tanto por seus autores, quanto pelos avaliadores do PNLD. Como já observado, em capítulo anterior, é por meio dessas avaliações que são realizadas as resenhas do Guia do Livro Didático – documento de referência aos professores para a escolha do livro. Além de tomarmos o discurso contido no Guia do Livro Didático, utilizamos as notas orientativas dos autores, destacadas na apresentação das coleções de LDP, para representarmos como essas coleções são evidenciadas por seus autores/editoras. Esse dado será disposto, no quadro a seguir, e nos fornecerá subsídio para respondermos à segunda e terceira questões de pesquisa.

Quadro 2: Discurso sobre o livro didático de Língua Portuguesa, segundo seus autores e avaliadores do PNLD

Coleções	Discurso pelos autores do LDP	Discurso pelos avaliadores PNLD (Brasil, 2017)
COL 2	Como muitos jovens que cursam atualmente o ensino médio, você participa de práticas diversas de leitura e escrita nos mais variados contextos: na escola, em casa ou em outros ambientes que frequenta; por meio do celular, do tablet ou do computador; por meio do velho e bom papel em seus mais diferentes tipos e formatos. Da mesma maneira, você interage oralmente em situações variadas, produzindo falas ora mais curtas, ora mais longas, em situações descontraídas ou formais (p. 3, grifos nossos).	As atividades da coleção, pelo trato que é dado à frente de Produção de texto, situam a prática da escrita em seu universo de uso social, pois trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, acadêmico, virtual etc.) ao viabilizar o estudo e a produção de poemas, contos, textos digitais, cartas, currículos, projetos de pesquisa e até de entrevista de trabalho (p. 39, grifos nossos).
	 Nosso ponto de partida serão situações cotidianas que oferecem base para uma ampla variedade de atividades orais e escritas; elas o(a) auxiliarão a tornar-se	As atividades de produção textual exploram as relações entre prática, leitura e gênero. Como, na estrutura dos capítulos desse eixo, as atividades de leitura são a base para se chegar à

COL 3	competente em escrever textos coerentes, capazes de transmitir conhecimentos e emoções (p. 3, grifos nossos).	escrita, é possível indicar uma articulação entre esses eixos. A articulação entre produção escrita e conhecimentos linguísticos também é bem sucedida, pois, por exemplo, os recursos de retomada são explorados em diálogo com a produção textual. Essas atividades são guiadas por textos expositivos entremeados de atividades sobre características e exemplos dos gêneros e suas distintas esferas discursivas , bem como de propostas específicas de produção (p. 62 [grifos nossos]).
COL 5	O contato com textos de diferentes gêneros discursivos e o estudo das estruturas gramaticais promovem o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. Como resultado dessa experiência, você verá que estabelecer hipóteses, confrontar ideias, analisar e comparar pontos de vista são procedimentos naturais para quem domina o uso da linguagem (p. 3, grifos nossos).	A coletânea é constituída por textos predominantemente contemporâneos, literários e não literários. São integrais ou fragmentados e diversificados quanto a esferas e gêneros discursivos, contemplando razoavelmente a produção escrita e imagética própria da cultura juvenil [...] São trabalhados diferentes letramentos, com vários gêneros propostos para análise e prática, como reportagem, blogue, biografia, conto, relatório, anúncio, notícia, reportagem, editorial e redação escolar (texto dissertativo-argumentativo), dentre outros (p. 71-72, grifos nossos).
COL 6	Este livro vai acompanhá-lo em muitos momentos. Por isso, ao escrevê-lo, buscamos usar uma linguagem acessível, escolher textos motivadores e de gêneros variados (por vezes apresentados em diálogo com obras de artes plásticas, fotografias) e propor atividades interessantes para que você possa refletir sobre o português – a língua que fala e com a qual escreve – e também sobre as literaturas que são escritas nessa língua (p. 3, grifos nossos).	A obra procura geralmente situar as propostas de escrita em seu contexto de uso social, contextualizando o gênero do texto escrito a ser produzido. Diferentes letramentos e gêneros são trabalhados , envolvendo a produção de textos, como poema, conto, microconto, cena teatral, reportagem, notícia, resenha, ensaio, currículo, relatório de pesquisa e dissertação escolar. Se, na apresentação do gênero, são mencionados aspectos da situação de interação e sua função social, na proposição da atividade de escrita, contudo, os elementos da situação de interação, tais como autoria, interlocutor previsto e função social do gênero são pouco considerados (p. 50, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 2, podemos notar que o discurso, seja dos autores das coleções do LDP, seja do Guia do Livro Didático PNLD 2018, busca evidenciar uma série de gêneros discursivos contidos nos LDP, reforçando a necessidade de aprendê-los em contextos de circulação, prática social e de situações cotidianas. Nesse sentido, o discurso vem acompanhado da demonstração de que se verá nos livros um número abrangente de gêneros discursivos e suas diferentes esferas, realçando-os como importantes para a leitura, a escrita e a oralidade.

Posteriormente, os excertos em destaque parecem revelar um trabalho voltado aos diferentes letramentos, que toma uma abordagem de textos multimodais, por diferentes meios: *tablet*, celular etc., apresentando uma proposta de estudo/aprendizagem significativa,

interessante, acessível, possibilitando o desenvolvimento de habilidades, aprimorando a produção de leitura e escrita dos alunos, tornando-os sujeitos ativos no mundo. Sobre esse aspecto, importante destacar que, no que tange aos percentuais observados na incidência dos gêneros discursivos (digitais), parecem-nos números pequenos (5,91%) em relação ao total dos gêneros privilegiados nos LDP, para podermos afirmar que seja possível o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para esses tipos especiais de textos: gêneros nascidos em contexto *on-line*, considerados, pelos autores do LDP, digitais. No entanto, ao final da análise qualitativa, retomaremos esse dado, a fim de compreendermos se de fato as coleções, por meio de suas atividades, favorecem o desenvolvimento dos processos de multiletramentos.

De um modo geral, pertinente também destacarmos que o discurso desvelado pelos excertos, presentes no Quadro 2, parece se alinhar ao que preceituam os documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, como, por exemplo, o PCNEM, que destaca os gêneros discursivos como flexíveis ao mundo moderno, de tal forma que só é possível considerar e analisar a língua(gem) em funcionamento, evidenciando que é necessário: “Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (BRASIL, 2000, p. 24), como já evidenciado no capítulo II desta dissertação. Tomados por esses discursos, passamos à análise do *corpus* constituído. Importante esclarecermos que para sermos coerentes à proposição da atividade, conforme aparecem nas coleções, e atingirmos os objetivos da pesquisa, separamos os exemplos da forma como aparecem nos livros, muitas vezes, associados a outros gêneros. Assim, serão exemplos de análise:

Exemplo 1: *Blog* e comentário de internet (COL 2, COL 3 e COL 6). O *blog* também aparece na COL 5, porém, com forma de abordagem muito similar às demais coleções, por esse motivo, recortamos para a análise, os exemplos mais regulares: das coleções 2, 3 e 6;

Exemplo 2: *E-mail* (COL 2 e COL 5);

Exemplo 3: *Facebook* (COL 3);

Exemplo 4: *Twitter* (COL 3).

4.2.1 Exemplo 1: *Blog* e comentário de internet

Esse exemplo é apresentado em três coleções: COL 2, COL 3 e COL 6.

Na COL 2:

Neste exemplo, apresentamos a análise de atividades que exploram o gênero *blog* e comentário de internet conjuntamente, porque é dessa forma que os autores da COL 2 os representam. Importante esclarecer que, somente nessa coleção (COL 2), esses gêneros são apresentados de forma conjunta. Nas demais (COL 5 e 6), as atividades exploram exclusivamente o gênero *blog*, isto é, de forma individual, não atrelado ao comentário de internet.

Na COL 2, a atividade situa-se no eixo “Produção de Texto”, capítulo 1º, Unidade 3, intitulada “Gêneros digitais: produção de conteúdo e comunicação virtual”, conforme figura, a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO

Os gêneros digitais: produção de conteúdo e comunicação virtual

PROJETO

O contexto de produção e recepção dos textos

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem os lerá?

Nesta unidade, nosso projeto será a campanha **Mundo cidadão**. Para desenvolvê-la, vamos estudar alguns gêneros que podem auxiliar na montagem e divulgação da campanha e na mobilização do público-alvo. Assim, no decorrer da unidade, você e seus colegas irão montar um *blog*, realizar debates e escrever um ou mais artigos de opinião sobre o tema da campanha.

O foco da campanha pode ser um problema do bairro ou da comunidade, ou se relacionar a temas mais gerais que a classe debaterá nos capítulos da unidade, como a publicidade dirigida a crianças ou a participação de crianças em filmes, programas de TV, peças de teatro e anúncios.

Escolham um subtítulo para a campanha, especificando seu foco, definam com o professor qual será o público-alvo e escolham os locais em que serão realizados os eventos que farão parte dela.

Sabemos que a Internet reúne um infindável número de textos, entre os quais há os que podem configurar um rico, interessante e confiável conjunto de informações sobre os mais diversos assuntos. Além de ter se tornado fonte de muita informação, a Internet revolucionou a comunicação entre as pessoas, com os correios eletrônicos e, mais recentemente, com as redes sociais, que, entre outras possibilidades, permitem postar comentários, fotos e vídeos.

Atualmente, mais do que um banco de textos ou um meio de comunicação, a Internet tem se mostrado uma oportunidade de negócios e um meio de trabalho para muitas pessoas, que decidem criar conteúdos e disponibilizá-los em *blogs* ou *sites* de vídeos.

Quanto maior é o número de pessoas que se interessam por determinado conteúdo e quanto mais o *site* ou o *blog* que o contém é acessado, maior oportunidade seu criador tem de utilizar a Internet como meio de ganhar dinheiro, em razão dos patrocínios e contratos publicitários que pode conseguir para sua página virtual. Muitos internautas são conhecidos como *blogueiros* e *youtubers*, termos que já podem ser aplicados a duas das novas profissões do século XXI.

Hoje, há uma infinidade de *blogs* que tratam dos mais diversificados temas: política, história, literatura, maternidade, adolescência, comédia, música, jogos, notícias e muitos outros.

Você já produziu algum conteúdo especificamente para a Internet? Em qual situação? Nesta unidade, você terá a oportunidade de produzir textos de gêneros que circulam na Internet.

Os youtubers

Eles são como o Cristiano Ronaldo ou o Messi do planeta YouTube. [...] São um fenômeno de massa nesse submundo em que às vezes a Internet se transforma. Alguns — poucos — ganham milhões; outros, cada vez mais, conseguem uma renda mensal entre 2.700 e 15.000 reais pesando vídeos caseiros no YouTube, acompanhados de seus comentários, piadas e análises. É o fenômeno *youtuber*, um movimento mundial que já atraiu o olhar de grandes produtoras da televisão [...].

Para centenas de milhares de jovens a vida acontece no YouTube. Atualmente, o portal atrai mais de 1 bilhão de visitantes por mês, que dedicam 6 bilhões de horas aos vídeos ali colocados. [...]

“É verdade que dá para viver, mas não se ganha a fortuna que as pessoas pensam”, diz Jesús Casabón, que se tornou conhecido através do apelido *TiparracoSA*. Ele é dono do maior canal de piadas e câmeras escondidas da Espanha, acumulando 5 milhões de visitas, e admite que só pensa no YouTube. Porque se há algo que define essa profissão do *youtuber* é a obsessão. David Calvo (codinome *Calopan*) afirma que “não se preocupa muito com o amanhã”. Com seus 18 anos recém-completados, suspendeu seus estudos de publicidade. Vive de seu canal de *gameplays*, que acaba de ultrapassar a marca de 500.000 assinantes e de 8 milhões de acessos. Ou seja, está começando a ser rentável.

[Disponível em: http://brasil.4mat.com/brasil/2014/06/19/observa/141114386_418235.html. Acesso em: 25/7/2015.]



PRODUÇÃO DE TEXTO

Profissão blogueiro

Foi-se a época em que o termo *nerd* definia uma pessoa antissocial e sem amigos. Hoje, eles são pessoas antenadas que dominam as redes sociais, as salas de bate-papo e possuem dezenas de seguidores. A internet e as novas tecnologias têm atraído cada vez mais a atenção dos jovens e, alguns deles, estão ficando famosos na rede e até conseguindo ganhar dinheiro.

A história da Bruna Vieira é mais ou menos por aí! Ela resolveu criar um *blog* para desabafar os problemas da adolescência e o sucesso foi tanto que ele virou livro, e a jovem, uma celebridade. “Eu criei o *blog* inicialmente como um diário virtual, só para falar dos meus sentimentos, das minhas desilusões, e acabou que ele cresceu, porque as meninas foram se inspirando. Hoje virou um livro, um livro que está entre os mais vendidos. Isso é superlegal, porque eu usei a internet, que era mesmo uma brincadeira, e hoje virou uma profissão. Eu pretendo ser jornalista e seguir essa carreira”, admitiu a escritora.

[Disponível em: <http://globo.globo.com/truque/mais-sobre-o-programa/bruna-vieira-2013/01/ser-nerd-na-idade-e-pode-render-ate-rs-1-mil-reais-por-mes.html>. Acesso em: 25/7/2015.]



Foto: Marcelo Siqueira/Pro/Photo

O blog e o comentário de Internet

FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, um texto postado em um *blog*.

O alto preço de viver longe de casa

Muito além do valor do aluguel

RUTH MANUS — ESTADÃO
24 Junho 2015 11h28



Assine nossa newsletter

Voar: a eterna inveja e frustração que o homem carrega no peito a cada vez que vê um pássaro no céu. Aprendemos a fazer um milhão de coisas, mas voar... Voar a vida não deixou. Talvez por saber que nós, humanos, aprendemos a perder demais aos lugares e às pessoas. E que, neste caso, poder voar nos causaria crises difíceis de suportar, entre a tentação de ir e a necessidade de ficar.

Muito bem. Ai o homem foi lá e criou a roda. A Kombi. O patinete. A Harley. O Boeing 737. E a gente descobriu que, mesmo sem asas, poderia voar. Mas a grande complicação foi quando a gente percebeu que poderia ir sem data para voltar.

E assim começaram a surgir os corajosos que deixaram suas cidades de fome e miséria para tentar alimentar a família nas capitais, cheias de oportunidades e monstros. Os corajosos que deixaram o aconchego do lar para estudar e sonhar com o futuro incrível e hipotético que os espera. Os corajosos que deixaram cidades amadas para viver oportunidades que não aparecem duas vezes. Os corajosos que deixaram, enfim, a vida que tinham nas mãos, para voar para vidas que decidiram encarar de peito aberto.

A vida de quem inventa de voar é paradoxal, todo dia. É o peito eternamente dividido. É chorar

porque queria estar lá, sem deixar de querer estar aqui. [...]

[...]

E começamos a viver um roteiro clássico: deitar na cama, pensar no antigo-eterno lar, nos quilômetros de distância, pensar nas pessoas amadas, no que eles estão fazendo sem você, nos risos que você não viu, nos perrengues que você não estava lá para ajudar. [...]

[...]

Será que um dia saberemos, afinal, se estamos no lugar certo? Será que há, enfim, algum lugar certo para viver essa vida que é um turbilhão de incertezas que a gente insiste em fingir que acredita controlar?

Eu sei que não é fácil. E que admiro quem encarou e encarou tudo isso, todo dia.

[...]

O preço é alto. A gente se questiona, a gente se culpa, a gente se angustia. Mas o destino, a vida e o peito às vezes pedem que a gente embarque. Alguns não vão. Mas nós, que fomos, viemos e iremos, não estamos livres do medo e de tantas fraquezas. Mas estamos para sempre livres do medo de nunca termos tentado. [...]

[Disponível em: <http://vida-estilo.estadao.com.br/blogs/ruth-manus/o-alto-preco-de-viver-longo-de-casa/>. Acesso em: 25/7/2015.]

Figura 13: Eixo Produção de Texto, COL 2, vol. 1, 2016, p. 193-194

Primeiro ponto que podemos observar na Figura 13 é que a atividade apresenta, no início da unidade, os objetivos de aprendizagem a serem atingidos e, entre eles, está a proposta de produção de um *blog*. A fim de contextualizar essa proposta, a atividade ressalta a internet e as redes sociais como revolucionárias para a comunicação; apresentando dois textos: *blogueiros* e *youtubers* – “as profissões do século XXI” (CEREJA et al, 2016, p.193).

Nas figuras seguintes, o estudo do gênero *blog* e comentário de internet é proposto por meio de um conjunto de oito comandas:

1. Um *blog* não precisa tratar sempre do mesmo assunto. Pelo fato de abordarem assuntos variados, os *blogueiros*, para facilitar o acesso a seus textos, utilizam *tags*, termos que funcionam como etiquetas para delimitar os assuntos de cada postagem. Entre os conjuntos de *tags* abaixo, qual corresponde ao texto lido?

- a. amizade, astrologia, comportamento, relacionamento, signos
- b. carreira, comportamento, trabalho
- c. amigos, amizade, ciúmes, comportamento, relacionamento
- x d. comportamento, morar fora, mudança, relacionamento, saudades, viagens

2. Considere o título do texto: “O alto preço de viver longe de casa”.

- a. Podemos considerar que ele é ambíguo. Justifique essa afirmação e aponte seus dois sentidos possíveis. A expressão alto preço pode se referir tanto a alto custo financeiro quanto a uma grande dificuldade, qualquer que seja.
- b. Há no texto uma expressão que explicita essa ambiguidade. Identifique-a. “Muito além do voar da aluguel” Ao sentido de grande dificuldade, que o texto relaciona à falta da família, dos amigos e da cidade da origem.
- c. A qual dos sentidos possíveis no título corresponde o conteúdo do texto? Fugir da fome e da miséria; encontrar novas e únicas oportunidades; estudar para conseguir ter um futuro melhor; viver novas experiências.

3. A autora do texto, Ruth Manus, enumera alguns dos motivos pelos quais as *blogueiras* deixam sua cidade de origem. Quais são eles? Fugir da fome e da miséria; encontrar novas e únicas oportunidades; estudar para conseguir ter um futuro melhor; viver novas experiências.

4. A linguagem de *blogs* é flexível, não tem um formato único. Ela pode, por exemplo, se valer de recursos utilizados mais frequentemente na literatura. Leia este trecho:

● ● ● ● ● ● ● ●

“A vida de quem inventa de voar é paradoxal, todo dia. É o peito eternamente dividido. É chorar porque queria estar lá, sem deixar de querer estar aqui.”

4. a) Querer estar em dois lugares opostos ao mesmo tempo. Os termos utilizados foram lá e aqui, reforçados pelo termo dividido.

- a. Explique qual é o paradoxo a que a autora se refere e identifique, no trecho, os termos cujo emprego constitui essa figura de linguagem.
- b. Além do paradoxo, há no trecho uma metáfora. Identifique-a e explique-a. O verbo voar é uma metáfora, pois está empregado com o sentido de “sair da cidade”.
- c. Leia agora os trechos a seguir e identifique qual contém uma metáfora.

● ● ● ● ● ● ● ●

- “Aí o homem foi lá e criou a roda.”
- “a gente percebeu que poderia ir sem data para voltar”
- x • “essa vida que é um turbilhão de incertezas”

● ● ● ● ● ● ● ●

5. Ao mesmo tempo em que pode conter recursos literários, a linguagem de *blogs* pode se aproximar da que é usada em conversas informais. Há, no texto lido, alguns trechos que lembram uma conversa, dando a impressão de que a *blogueira* estivesse falando com seus leitores.

- a. Levante hipóteses: A quem a autora do *blog* se dirige? A leitores do jornal (o Estado de S. Paulo), o que é possível saber pela fonte do texto, e a internautas em geral.
- b. Quais são os trechos do texto que lembram uma conversa direta com os leitores? Justifique sua resposta. No 5º parágrafo, a autora utiliza o termo vocá repetidas vezes e, no 6º, faz algumas perguntas no 1º pessoa do plural, incluindo, assim, os leitores na reflexão.
- c. Identifique no texto termos que demonstram informalidade, reforçando a característica de proximidade entre a linguagem de *blogs* e de conversas informais. “Muito bem”, “Aí o homem foi lá e”, o uso de a gente repetidas vezes, “peito abarrotado”, “parangarus”, “ancorou”.

Figura 14: Proposta de atividade para exploração do gênero *blog*. COL 2, vol. 1, 2016, p. 195.

6. Discuta com os colegas e o professor e depois indique, em seu caderno, as alternativas que apresentam afirmações corretas a respeito do texto lido.
- x a. A autora utiliza figuras de linguagem e expressa seus próprios sentimentos; isso não significa, porém, que todos os *blogs* sigam esse padrão, uma vez que textos postados em *blogs* não têm um formato fixo.
 - b. Trata-se de um texto impessoal, pois está em 3ª pessoa e não exprime a opinião da autora, que o escreve com base em textos de estudiosos sobre o assunto, como pode ser exemplificado pelas citações feitas no segundo parágrafo a propósito das invenções do homem ao longo da história.
 - x c. Trata-se de um texto extremamente pessoal, pois está em 1ª pessoa e dá a impressão de que a autora fala também de seus próprios sentimentos e de que ela pode ter vivido uma situação parecida com a que descreve.
 - d. O assunto explorado no texto é pouco polêmico, muito superficial e de fácil resolução, o que dificulta a possibilidade de discussão e prejudica o *blog*, que deveria ser um espaço em que internautas em geral pudessem falar de suas experiências e interagir com o blogueiro.
 - x e. Embora adote um ponto de vista pessoal, a blogueira lança questões a seus leitores e se dirige diretamente a eles, dando margem à interação e à exposição de outras experiências e pontos de vista sobre o assunto.



Leia, agora, alguns dos comentários sobre a postagem feita por Ruth Manus e responda às questões 7 e 8.

I.

M M Jun 25, 2015
 Ruth, que legal seu texto. Não estou tão longe assim de casa, estou a pouco mais de 2000 km, mas, como não tenho dinheiro pra ir pra casa, é muito longe rs Sou estudante de arqueologia em Sergipe, mas sou de Poços de Caldas, MG, e estou neste exato momento bebendo sozinho em um apartamento "sozinho" e ler este texto me fez um bem muito legal. Obrigado por compartilhar, além do texto, acredito que sua experiência de vida :) boa noite.
 2 Curtir Responder

D P Jun 25, 2015
 Depois de passar por 5 Estados no Brasil e 3 nos EUA, posso dizer que Minas segue como o lugar que sempre chamo de casa. Não pelo simples fato de ser o lugar onde eu nasci... É algo que vai muito além disso. São as pessoas, a comida, o jeito de falar, as piadas, os sorrisos, o cheiro... Enfim, sou muito feliz por estar onde estou e passar por onde passei. Mas não há nada como voltar pra casa depois de um longo voo. Estar longe nos faz compreender e enxergar melhor tudo o que há de belo, importante e essencial em nossas vidas.
 5 Curtir Responder

II.

G M Jun 25, 2015
 Muito blá blá blá, a meu ver! Diálogo de gente totalmente dependente, que não é capaz de fazer nada por si mesmo, ou que demorou bastante tempo para aprender a tomar suas próprias decisões!
 2 Curtir Responder

7. As letras que aparecem antes de cada comentário são as iniciais do nome das pessoas que se manifestaram.
- a. Quantas pessoas se manifestaram nesses comentários, no total?
Como: M M, D P, G M, P M, A M F
 - b. Dessas pessoas, quantas concordam com o ponto de vista da blogueira? Quantas discordam? Três concordam (M M, D P, P M), duas discordam (G M e A M F)
 - c. Quais fatos e/ou argumentos foram utilizados pelas pessoas que concordam? As próprias experiências de viver longe de suas cidades de origem e afinidade com os sentimentos manifestados pela blogueira.
 - d. Quais fatos e/ou argumentos foram utilizados pelas pessoas que discordam? As próprias experiências e o argumento de que o pensamento da blogueira é típico de pessoas dependentes a malhas ou de que o sentimento dela é próprio de uma cultura específica (latina, cristã, doutrinada).
8. Releia os comentários abaixo, os três feitos pela mesma pessoa.



D P Jun 25, 2015
 Depois de passar por 5 Estados no Brasil e 3 nos EUA, posso dizer que Minas segue como o lugar que sempre chamo de casa. Não pelo simples fato de ser o lugar onde eu nasci... É algo que vai muito além disso. São as pessoas, a comida, o jeito de falar, as piadas, os sorrisos, o cheiro... Enfim, sou muito feliz por estar onde estou e passar por onde passei. Mas não há nada como voltar pra casa depois de um longo voo. Estar longe nos faz compreender e enxergar melhor tudo o que há de belo, importante e essencial em nossas vidas.
 5 Curtir Responder

D P Jun 25, 2015
@A M F
 Parabéns pela maneira respeitosa de expor sua opinião. Isso tem sido muito raro de se ver, especialmente online!
 2 Curtir Responder

D P Jun 25, 2015
@G M
 Você deve ser uma recalçada. Pessoas altamente capazes e independentes têm sentimentos... Enquanto você... Bom, vc deve ter só gases!
 5 Curtir Responder

O primeiro dos três comentários é de apoio ao ponto de vista da blogueira, conforme indica a maneira como a pessoa se expressa em relação à sua terra natal.

- a. Comparando-se os dois comentários seguintes, é possível observar posturas contraditórias da pessoa. Em que consiste essa contradição?
- b. Tendo em vista o conteúdo do primeiro dos três comentários, levante hipóteses: Por que a pessoa teve essas atitudes contraditórias? Como concordou com o ponto de vista da blogueira, a pessoa se sente ofendida pela crítica feita no comentário.

B. se a pessoa elogiou a "maneira respeitosa" com que outro internauta fez seu comentário, ressaltando que se trata de um comportamento "muito raro", entretanto, usa uma forma desrespeitosa quando, ao comentar outro comentário, usa termos pejorativos e ofensivos: "recalçada" e "vc deve ter só gases".

Figura 15: Continuação da atividade. COL 2, vol. 1, 2016, p. 196 e 198.

Notamos, a partir da Figura 14, que os autores tentam demonstrar o gênero *blog* como uma atividade comunicativa representada por uma determinada *forma, conteúdo e estilo*:

1. Um *blog* não precisa tratar sempre do mesmo **assunto**. Pelo fato de abordarem **assuntos** variados, os blogueiros, para facilitar o acesso a seus textos, utilizam *tags*, termos que funcionam como etiquetas para delimitar os **assuntos** de cada postagem. Entre os conjuntos de *tags* abaixo, qual corresponde ao texto lido?
2. Considere o **título do texto**: “O alto preço de viver longe de casa”[...]
- c. A qual dos sentidos possíveis no **título corresponde o conteúdo do texto**?
4. A **linguagem de blogs é flexível**, não tem um formato único. Ela pode, por exemplo, se valer de **recursos utilizados** mais frequentemente na literatura. [...] os termos cujo emprego constitui essa **figura de linguagem**.
- b. Além do paradoxo, há no trecho uma **metáfora**.
5. Ao mesmo tempo em que pode conter **recursos literários**, a linguagem de *blogs* pode se aproximar da que é usada em **conversas informais** [...] (CEREJA et al, 2016, p. 195, grifos nossos).

Observamos, por meio dessa afirmação que, embora o discurso contido no excerto esteja em consonância com o que Bakhtin (2017b, p. 285) postula de que o gênero discursivo é “flexível e sutil à situação singular da comunicação”, consideramos que, na atividade, os autores não exploram de forma clara os elementos do gênero *blog*. As comandas 1 e 2c da atividade tentam demonstrar o *conteúdo temático*, fazendo referência a ele como “assunto” e “título do texto”, podendo causar confusão sobre o que realmente representa esse elemento para o gênero. Pois, com base em Bakhtin (2017b), podemos dizer que *conteúdo temático* é aquilo que pode ser dizível no gênero, e não “do que ele trata especificamente”. O *conteúdo temático* de um ofício, por exemplo, pode ser uma solicitação, um pedido, um comunicado etc. Cada ofício, em particular, tratará de um assunto específico, ao passo que o *conteúdo temático* refere-se à natureza do que pode ser dito por meio do gênero ofício.

O *estilo* também é evidenciado de forma sutil, tendo em vista que, num conjunto de oito comandas, é abordado em apenas uma delas (a comanda 4), quando enfatiza que a linguagem nos *blogs* pode se aproximar da literária (com destaque às metáforas), ou da informal (com destaque aos advérbios “lá” e “aqui”), sem expandir a percepção dos alunos para outras possibilidades de escolhas lexicais, ou enfatizar que o *estilo* se refere ao autor (às escolhas que ele faz) em função de um gênero específico.

Quanto à *forma composicional*, não identificamos, na atividade, comandas ou proposta que retratasse o referido elemento. Na sequência, a atividade explora os comentários de internet (Figura 15, lado direito). Os comentários apresentados, na atividade, referem-se ao texto da autora Ruth Manus [2015], apresentado na Figura 13, e é abordado por meio de comandas que passam quase imperceptíveis. A comanda 7 tenta demonstrar a *forma* do gênero comentário de internet a partir das iniciais do nome das pessoas que postaram comentário na página virtual:

7. As letras que aparecem antes de cada comentário são as iniciais do nome das pessoas que se manifestaram (CEREJA et al, 2016, p. 198).

Essa é a única comanda em que os autores sugerem o trato do elemento do referido gênero, destacando, nas demais, aspectos relacionados à interpretação de texto. Tal estratégia, a nosso ver, é necessária à compreensão do todo do enunciado, no entanto, tomar esses aspectos sem associá-los aos elementos do gênero, como *construção composicional, estilo e conteúdo temático*, descaracterizam o trabalho de compreensão de efeitos de sentido produzidos pelo texto, no caso, o comentário de internet.

Na vida cotidiana, não encontramos comentários de internet isolados. Eles sempre estão associados a um outro texto, no caso da atividade em tela, ao texto publicado no *blog* de Ruth Manus. Sobre isso, é possível observarmos que tal característica não chega a ser privilegiada nas comandas da atividade. Nesse caso, os comentários acompanham um texto que circulou em um *blog* específico. Sua autoria, o momento histórico em que foi produzido, sua finalidade e os *fios dialógicos* que os constituem não chegam a ser explorados. Nota-se uma pequena nota ao final do texto da Figura 13 (lado direito), em letras pequenas, informações sobre o espaço e data em que o texto circulou, mas não há qualquer comanda ou menção a essa nota na atividade.

Observamos, a partir desse exemplo, que os gêneros discursivos, *blog* e comentário de internet, são incluídos em atividades. No entanto, a forma de tratamento dada ao “comentário de internet” não chega a explorá-lo de forma a associá-los ao gênero *blog* (ao qual se vincula e com o qual produz efeito de sentido), aos fios de diálogos possíveis (momento histórico, implícitos, possíveis ironias etc.), às suas condições de produção (autoria, finalidade, interlocutores possíveis etc.). Se compararmos as lacunas observadas, por meio das ausências de comandas que poderiam completar uma boa atividade de compreensão do texto, é possível retomarmos o seguinte excerto do Quadro 1: “As atividades da coleção, pelo trato que é dado à frente de Produção de texto, situam a prática da escrita em seu universo de uso social, pois trabalham com os diferentes letramentos (BRASIL, 2017, p. 39)”, para dizermos que esse discurso não se materializa a contento, tendo em vista não só as lacunas observadas nas comandas, mas também a existência de uma única atividade em três volumes de livros. Uma única atividade presente em três volumes de LDP não pode por si só garantir que o aluno se aproprie de “uma prática de escrita em seu universo de uso social”, nem nos autoriza afirmar que essas práticas, tal como apresentadas, podem efetivar o trabalho “com os diferentes letramentos”, já que para isso, seria necessário um desdobramento de comandas que não se apresenta na atividade em análise.

Na sequência, são apresentadas atividades de produção escrita:

HORA DE ESCREVER

Ao longo desta unidade, você e seus colegas deverão realizar uma campanha relacionada a um problema de seu bairro ou sua cidade. Da campanha farão parte textos diversos, que serão publicados em um *blog* criado pela classe e divulgado para toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores, diretores, empresas e comércio vizinhos, etc.) ou para apenas parte dela.

Para produzir esses textos, primeiramente organizem-se em grupos. Em seguida, escolham a postagem pela qual cada grupo ficará responsável: textos explicativos da campanha e de apresentação do *blog* ou textos com atualizações sobre o andamento da campanha. No caso destes últimos, determinem a frequência (por exemplo, duas ou três vezes por semana) com que as atualizações deverão ocorrer.

Os textos explicativos e de apresentação da campanha deverão contextualizar e divulgar o trabalho que a classe desenvolverá. Assim, produzam postagens que tenham como centro:

- a origem da campanha, contando por que o tema despertou o interesse da classe;
- a finalidade da campanha, expondo os objetivos que vocês têm em vista;
- o tema da campanha, dando mais informações sobre quem serão os beneficiados;
- o convite à participação e o incentivo ao engajamento das pessoas na campanha.

Nos textos de atualização, deem informações sobre o andamento da campanha, sobre o que a classe tem feito, quem está contribuindo e como, sobre eventos relacionados à campanha (por exemplo, um debate, uma palestra, uma aula especial, etc.), entre outras cuja divulgação considerem importante.

ANTES DE ESCREVER

Planejem o texto, seguindo estes passos:

- Procurem ter clareza quanto ao público-alvo do *blog*.
- Considerem o objetivo da postagem. É apresentar o *blog*? Apresentar a campanha? Contar como surgiu a ideia do *blog*? Contar por que a classe se envolveu com o tema da campanha? Contar quem serão os beneficiados? Atualizar o público quanto ao andamento da campanha?
- Definam, com base no objetivo e no público-alvo da campanha, a linguagem do texto: mais pessoal ou mais impessoal? Mais formal ou mais informal?
- Procurem incentivar a participação do público, com comentários no *blog* ou com ações relacionadas à campanha.
- Adéquem o tamanho do texto ao formato do *blog*, considerando que ele será lido em uma tela e, portanto, se for muito longo, os leitores podem se cansar e não ler até o fim.
- Criem *tags* (etiquetas ou palavras-chave) que facilitem para o público encontrar o seu texto.

ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar o texto por terminado, verifiquem:

- se ele cumpre o objetivo que a postagem tem em vista;
- se a linguagem está adequada ao público-alvo;
- se ele incentiva o público a participar do *blog* com comentários ou a desenvolver ações relacionadas à campanha;
- se o tamanho do texto ficou adequado ao formato *blog*;
- se as *tags* são adequadas ao conteúdo do texto.

Figura 16: Seção Hora de Escrever com proposta de criação de um *blog*. COL 2, vol. 1, 2016, p. 198.

Na Figura 16, é apresentada uma proposta de produção de textos constituintes de uma campanha relativa a um problema no bairro ou cidade dos alunos. Os textos serão publicados em um *blog* da turma. Para tanto, apresenta-se orientações identificadas nas subseções “antes de escrever” e “antes de passar a limpo”. Para os autores da COL 2, os alunos encontrarão, nessas subseções, orientações para a produção escrita, sendo capazes de inferirem seus aspectos essenciais. A nosso ver, orientações sobre aspectos envolvidos na escrita em si são importantes, mas não abarcam *per se* os aspectos do enunciado como um todo, o que incluiria, por exemplo, a necessidade de inclusão de questões que relevassem a natureza do gênero *blog*, as esferas por onde circulam, os interlocutores para os quais se dirige, suas finalidades específicas etc. E, como vimos, tais elementos não são mencionados na atividade anterior.

Com relação à categoria *gêneros discursivos*, lembramos que tanto os autores da coleção, quanto a resenha do Guia do PNLB conferem à COL 2 grande ênfase ao trabalho com os gêneros discursivos (digitais), evidenciando a importância dos letramentos para os jovens que estão se preparando para o ingresso na universidade e para o mercado de trabalho. Entretanto, comandas com a finalidade de instrumentalizar o aluno a conhecer e compreender os usos da linguagem nesse tipo especial de texto, o digital, não aparecem, a contento, na atividade.

No que se refere às *relações dialógicas*, observamos, na atividade, comandas do tipo: “levante hipóteses”, “Justifique sua resposta” “discuta com os colegas e professores”. No entanto, embora os autores sugiram, na forma de enunciar as comandas, uma “alternância de sujeitos”, em que ouvinte se torna falante, não houve proposição de comandas que possibilitassem aos alunos compreender o gênero em todos os seus elementos indissolúveis, levando-nos a inferir que as relações entre comandas e o texto em estudo não oportunizam, em seu conjunto, um “esgotar”, um *acabamento* que fizesse suscitar em seus interlocutores (alunos) a *compreensão ativa* e as possíveis réplicas ao diálogo.

Na COL 3:

Na COL 3, a atividade para o gênero *blog* foi encontrada no eixo “Gênero do Discurso e Produção”, capítulo 26, unidade 9, intitulada “Gêneros Digitais”:

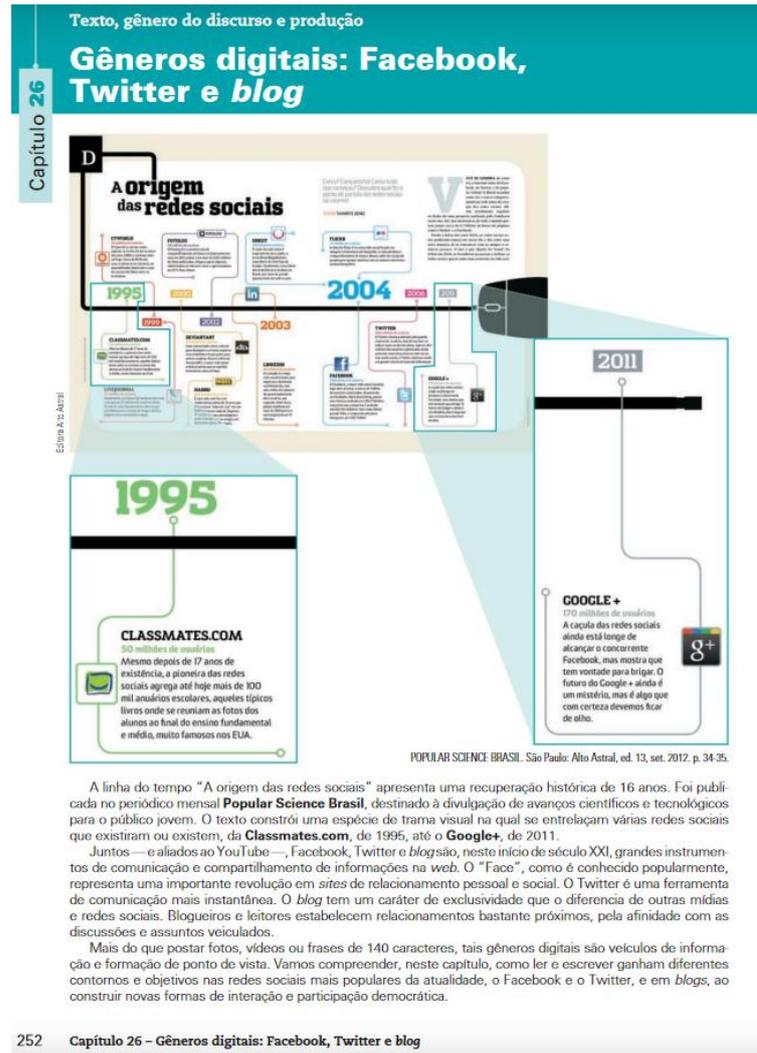


Figura 17: Capítulo dedicado aos gêneros digitais. COL 3, vol. 1, 2016, p. 252.

A partir da Figura 17, é possível observarmos que a forma de abordagem do gênero em estudo procura situar seus interlocutores, primeiramente, em relação ao tema: “Dos diários íntimos aos diários virtuais”, enfatizando um ponto fundamental do gênero discursivo, sua capacidade de mutação; ou seja, abordam questões relativas às possibilidades de os gêneros se adaptarem e de se renovarem dadas as circunstâncias pertencentes ao tempo e espaço.

Já na figura, a seguir, é possível observarmos uma forma diferente de abordagem:

links para outros *blogs*, páginas da *web* e mídias relacionadas a seu tema. **Os leitores interagem com o autor** por meio de comentários, **compartilhando impressões cotidianas** (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 262, grifos nossos).

[...] O *blog* passou a designar o espaço de interação para compartilhar experiências, sentimentos, conquistas, interesses e esforços em comum. Assim, esse gênero digital redesenhou as relações virtuais, pois deu voz a milhares de pessoas. Na atualidade, o *blog* se apoia em diferentes gêneros para sua composição: pode ser um diário virtual, uma tribuna para discussão de diferentes ordens, um espaço de notícias, um mural de mensagens, um conjunto de *links*, um tutorial interativo. Enfim, não há regras; um *blog* pode ter a forma, o conteúdo e o estilo que o autor escolher (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 263).

A exploração do gênero *blog* ocorre, também, de forma a evidenciá-lo em seus diversos formatos e com distintas finalidades: para fins acadêmico, pessoal, colaborativo, a *blogosfera*. Vejamos:

A autora também recorre a usos lingüísticos específicos do meio digital, como abreviações ("vcs", "td", "mto"), para agilizar a comunicação *on-line*, e *emoticons* gráficos, "D:" e ":/)", para marcar tristeza e indecisão, respectivamente.

O diário íntimo é um gênero do discurso utilizado para registrar fatos de cada dia, indicando pensamentos e impressões particulares de quem o escreve. Tem caráter confidencial, e geralmente o registro escrito ocorre em cadernos ou agendas. Com o surgimento do *blog*, os diários íntimos se tornaram públicos. Reflita sobre essas informações e levante hipóteses:

1. Há interlocutores distintos em diários íntimos e diários virtuais? **FAÇA NO CADERNO**
2. Que características de um diário íntimo se mantêm no *post* do *blog*?

A escrita sobre si, comum em diários íntimos, invadiu a *web*. O *blog* passou a designar o espaço de interação para compartilhar experiências, sentimentos, conquistas, interesses e esforços em comum. Assim, esse gênero digital redesenhou as relações virtuais, pois deu voz a milhares de pessoas.

Na atualidade, o *blog* se apoia em diferentes gêneros para sua composição: pode ser um diário virtual, uma tribuna para discussões de diferentes ordens, um espaço de notícias, um mural de mensagens, um conjunto de *links*, um tutorial interativo. Enfim, não há regras: um *blog* pode ter a forma, o conteúdo e o estilo que o autor escolher.

Há muitos programas gratuitos para a criação de *blogs*. Para isso, basta preencher alguns dados, escolher um nome e criar a página.

Blog Brasil Acadêmico: espaço colaborativo

O gênero *blog* articula, em sua forma de composição, múltiplas linguagens: textos verbais, imagens (fotos, desenhos, animações), músicas, vídeos etc. A constituição do hipertexto interconecta dinamicamente diferentes informações de modo não linear, por meio de *links*, que são os atalhos para novas páginas.

Observe a seguir o *blog* **Brasil Acadêmico**, resultado de uma parceria: um grupo de pessoas colabora para produzir o mesmo *blog*. Para escrever nesse espaço, é necessário solicitar um convite para ser autor voluntário e enviar uma proposta de colaboração, explicando o que se pretende publicar no *blog*. Após análise dos desenvolvedores da página, o interessado recebe um comunicado de aceitação ou recusa via *e-mail*.



1. Pelo título e pelo subtítulo do *blog*, levante hipóteses: qual é o objetivo dessa página na *web*?
2. O título do *blog* está relacionado ao formato gráfico da página: um caderno. Explique essa informação e interprete o uso desse recurso.

PÁGINA do *blog* Brasil Acadêmico. Disponível em: <<http://blog.brasilacademico.com/index.html>>. Acesso em: 11 maio 2013.

O *blog* **Brasil Acadêmico** destina-se ao "acadêmico descolado", conforme subtítulo da página. O foco é divulgar pesquisas e informações para estudantes, pesquisadores e interessados de modo geral.

A página foi idealizada com o intuito de ser uma fonte de ideias e assuntos para debate e discussão, respeitando-se as divergências. Os autores devem utilizar linguagem moderna, mas mantendo o enfoque acadêmico.

O *blog* apresenta textos longos. Assim, a primeira página traz a parte inicial das postagens, com *links* que encaminham para os textos integrais. Leia, a seguir, um *post* de abertura.

Figura 19: Características do *blog* acadêmico. COL 3, vol. 1, 2016, p. 263.

Na Figura 19, é possível observarmos, nas comandas 1 e 2, enunciados do tipo “reflita”, “levante hipóteses”, “interprete”. A nosso ver, essa forma de enunciado coloca o sujeito/interlocutor/aluno na posição de respondente, na medida em que lhe propicia observar as imagens, considerá-las em sua composição e responder às questões sobre o objetivo e formato do gênero. Sobre isso, Bakhtin (2017b) nos diz:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prene de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2017b, p. 271).

Com base no autor, podemos afirmar que, ao observar e considerar o gênero nos aspectos solicitados nas comandas, o aluno é compelido a responder, a nosso ver, de forma ativa.

Na figura, a seguir, as autoras exploram a *construção composicional* do gênero *blog* a partir da abordagem das particularidades da *blogosfera*:

MEC oferece site que ensina francês de graça

A iniciativa é resultado da parceria entre a Embaixada da França no Brasil e o Ministério da Educação brasileiro (MEC). Você gostaria de aprender francês gratuitamente? Então experimente o "Francoclic". De acordo com a descrição na página principal do serviço, "Francoclic" é um site contendo diversos recursos de acesso livre, [...]

CONTINUE LENDO

1 no blog Favoritos Ver comentários

PEST na página do **blog Brasil Acadêmico**. Disponível em: <<http://blog.brasilacademico.com/index.html>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

FACA NO CADERNO

3. Começando da parte superior em direção à inferior, identifique os elementos verbais e visuais que compõem o *post*.
4. Identifique que aspectos da informação são destacados no título e na mensagem. Explique por que tal seleção é importante.
5. O *blog Brasil Acadêmico* é colaborativo. Pelos aspectos analisados, explique o que o diferencia do *blog* pessoal *Dilemas de Pós-Adolescente*.

Particularidades da blogosfera

O termo **blogosfera** designa o conjunto dos *weblogs*, compreendidos como uma grande comunidade virtual. Cada *blog*, contudo, tem particularidades relacionadas às características do autor (idade, sexo, etnia, escolaridade etc.); a seu papel social (profissão, ocupações); a seus interlocutores; aos temas e à finalidade da publicação; ao momento de produção (ano, dia, hora etc.).

Cada *blog* apresenta uma identidade articulada a usos específicos da linguagem, de acordo com o autor, seus objetivos e seu público leitor. No *blog Dilemas de Pós-Adolescente*, há o uso de abreviações, *emojicons* gráficos, vocabulário informal etc. Já no **Brasil Acadêmico**, a linguagem é simples e acessível, às vezes com expressões mais informais, mantendo, contudo, o padrão lingüístico e evitando abreviações e *emojicons*, por exemplo. Nesses e em outros *blogs*, enfoca-se a linguagem específica do texto digital: composição em hipertexto.

Embora cada *blog* apresente certa individualidade, há características comuns que podem ser enumeradas:

- Identidade visual, ou seja, um *layout* adequado ao perfil da página.
- Postagens constituídas em hipertexto.
- Atualização cronológica de postagens (diária ou semanal, por exemplo).
- Espaço para o leitor comentar, sugerir, criticar e debater os assuntos.
- Perfil de usuário/informações biográficas (comuns em *blogs* pessoais).
- Conexão do *blog* com redes sociais, como o Facebook e o Twitter.

É importante ressaltar que nem todos os *blogs* permitem aos leitores que publiquem opiniões, comentários ou dúvidas. Alguns *blogs* selecionam os comentários que serão publicados, de acordo com os termos de uso da página. Outros *blogs* são destinados a grupos específicos, ou seja, o autor escolhe quem poderá ler as postagens: qualquer internauta, grupo de amigos, assinantes da página etc.

Glossário da blogosfera
blogueiro: autor de um *blog*.
postar: inserir uma mensagem em um *blog*.
template: *layout* do *blog*.
flog: termo que remete à fotolog ou fotoblog, variante de *weblog*, cujo conteúdo principal consiste na publicação de fotografias.
vlog: termo abreviado para *videolog* ou *videoblog*, variante de *weblog*, cujos *posts* são vídeos.

Figura 20: Particularidades da *blogosfera*. COL 3, vol. 1, 2016, p. 264.

Na Figura 20, as autoras enfatizam que, embora o *blog* represente certa individualidade, todos eles, colaborativo, pessoal, acadêmico, possuem características comuns, tais como: “Identidade visual”, “*layout* adequado”, “hipertextos”, “Atualização cronológica”, “Espaço para leitor comentar”, “Perfil do usuário” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 264).

Nas páginas seguintes, são evidenciados diversos temas que fazem parte do universo digital, entre eles o *internetês* (a concisão na escrita), *os emoticons* (marcas da oralidade na escrita), a *netiqueta* (etiqueta nas redes sociais). Com essas abordagens, a atividade integra o trabalho com outros gêneros discursivos, como, por exemplo: a autobiografia, o comentário, o artigo, a resenha, a charge, entre outros, como podemos observar nas figuras a seguir:

Linguagem do gênero

“Internetês” e língua padrão

Com as redes sociais e as constantes inovações tecnológicas, surgem novas exigências de leitura e de escrita no mundo virtual. O texto digital interconecta elementos da oralidade e da escrita, articulando múltiplas semioses, ou seja, vídeos, ícones, diagramas, imagens animadas, efeitos sonoros — e tudo isso exige diversas habilidades.

Observe uma postagem e um comentário retirados de um perfil pessoal do Facebook.



POST do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com>. Acesso em: 13 maio 2013.



POST do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com>. Acesso em: 13 maio 2013.

FAÇA NO CADERNO

- Nos textos, ocorre o uso de marcas de oralidade, ou seja, termos frequentes em situações de uso da língua falada. Identifique tais elementos.
- No segundo texto, há o uso de marcas específicas das mensagens curtas enviadas pelo celular ou escritas em diferentes ambientes digitais, como *chats*, *blogs*, *fóruns* etc. Identifique-as e explique que função elas adquirem nesse contexto.

Escrever na internet geralmente é associado, única e exclusivamente, ao “internetês”, reconhecido pelo uso de abreviações e imagens, com o objetivo de agilizar a comunicação *on-line*.

O que se observa, contudo, é o uso de elementos que se aproximam da interação face a face, por exemplo marcas de entonação e tom de voz, pelo uso do prolongamento de vogais e letra maiúscula; elementos visuais, como olhares, gestos, meneios de cabeça, pelo uso de ícones animados, fotos, vídeos etc.

Glossário do internetês	
vc: você	blz: beleza
kd: cadê	fds: fim de semana
net: internet	tbm: também
tah: tá	flw: falou
fmz: firmeza	td: tudo
qdo: quando	pq: porque
qnt: quanto	axo: acho
q: que	nd: nada
naum: não	add: adicionar
bjs: beijos	abs: abraços

Texto, gênero do discurso e produção 265

Figura 21: Abordagem do tema “*internetês*”. COL 3, vol. 1, 2016, p. 265.

Marcas de oralidade na escrita digital

As abreviações e os *emoticons* (símbolos também denominados “*smiles*”) recuperam marcas de uma conversa informal e possíveis expressões faciais, ações, estados de espírito, próprios do diálogo face a face.

Emoticons	Significado
:-)	felicidade
:(tristeza
;-)	pisca-dela
:-D	risada
~::~	lágrimas
:-*	beijo
B)	óculos escuros
:-O	espanto

As abreviações, marcas de oralidade, ícones animados e outros recursos têm o objetivo de manter um ritmo conversacional próximo do diálogo cotidiano. Em outras situações de interação, o texto digital assume uma articulação diferente entre palavras, sons, imagens etc. A seguir, observe as postagens realizadas pelo projeto Planeta Sustentável no Facebook e no Twitter.



POST no Facebook na fan page do projeto Planeta Sustentável. Disponível em: <https://www.facebook.com/planetasustentavel>. Acesso em: 5 maio 2013.

FAÇA NO CADERNO

- De cima para baixo, descreva os elementos verbais e visuais que compõem as postagens do Facebook e a página do projeto Planeta Sustentável no Twitter.
- Compare os textos e levante semelhanças e diferenças com relação ao tamanho das mensagens, a imagens e a referências a outros textos.
- Refleta sobre o uso da língua em perfis pessoais e nas páginas corporativas analisadas neste capítulo. Cite algumas características da escrita utilizada nas redes sociais.

FAÇA NO CADERNO

- Identifique os sujeitos gramaticais das frases: “Procura-se a empresa do futuro” e “Nanofibras com óleo geram tecidos medicinais”.
- O modo como o sujeito se relaciona com o verbo na oração caracteriza o que a gramática normativa chama de voz. Observe.
 - Voz ativa — sujeito agente — Os pais educam as crianças.
 - Voz passiva analítica — sujeito paciente — As crianças são educadas pelos pais.
 - Voz passiva sintética — Educam-se as crianças.

a) Em que voz verbal cada *tweet* foi escrito?
 b) De que forma as vozes verbais empregadas contribuem para a concisão das frases?

267

Figura 22: Abordagem dos temas “*emoticons*” e “*netiquetas*”. COL 3, vol. 1, 2016, p. 266–267.

As Figuras 21 e 22 destacam os elementos que compõem o gênero discursivo (digital), ressaltando que este incorpora elementos da oralidade e da escrita, por meio da mescla de múltiplas semioses – vídeos, ícones, diagramas, efeitos sonoros etc. Dessa forma, afirmam as autoras: “A linguagem das redes sociais, portanto, não exclui a norma-padrão, mas mantém o ritmo da vida: os usos da língua se articulam a esferas e contextos determinados (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 267)”, demonstrando que explicitam aos possíveis leitores (alunos) os usos sociais da linguagem em diferentes campos de atividade da vida do sujeito.

A nosso ver, essa estratégia vai ao encontro do que destaca Bakhtin (2017b, p. 266): “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”. Dessa forma, acreditamos que a atividade proposta é apresentada de forma mais próxima da realidade cotidiana do aluno.

Nas figuras seguintes, é possível observarmos que é proposto ao estudante a construção de um *blog*, a partir de suas características, nos formatos colaborativo e pessoal. Sobre isso, importante destacar uma abordagem diferente daquela da coleção anterior (a COL 2) para o mesmo gênero (*blog*). Naquela, os autores não mencionam o uso dos *blogs* para outras finalidades, sequer enfatizam a autoria, ou o contexto de produção e circulação. Já nesta, as autoras, além de situar o gênero *blog* em função de seu uso, finalidades, enfatizando contexto de produção e circulação, apresentam, ainda, outros gêneros discursivos, como a autobiografia, o comentário e o artigo, como podemos observar:

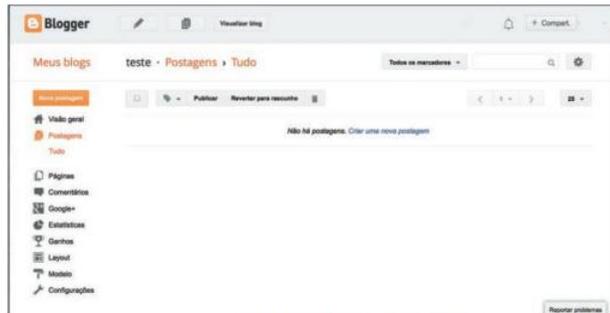
Como construir um blog?

Na atualidade, há inúmeras ferramentas gratuitas para criar e hospedar um *blog*. Uma das mais populares é o Blogger (<http://eba.im/7njuhp>), da empresa Google.

O Blogger é uma ferramenta fácil de usar e tem ótimos recursos. Primeiro, é necessário ter uma conta de e-mail do Gmail; depois, é só seguir as orientações: 1) Dê um título a seu *blog* e ao endereço da página; 2) Escolha uma entre as opções de *template (layout)*. 3) Pronto! Você já pode publicar o primeiro post.

Professor(a), não escolhemos a ferramenta Blogger por ser melhor que outras, mas por ser simples, fácil e rápida de ser utilizada, além de ser gratuita.

PÁGINA do Blogger. Disponível em: <www.blogger.com/home/>. Acesso em: 10 maio 2013.



PÁGINA do Blogger. Disponível em: <www.blogger.com/home/>. Acesso em: 10 maio 2013.



Para mudar a fonte, a cor ou a configuração do *blog*, é necessário seguir as orientações que a própria ferramenta oferece. No momento de criação, é importante escrever algumas linhas que definam o *blog*. Se for um *blog* pessoal, escreva seu perfil, com uma pequena descrição (idade, objetivos, gostos etc.). Se for um *blog* coletivo, será necessário definir o grupo de autores. O *layout* personalizado pode estar articulado a um público leitor específico ou à finalidade da página.

PÁGINA do Blogger. Disponível em: <www.blogger.com/home/>. Acesso em: 10 maio 2013.

Agora, você tem a tarefa de produzir sua **autobiografia** para o Twitter. Para isso, siga estas orientações:

- Relembre fatos e situações marcantes de sua vida que caracterizem de maneira significativa sua história.
- Peça a seus pais e amigos que indiquem três ou quatro palavras que o caracterizem ou demarquem circunstâncias importantes em sua vida.
- Escreva frases ou expressões que você está acostumado a repetir, de preferência simpáticas ou engraçadas, que funcionem como uma espécie de bordão pessoal.
- Articule tais informações e retome os aspectos linguísticos ligados à concisão.
- Eleja os aspectos indispensáveis e construa o texto.
- Publique sua autobiografia em seu perfil do Twitter.

Publique suas ideias

Blog colaborativo

Você já se perguntou de que seu bairro ou cidade precisam? O *blog* colaborativo **Cidade Sustentável** tem o objetivo de informar aspectos que caracterizam um novo modelo de cidade, mais ética e inclusiva, discutindo possíveis soluções.

Juntem-se em grupos e criem um *blog* colaborativo com foco em sua cidade. O objetivo é propor soluções específicas para os problemas do local onde vivem.

Para isso, combinem o formato da página, estabeleçam as regras de uso do *blog* e criem o perfil da comunidade. É importante especificar alguns eixos temáticos a serem tratados, como bens naturais comuns, equidade, cultura de paz, justiça social, planejamento urbano, consumo consciente, educação para sustentabilidade, mobilidade urbana etc.

Cada componente do grupo pode focar um determinado eixo. A partir disso, vocês deverão pesquisar o que ocorre em sua região e registrar com fotos e vídeos. Em grupos, avaliem exemplos de outras cidades bem-sucedidas nas questões tratadas, para elaborar propostas de solução viáveis à realidade de sua comunidade. Coloquem os temas em discussão e construam as postagens utilizando as fotos e/ou vídeos produzidos. É importante estabelecer uma sequência temática e a periodicidade. Divulguem o *blog* em outras mídias digitais.



PÁGINA do *blog* Cidade Sustentável. Disponível em: <<http://cidadesustentavel.mg.com/>>. Acesso em: 16 maio 2013.

Blog pessoal

Escrever um *blog* significa imprimir sua voz na *web*, cativar leitores e estabelecer uma conexão com as pessoas. Crie um projeto para produção de um *blog* pessoal. Você poderá comentar:

- jogos e campeonatos de futebol;
- capítulos de seriados ou novelas;
- lançamentos de livros, CDs ou DVDs;
- publicações em quadradinhos;
- artigos jornalísticos.

Se preferir, poderá relatar suas experiências ao realizar projetos como:

- ler um livro por mês (ou por semana!);
- assistir a um filme por semana;
- visitar os museus de sua cidade;
- apresentar os projetos sociais de sua comunidade;
- aprender a tocar um instrumento;
- coletar histórias populares.

Use sua criatividade e busque algo que lhe traga prazer de escrever. Para isso, é importante definir os objetivos da página e estabelecer o perfil de leitor que pretende alcançar. É fundamental que você defina critérios de publicação: periodicidade, conteúdo, formato. Retorne as ferramentas de criação de *blogs* e escolha a mais adequada à seu projeto. Lembre-se de que a linguagem, o *layout* e o conteúdo estão articulados aos critérios estabelecidos nesse planejamento. Construa seu *blog* e divulgue-o nas redes sociais.

Figura 23: Atividade para o gênero *blog*. COL 3, vol. 1, 2016, p. 272 e 274.

Ao estabelecer as características próprias do *blog* colaborativo e pessoal, a atividade sugere a produção desses tipos de *blogs*, destacando elementos fundamentais: “defina critérios de publicação, periodicidade, conteúdo, formato [...] lembre-se de que a linguagem, o *layout* e o conteúdo estão articulados aos critérios estabelecidos nesse planejamento” (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016, p. 274).

Nessa abordagem, importante destacar que a atividade pretende, de fato, ensinar o aluno a não só produzir o gênero, mas também a instrumentalizá-lo para o uso das ferramentas disponíveis. Na Figura 23, é possível observarmos que as autoras nomeiam cada bloco de atividade com “Como construir um *blog*” e “Publique suas ideias”.

Sabemos que outras instruções seriam necessárias para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para a construção do *blog* e publicação dos textos. No entanto, também devemos levar em consideração o formato do material didático (impresso), o número máximo de páginas para a coleção, determinado pelos editais dos livros didáticos etc., fatores esses que acabam por interferir e, de certo modo, limitar a liberdade dos autores dos LDP para a criação de suas propostas de atividades. Levando em consideração esses aspectos interferindo e influenciando a produção do material didático, achamos pertinente o modo de abordagem do gênero proposto pelas autoras dessa coleção.

É muito provável que os desdobramentos da atividade dependam das condições de produção, tais como: a existência de laboratórios equipados com computadores conectados à internet na escola, disponibilização de rede *wi-fi* de internet para a necessidade de usar os próprios *smarthphones* dos alunos, os letramentos e a desenvoltura dos professores com as ferramentas disponibilizadas nos computadores etc., mas o fato é que, a depender dessa atividade e considerando as limitações do material impresso, a atividade parece cumprir seus objetivos voltados ao desenvolvimento dos multiletramentos, a partir das tecnologias digitais.

Ao tomarmos o excerto do Quadro 1, quando as autoras enunciam: “Nosso ponto de partida serão situações cotidianas que oferecem base para uma ampla variedade de atividades orais e escritas” (CAMPOS e ASSUMPCÃO, 2016, p. 3,) e, ainda, a afirmação dos avaliadores do PNLD: “Essas atividades são guiadas por textos expositivos entremeados de atividades sobre características e exemplos dos gêneros e suas distintas esferas discursivas” (BRASIL, 2017, p. 62), podemos dizer, em relação à atividade em análise, que a intenção das autoras, de fato, se consolida em relação às situações cotidianas, que são tomadas como ponto de partida nas atividades orais e escritas, destacando o estudo do gênero em diferentes esferas e que a afirmação dos avaliadores, igualmente, se consolida, a partir do modo de abordagem do gênero, como apresentado nessa coleção.

Nas figuras, a seguir, observamos a preocupação, por parte das autoras da COL 3, com a reflexão sobre o uso das redes sociais, a partir do trabalho desenvolvido em torno dos gêneros discursivos “comentário” e “charge”. A atividade sugere a manifestação de pontos de vista sobre as formas de interação proporcionadas pelo uso das redes sociais.

Comentário: um debate ativo na rede

Ler notícias, artigos, fotos e diversos outros textos e depois comentá-los é uma prática muito comum no mundo virtual. O gênero **comentário** visa articular diferentes pontos de vista: o do autor do texto publicado/postado e o de seu leitor. Pensando nisso, leia o artigo “A rede antissocial”, de Anna Muiyaert, publicado na revista **Gloss** em dezembro de 2010.

GLOSSCOLUNA

A rede antissocial

Por Anna Muiyaert
ILUSTRAÇÃO KARINA BUHR

O ser humano, como seus ancestrais macacos, é um animal gregário (que vive em bando), mas as megalópoles nos levaram a um paradoxo: quanto maior uma cidade, mais isolados estão seus habitantes. Desse paradoxo nascem muitos problemas, e talvez o principal deles seja a epidemia de depressão crescente detectada pela Organização Mundial de Saúde. Nesse mesmo contexto surge ainda uma praça pública virtual, disponível a todos, o Facebook. Hoje com 500 milhões de usuários, essa rede social é um fenômeno mundial.

A grande qualidade do Facebook é ter um sistema que incentiva a comunicação direta e contínua. Você escreve algo, e logo dez pessoas curtiram, duas comentaram e, de alguma forma, a sensação de estar se comunicando com outro ser humano acontece. Aparecem perguntas, aparecem respostas. Você reencontra e convive com amigos há muito perdidos. De repente, parece que você, milagrosamente, encontrou uma sala de estar com alguns convivas para ir a qualquer hora do dia ou da noite.

Mas eu me questiono até que ponto essa sensação de encontro é verdadeira. Os debates e as declarações de amor ou de ódio estão ali, mas as pessoas... Elas estão cada vez mais enfiadas em suas casas - em frente a seus computadores. Até mesmo o telefone virou uma coisa para os muito íntimos. Será que o Face, no fundo, não está mais próximo do autismo de um videogame do que da alegria de uma praça pública? Eu não sei, mas sinto que o crescimento das redes sociais indica que o ser humano está desesperadamente tentando voltar para casa. Só que ainda não sabe bem como. ●

178 www.glossonline.com.br 11/2010

MUIYAERT, Anna. A rede antissocial. *Gloss*, São Paulo: Ed. Abril, n. 38, dez. 2010 p. 176.

Texto, gênero do discurso e produção 275

Figura 24: Os gêneros comentário e artigo. COL 3, vol. 1, 2016, p. 275.

O destaque dado aos diversos componentes que circulam na internet, as práticas de leitura comuns do universo digital *on-line* e usual dos jovens articulados à exploração do gênero *blog* demonstra um bom trabalho da atividade. A nosso ver, as autoras realizam uma conexão do contexto social, da vida prática dos jovens ao conteúdo trabalhado.

Outra característica que nos chama a atenção, na Figura 24, é o fato de as autoras esclarecerem que o gênero comentário, via de regra, está associado a outros textos com a finalidade de comentá-los. Inserimos, a seguir, um recorte da Figura 24, para exemplificar como as autoras tratam o gênero comentário como um texto que visa articular diferentes pontos de

vista, o do autor e do próprio leitor. Para isso, apresentam, na sequência, um artigo para ser lido e depois comentado:

Comentário: um debate ativo na rede

Ler notícias, artigos, fotos e diversos outros textos e depois comentá-los é uma prática muito comum no mundo virtual. O gênero **comentário** visa articular diferentes pontos de vista: o do autor do texto publicado/postado e o de seu leitor. Pensando nisso, leia o artigo "A rede antissocial", de Anna Muylaert, publicado na revista **Gloss** em dezembro de 2010.

Na sequência, a atividade leva os alunos a retomarem o artigo lido (Figura 24), relacionarem o seu conteúdo à charge, a fim de produzirem um comentário sobre o conteúdo lido. Observe, na Figura 25:

Relacione o artigo à postagem ao lado, publicada na página do Facebook do jornal **Le Monde Diplomatique Brasil**.

Imagine que, ao ler a charge, de André Dahmer, postada pelo jornal, você decida publicar um comentário para discutir as questões apresentadas. Ao retomar o artigo, você passa a refletir sobre os conceitos de **individualismo e individualidade nas redes sociais**.

Em seu comentário, portanto, você deverá: (1) estabelecer a diferença entre esses dois aspectos e (2) manifestar seu ponto de vista em torno das diferentes formas de interação propostas pelas redes.

Retorne os aspectos discutidos no capítulo e, se possível, acesse o *site* <eba.im/vv2oms> (acesso em: 3 jun. 2016) para obter mais informações sobre o tema. Combine com o professor uma forma para divulgar os comentários produzidos.

POST na fan page do jornal **Le Monde Diplomatique Brasil**. Disponível em: <https://www.facebook.com/diplobrasil>. Acesso em: 5 maio 2013.

Le Monde Diplomatique Brasil
18 de abril

Inexpressivo há 50 anos, o número de pessoas solteiras explodiu. Alguns veem isso como um sinal de isolamento social ou mesmo como uma forma de narcisismo. Porém, o estudo das condições que possibilitaram essa transformação revela um quadro ... Ver mais



- Estou completamente solteiro.
- Você veio aqui contar vantagens?

Curte · Comentar · Compartilhar 354 282

Em atividade

FAÇA NO CADERNO

1. (Enem/MEC)

A Internet que você faz

Uma pequena invenção, a Wikipédia, mudou o jeito de lidarmos com informações na rede. Trata-se de uma enciclopédia virtual colaborativa, que é feita e atualizada por qualquer internauta que tenha algo a contribuir. Em resumo: é como se você imprimisse uma nova página para a publicação desatualizada que encontrou na biblioteca.

Antigamente, quando precisávamos de alguma informação confiável, tínhamos a enciclopédia como fonte segura de pesquisa para trabalhos, estudos e pesquisa em geral. Contudo, a novidade trazida pela Wikipédia nos coloca em uma nova circunstância, em que não podemos confiar integralmente no que lemos.

Por ter como lema principal a escritura coletiva, seus textos trazem informações que podem ser editadas e reeditadas por pessoas do mundo inteiro. Ou seja, a relevância da informação não é determinada pela tradição cultural, como nas antigas enciclopédias, mas pela dinâmica da mídia.

Assim, questiona-se a possibilidade de serem encontradas informações corretas entre sabotagens deliberadas e contribuições erradas.

NEO, A. et al. A Internet que você faz. In: Revista **PENSE!** Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Ano 2, nº 3, mar.-abr. 2010 (adaptado).

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação, como a Wikipédia, têm trazido inovações que impactaram significativamente a sociedade. A respeito desse assunto, o texto apresentado mostra que a falta de confiança na veracidade dos conteúdos registrados na Wikipédia:

- a) acontece pelo fato de sua construção coletiva possibilitar a edição e reedição das informações por qualquer pessoa no mundo inteiro.
- b) imita a disseminação do saber, apesar do crescente número de acessos ao *site* que a abriga, por falta de legitimidade.
- c) ocorre pela facilidade de acesso à página, o que torna a informação vulnerável, ou seja, pela dinâmica da mídia.
- d) ressalta a crescente busca das enciclopédias impressas para as pesquisas escolares.
- e) revela o desconhecimento do usuário, impedindo-o de formar um juízo de valor sobre as informações.

276 Capítulo 26 – Gêneros digitais: Facebook, Twitter e blog

Figura 25: O gênero charge. COL 3, vol. 1, 2016, p. 276.

A proposta da Figura 25 solicita que o estudante estabeleça diferenças entre pontos de vista apresentados em ambos os textos e o orienta sobre como produzir os seus próprios

comentários, inclusive alertando-o para a necessidade de retomar os pontos abordados no percurso do capítulo e sugerindo visita ao *site* onde poderão obter maiores detalhes sobre o tema tratado. Vejamos no recorte da Figura 25:

Em seu comentário, portanto, você deverá: (1) estabelecer a diferença entre esses dois aspectos e (2) manifestar seu ponto de vista em torno das diferentes formas de interação propostas pelas redes.

Retorne os aspectos discutidos no capítulo e, se possível, acesse o *site* <eba.im/yv2oms> (acesso em: 3 jun. 2016) para obter mais informações sobre o tema. Combine com o professor uma forma para divulgar os comentários produzidos.

Sobre esses aspectos, podemos dizer que essa coleção trata o gênero, de modo a considerá-lo em seu contexto de produção, recepção e circulação, trazendo-o, na atividade, o mais próximo de seu acontecimento na vida. Bakhtin (2017b) afirma que quanto mais conhecemos o gênero, mais o dominamos e com maior habilidade somos capazes de usá-lo em diferentes contextos de escrita.

É possível observarmos, ainda, que a atividade sempre retoma os textos apresentados, demonstrando o diálogo existente entre eles e ressaltando a importância de o aluno considerá-los em sua leitura, compreendê-los e, então, ser capaz de produzir o texto que lhe é solicitado: o comentário. A forma de abordagem do comentário, na atividade, materializa-se de forma a dar voz ao aluno, que é solicitado a sempre retomar o tema nos textos estudados, relacioná-los entre si, refletir sobre eles e depois dar a sua resposta, com potencialidade para ser *ativa* e não *passiva*, como bem destaca Bakhtin (2017b).

Os elementos encontrados nessa atividade levam-nos a acreditar na existência de uma possível conexão existente entre o dizer (materializado no manual dos professores e no Guia do Livro Didático) sobre o desenvolvimento dos processos de multiletramentos e o fazer (materializado nas atividades no interior do livro).

COL 6:

Na coleção 6, o exemplo relativo ao *blog* situa-se no volume 1, eixo Produção Textual, unidade 5, capítulo 20, intitulado “Produção de Texto: *Blog*”. A atividade é antecedida pelo capítulo 19, intitulado “usos da linguagem na internet”, conforme podemos observar nas figuras, a seguir:

CAPÍTULO 19

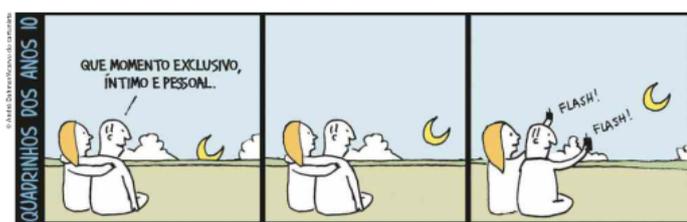
Usos da linguagem na internet

PARA COMEÇAR

ATENÇÃO! Não escreva na lousa!



DAHMER, A. Quadrinhos dos anos 10. Disponível em: <www.mahados.com.br>. Acesso em: 19 abr. 2016.



DAHMER, A. Quadrinhos dos anos 10. Disponível em: <www.mahados.com.br>. Acesso em: 19 abr. 2016.

Ver Manual – Item 1.

- Identifique nas duas tiras que situações estão sendo satirizadas.
- Você passa muito tempo no computador? Do seu ponto de vista, você se expõe muito em redes sociais? Qual é sua opinião a respeito disso?

325

Figura 26: Capítulo destinado ao estudo dos gêneros discursivos (digitais). COL 6, vol. 1, 2016, p. 325.

3. Identifique a ironia presente na expressão “Anúncio, sempre cabe mais um”, presente no sexto quadrinho.
4. A situação apresentada nos quadrinhos possibilita uma reflexão sobre o espaço destinado à publicidade no mundo contemporâneo. Que crítica está implícita no texto?
5. Que relação pode ser estabelecida entre o tema dos quadrinhos e a construção do humor?

3. Essa expressão costuma ser usada para se referir a situações em que ocorre agrupamento de pessoas. Faz referência a um anúncio de desodorante que circulava no final da década de 1960 e ao ditado popular “Em coração de mãe, sempre cabe mais um”. Ao indicar que sempre cabe mais um anúncio em nossa vida, a tira ironiza o espaço excessivo ocupado pela publicidade no mundo contemporâneo.

O público e o particular na internet

O papel da internet na vida das pessoas – principalmente a relação entre vida pública e vida particular – tem sido tema de discussão em várias mídias e tem se tomado cada vez mais objeto de reflexão e discussão, aparecendo inclusive em muitas questões de vestibular. A relevância e a abrangência do mundo digital é hoje uma realidade que precisa ser compreendida e discutida. *E-mails*, redes sociais, *sites* são ferramentas cotidianas de boa parte da população. Saber lidar com os limites entre o público e o privado e ser capaz de estabelecer critérios para evitar a exposição da intimidade na internet têm sido questões não apenas para os adultos, mas também para os jovens, que têm participado das redes sociais muitas vezes sem refletir sobre o impacto delas em sua vida. Adquirir a consciência de que “a internet tem ouvidos e memória” é um primeiro passo para o uso responsável da rede.

Vocabulário na internet: novos suportes, novos gêneros, nova linguagem

Com o surgimento do suporte internet, passam a existir também novos gêneros: o *e-mail*, o *blog*, o *chat*, o fórum de discussão, o Twitter. Como ocorre com qualquer gênero, também esses apresentam conteúdo temático, forma composicional, circulação social e marcas linguísticas próprias.

Como a internet foi criada nos Estados Unidos, muitos dos termos usados na rede são de língua inglesa e, no Brasil, a maior parte deles é usada no idioma original e não em sua forma traduzida. É o caso de *link* (ligação – elemento de hipermedia que permite a ligação de um hipertexto a outro), *chat* (bate-papo *on-line*) e *tweet* (mensagem de até 140 caracteres postada na rede social Twitter), entre outros.

Com o desenvolvimento da informática e a popularização da internet, surgiram, no Brasil, vários neologismos (palavras que vão sendo criadas de acordo com as necessidades comunicativas das pessoas). Entre eles, podemos lembrar o verbo “deletar”, por exemplo, que é um neologismo formado pelo processo de sufixação: a partir do termo original inglês “*delete*” e pelo acréscimo do sufixo “-ar”, característico de verbos da primeira conjugação no português, criou-se o verbo “deletar”, que significa “suprimir, apagar, retirar”. No mesmo processo, são usadas palavras como “lincar” (ou “linkar”), derivada do termo “*link*”, e até mesmo “tuitar” e “tuiteiro”, derivadas da rede social Twitter.

Palavras como “teclar” e “baixar” também podem ser caracterizadas como neologismos porque foram criadas e são usadas em um contexto bem específico. Repare que “teclar” deriva de tecla e, por conseguinte, “teclar” passou a ser considerado o ato de usar as teclas do computador para conversar com alguém via internet (e não mais apenas o ato de “digitar”). Já a palavra “baixar” adquiriu, além dos sentidos de “expedir uma ordem”, “ser rebaixado de cargo, perder a influência”, o sentido de “transferir”, “copiar”, “fazer *download*” de algum documento da internet.

4. A crítica ao fato de que a publicidade está cada vez mais presente em nosso cotidiano. À medida que novas mídias surgem, há também uma adaptação da publicidade para continuar a atingir seu público-alvo.

5. Um dos recursos usados para construir o humor da tira foi abordar a publicidade na internet por meio da repetição de imagens/situações. Os três primeiros quadrinhos, por exemplo, apresentam a mesma imagem, indicando a passividade do espectador em meio ao bombardeio de anúncios. Outro recurso foi o diálogo que se estabeleceu entre o anunciante e o espectador, desmascarando as estratégias publicitárias para convencimento do consumidor, como o uso de recursos que tornam o anúncio mais colorido e divertido.

Uso da linguagem na internet 327

Figura 27: Contextualização dos gêneros discursivos (digitais). COL 6, vol. 1, 2016, p. 327.

Na abertura do capítulo 19, antes de adentrar ao estudo do gênero *blog*, as autoras contextualizam os interlocutores com temas relacionados à internet e seu impacto na vida das pessoas. A Figura 26 apresenta duas tiras e, abaixo delas, duas perguntas, a segunda questiona: “você passa muito tempo no computador? Do seu ponto de vista, você se expõe muito em redes sociais? Qual sua opinião a respeito disso?” (HERNANDES; MARTINS, 2016, p. 325). As autoras discutem também os limites entre o público e o particular na internet, enfatizando não só a relevância do mundo digital, no cotidiano das pessoas, como também a importância de se ter consciência e responsabilidade no uso das redes sociais.

Na figura seguinte, as autoras exploram textos como: “Vocabulário na internet: novos suportes, novos gêneros, nova linguagem”; “A revolução do *internetês*” e o “Jargão *on-line*”. Neles, elas retratam, entre outros aspectos, os neologismos que surgem não só em função dos novos contextos de circulação da língua, como em função das necessidades comunicativas em cada contexto. Observemos:

Atividades

1. O pressuposto de que o internetês prejudica o aprendizado da língua portuguesa e pode ser responsável pela degradação dela tem sido questionado por estudiosos. Para refletir sobre o tema, leia a reportagem a seguir, publicada na revista *Língua Portuguesa*.

A revolução do internetês

Simplificação da grafia e uso de símbolos aplicam liberdade da fala à escrita; efeito sobre a sintaxe dos jovens pode não ser catastrófico como se imagina

Vc jah viu exe tipo de texto? Pois eh, ixo eh o @éficit @te... ou melhor, o internetês. Essa forma de expressão grafolinguística explodiu principalmente entre adolescentes [...].

– O brasileiro adere fácil à tecnologia; é um povo muito aberto à comunicação – explica Priscylla Alves, gerente de produtos, comunicação e marketing para Brasil e América do Sul da Microsoft.

[...]

A linguagem que pontua tal comunicação é o internetês. Integrados à tecnologia e com acesso fácil a computadores e conexões de banda larga (62% dos nossos internautas a usam), os jovens buscam respostas rápidas, proximidade com seus interlocutores e nutrem a expectativa de aproveitar cada momento de diversão. A ansiedade por contato teria estimulado, assim, o hábito de escrever mensagens e a busca de novas formas de expressão leveira e funcional. No pacote, vieram a simplificação da linguagem e a farta eliminação de vogais.



Jargão on-line

Na ponta do teclado, o internetês dá nome a um conjunto de abreviações de sílabas e simplificações de palavras que leva em conta a pronúncia e a eliminação de acentos. De quebra, acrescenta uma leve dose de humor às mensagens *on-line*. Não o suficiente para evitar inúmeras críticas, como a de que os jovens têm sido induzidos a escrever mal e a de ser um frankenstein de linguagem, excludente e viciada.

Eduardo Martins, autor do *Manual de Redação* do jornal *O Estado de S. Paulo*, olha com reservas o fenômeno.

– O aprendizado da escrita depende da memória visual: muita gente escreve uma palavra quando quer lembrar sua grafia. Se bombardeados por diferentes grafias, muitos jovens ainda em formação tenderão à dúvida – alerta.

Formado pelo inglês dos *softwares* e manuais, por abreviações e símbolos (*emoticons*), o jargão empresta à escrita a liberdade da fala, com vocabulário e construções gramaticais próprios. Enquanto os textos tradicionais podem ser relidos, repensados, corrigidos, as mensagens em tempo real tendem ao mínimo de caracteres, são mais curtas e dadas com rapidez – o “falante” pode conversar com muita gente ao mesmo tempo. Daí as abreviações não serem etimológicas (“pneumático” vira “pneu”, mas mantém o radical *pneu* = ar), e sim fonéticas (“aki” = “aqui”).

A falta de acentos e pontuação viria do não reconhecimento dos sinais por alguns servidores – a mensagem seria destruída ou convertida em símbolos ininteligíveis, não padronizados. Já a expressão das sensações dá lugar aos *emoticons* ou *smileys*, em que caracteres digitados fazem a analogia de uma emoção.

Figura 28: Textos “A revolução do internetês” e “Jargão on-line”. COL 6, vol. 1, 2016, p. 330.

Destacam, ainda, como as situações comunicativas (uso formal ou informal) praticadas na internet favorecem o surgimento de novos gêneros:

Com o surgimento do suporte *internet*, passam a existir também novos gêneros: o *e-mail*, o *blog*, o *chat*, o fórum de discussão, o *twitter*. Como ocorre com qualquer gênero, também esses apresentam conteúdo temático, forma composicional, circulação social e marcas linguísticas próprias (HERNANDES e MARTINS, 2017, p. 327).

1. a) Segundo o texto, haveria entre os jovens uma ansiedade por contato que teria estimulado o hábito de escrever mensagens mais rápidas, buscando novas formas de expressão ligeiras e funcionais, resultando na simplificação da linguagem e na farta eliminação de vogais.

1. b) Eduardo Martins acredita que o internetês deve ser observado com cuidado, pois, segundo ele, a escrita depende da memória visual, o que pode levar os jovens, no futuro, a ter dificuldades de lembrar a grafia convencional de uma palavra por vê-la escrita de modo diverso na internet. Já Sirio Possenti acredita que o internetês não representa ameaça ao idioma, já que grafia e língua são coisas diferentes e, de acordo com ele, não há linguagem nova na internet, apenas abreviações.

1. c) Quando surgiu a linguagem dos telegramas e quando Maurício de Sousa usou o "caipirês" (o dialeto caipira) na fala do personagem Chico Bento.

1. d) O internetês e seus usuários, os interneteiros, seriam responsáveis por ajudar a limar os excessos da língua, como os vários acentos que, segundo Castilho, nem sempre são necessários. Além disso, o internetês proporia uma aproximação maior entre fala e escrita.

1. e) Informalidade, porque não se aplicam as convenções ortográficas na grafia das palavras, por exemplo, as letras "o" e "e" foram descartadas em "te", porém pertencem subentendidas; o não uso de acentuação gráfica, que foi substituída pela letra "h", como em "teh" (ê) e "jah" (já).

2. O texto a seguir trata do tecnoestresse, ou seja, o estresse causado pelo uso excessivo das mídias digitais. Leia-o para se posicionar sobre o tema.

a) Segundo a reportagem, que fatores contribuíram para o surgimento e o uso do internetês pelos jovens?

b) A reportagem contrapõe algumas opiniões sobre o internetês, entre elas as de Eduardo Martins e Sirio Possenti. Qual é a posição de cada um quanto ao uso do internetês e que argumentos eles usam para defender seus pontos de vista?

c) O texto aponta dois outros momentos em que também se identificaram riscos potenciais à língua. Quais foram esses momentos?

d) Ataliba de Castilho insere o internetês num quadro mais amplo – o da mudança ou variação temporal da língua. Qual seria a contribuição do internetês nesse contexto?

e) Releia os trechos da reportagem que foram escritos em internetês. Que características dessa linguagem esses trechos apresentam? Exemplifique.

f) No trecho relativo à opinião do professor Ataliba de Castilho, pode-se observar que ele próprio usou neologismos. Quais seriam eles?

g) Em sua opinião, depois de considerar os vários pontos de vista apresentados na reportagem, a língua portuguesa corre riscos em decorrência do uso do internetês? Justifique sua resposta.

Tecnoestresse causa ansiedade e depressão em jovens

O hábito de ficar sempre conectado expõe adolescentes a um excesso de estímulos que pode interferir no desenvolvimento mental e social

Pesquisar no Google, mandar um torpedão pelo celular, atualizar o Twitter e postar fotos no Facebook são algumas atividades que crianças e adolescentes são capazes de executar – todas praticamente ao mesmo tempo.

Até aí, nada de surpreendente, afinal estamos falando dos nativos da "geração digital" para quem o e-mail já é uma antiguidade. Mas nem mesmo esses seres multitarefa passam incólumes por tanta conectividade e tanta informação.

O impacto dessa avalanche se reflete não apenas em aumento de riscos para a segurança dos jovens, temidos pelos pais, como também pode afetar seu desenvolvimento social e psicológico.

Ao lado de ameaças que são velhas conhecidas, como pedofilia e obesidade, surgem outras: *ciberbullying*, *sexting*, *grooming* e tecnoestresse.

O tal do tecnoestresse é causado pelo uso excessivo da tecnologia e provoca dificuldade de concentração e ansiedade. O jovem tecnoestressado também pode tornar-se agressivo ao ficar longe do computador.

ciberbullying: bullying (ameaça ou agressão) praticado virtualmente, pela internet.

sexting: divulgação, pela internet, de conteúdos eróticos ou pornográficos.

grooming: expressão inglesa usada para definir genericamente o aliciamento sexual, a exploração sexual de crianças e jovens por meio da internet.

Segundo o neurologista pediátrico Eduardo Jorge, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisas já associam overdose de tecnologia com problemas neurológicos e psiquiátricos.

"Estão aumentando os casos de doenças relacionadas ao isolamento. A depressão é a que mais cresce."

O neurologista também diz que há uma incidência maior do transtorno de déficit de atenção entre adolescentes aficionados por computador.

"Não é fácil de diagnosticar. Os pais não acham que o filho tem dificuldade de concentração porque ele fica parado no computador."

Outro risco é a enxaqueca. "Essas novas telas de LED são um espetáculo, mas têm um brilho e uma luminosidade que fazem com que aumentem tanto o número de crises de enxaqueca como a intensidade delas", alerta.

Impacto social

Para o pediatra americano Michael Rich, professor da Universidade Harvard, o impacto das mídias digitais tem efeitos de ordem física e social. "Do ponto de vista da saúde, o principal risco é o da obesidade; do social, o fato é que, quanto mais conectados, mais isolados os jovens ficam no sentido das relações pessoais. É comum ver casais de mãos dadas e falando ao celular com outras pessoas."

Opinião parecida tem o psicólogo Cristiano Nabuco, do Instituto de Psiquiatria da USP. Segundo ele, a tecnologia invadiu tanto o cotidiano que as pessoas

Figura 29: Textos do universo on-line. COL 6, vol. 1, 2016, p. 332.

A seleção dos textos: “Vocabulário na internet: novos suportes, novos gêneros, nova linguagem”; “A revolução do internetês” e “Jargão on-line” demonstra que as autoras procuram dar visibilidade a temas em circulação no universo juvenil, possibilitando aos jovens estudantes manifestarem-se a partir de comandos como:

Em sua opinião, depois de considerar os vários pontos de vista apresentados na reportagem, a língua portuguesa corre riscos em decorrência do uso do internetês? Justifique sua resposta (HERNANDES e MARTINS, 2016, p. 332).

Trazer essa discussão é muito importante, na medida em que o “internetês é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula” (ROJO, 2009, p. 103). Rojo (2009) sustenta que o internetês deve ser estudado nas salas de aulas, pois trata-se da linguagem em funcionamento. A autora defende que os estudos dos letramentos envolvem essas práticas não valorizadas da língua e isso possibilita ao aluno “ser poliglota em

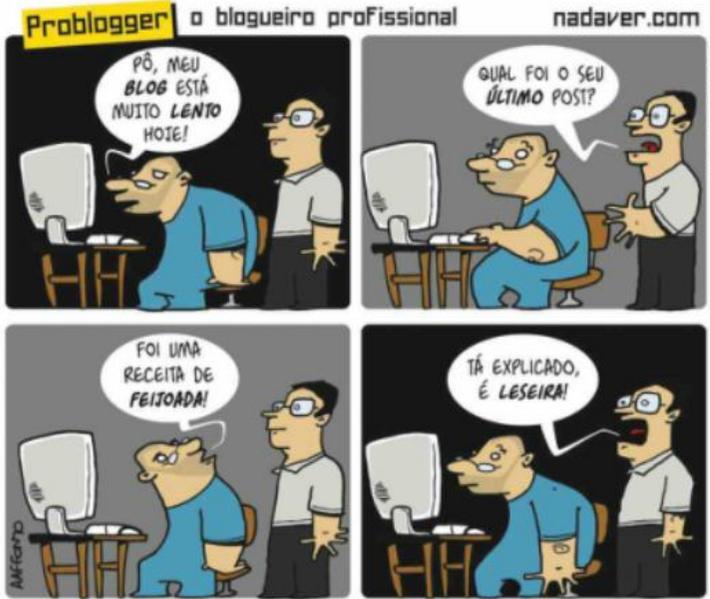
sua língua”. É sabido que os jovens usam essa linguagem nas suas formas de comunicação, em diferentes esferas e condições e essas práticas se revelam nos letramentos múltiplos, defendidos por autores como Rojo (2009), Buzato (2006) e Lemke (2010), referenciados no capítulo segundo.

Realizada a contextualização com textos do universo *on-line*, as autoras propõem, no capítulo seguinte, o estudo do gênero *blog*, como podemos observar na figura, a seguir:

CAPÍTULO 20 | Produção de texto: *blog*

PARA COMEÇAR 

Problogger o blogueiro profissional **nadaver.com**



AF FOMBO

AF FONSQ, Alexandre. O blogueiro profissional. Disponível em: http://noticias.uol.com.br/coluna/af-fombo/2016/03/04/problogger_junto-gru. Acesso em: 9 mar. 2016.

Ver Manual – Item 1.

- Quem é o personagem principal da tirinha? Como é possível saber isso?
- Explique o humor da situação.

338

SOBRE O GÊNERO

A palavra *blog* é uma redução do termo *weblog* e surgiu na Internet como uma ferramenta usada para a divulgação de ideias.

O *blog* pode ser definido [...] como jornal/diário digital/eletrônico pessoal publicado na Web, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral. Blogs geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de suas atividades. Portanto, geralmente são

simples, com textos curtos, predominando os narrativos (relatos), descritivos e opinativos. O *blog* é o gênero discursivo da autoexpressão, isto é, da expressão escrita do cotidiano e das histórias de pessoas comuns.

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 44.

Nos blogs as pessoas escrevem sobre si mesmas, relatam suas experiências, divulgam links de sites, além de publicar artigos e discutir assuntos que consideram relevantes. A publicação no *blog* é denominada *post* (postagem) e pode ser atualizada diariamente (até mesmo várias vezes por dia) ou de modo mais esporádico (semanal, mensalmente ou a critério de quem publica).

Hoje, para ter um *blog*, não é necessário ser um especialista em linguagem de internet, pois há vários sites, muitos deles gratuitos, que orientam e apresentam todo o passo a passo.

Outra característica dos blogs é que eles abordam temas muito diversificados, desde conteúdo pessoal até assuntos bastante amplos. Há blogs sobre música, literatura, cinema, esportes, política, economia, jogos, entre tantos outros. Além disso, artistas e alguns profissionais, como jornalistas e comentaristas esportivos, acabam por criar blogs como meio de se aproximar de seu público.

Ver Manual – Item 1.

Conforme o autor, o tema e o alcance de cada blog, a linguagem pode variar bastante, sendo mais ou menos formal, como se pode notar em blogs de jornalistas, escritores, críticos de cinema e de arte, etc. Já os blogs produzidos por jovens geralmente apresentam uma linguagem mais informal, e alguns deles reproduzem trechos escritos em internetês.

Difícilmente, porém, os autores fazem uso de uma linguagem totalmente informal, pois, embora sejam diários pessoais, a intenção é que seus posts sejam lidos por um público amplo, o que determina o tipo de registro linguístico empregado nesse gênero.

Outra característica marcante é a fragmentação dos posts. Neles, o criador do *blog* expõe suas opiniões e tece comentários sobre notícias atuais, que muitas vezes não são retomadas adiante, formando um mosaico de ideias que se compõe de letras de canção, poemas, textos, imagens, entre outras formas de expressão.

Por fim, a troca de informações também é uma marca desse gênero. O blogueiro propõe um tema, posta um artigo sobre ele, e várias pessoas, ao acessarem o *blog*, podem deixar comentários sobre o assunto. Assim, trocam-se ideias ou apenas são divulgados seus interesses por artistas, sites, filmes, bandas e poemas, entre outras possibilidades.

Figura 30: Capítulo dedicado ao estudo do *blog*. COL 6, vol. 1, 2016, p. 338.

Na Figura 30, as autoras destacam as características do gênero *blog*, enfatizando diversificados assuntos, tais como: música, futebol, política etc., relatos de experiências ou assuntos relevantes; e a diversidade de linguagens, podendo variar entre a formal ou informal, em função da finalidade e do tema abordado.

Na sequência, sem explorar o gênero *blog*, a partir de exemplos práticos, ou seja, sem dar ao aluno a possibilidade de compreender as suas características constitutivas, os autores apresentam propostas de produção do gênero, como podemos ver nas figuras seguintes:

O vlog

Surgido no início do século XXI, o *vlog* (ou *videoblog*) é uma ferramenta para a divulgação de ideias por meio de vídeos. Assim como o *blog*, apresenta atualização frequente e se constitui como uma espécie de *site* pessoal, no qual o *vlogger* posta vídeos com comentários, opiniões e sugestões sobre os mais variados assuntos.

No Brasil, os *vlogs* que tratam de temas como futebol, cultura (cinema, música, literatura), adolescência e relacionamentos pessoais, por exemplo, são bastante acessados pelos jovens, que, muitas vezes, tornam-se seguidores dos seus vlogueiros preferidos.

Tecnicamente, os vídeos são exibidos em uma página da internet, sem a necessidade de fazer *download* dos arquivos para visualizá-los.

Há *sites* que hospedam gratuitamente os *vlogs* e permitem que pessoas sem conhecimentos de edição possam realizar suas publicações. Os vídeos podem ser feitos utilizando-se câmeras digitais ou celulares com recurso de filmagem.



Foto: J. A. Costa Neto

Dani Ferro e Teresa Sater Henriques, do vlog *Nunca camê* /Lacoin, apresentado no canal do YouTube Capitulina.

PRODUÇÃO DO GÊNERO Ver Manual – Item 3.

Você vai criar um *blog*, que pode ser individual ou coletivo. De qualquer modo, você deve interagir com os internautas que o acessarem, trocando ideias e conhecendo o que pensam as pessoas.

Produzir um *blog* hoje não é tarefa tão complexa. Se quiser conhecer um pouco mais sobre *blogs* antes de criar o seu, navegue pela internet e acesse alguns que tratem de temas de seu interesse.

Depois, é só seguir os passos indicados:

1. Há vários *sites* (gratuitos) que podem ser usados como ferramenta para você montar seu *blog*. Para isso, crie uma conta no *site* escolhido.
2. Depois da criação da conta, escolha o nome que aparecerá na tela, geralmente o prenome do usuário. Exemplo: Ricardo. Ao criar a conta, você precisa aceitar os termos de uso para poder prosseguir nas etapas de criação.
3. Crie um nome/título para seu *blog*. É interessante que o nome faça referência às características que ele terá: ser for de esportes, fica mais chamativo deixar isso claro no título; já *blogs* pessoais costumam conter apenas o nome do blogueiro ou um apelido. Se o nome estiver disponível, você poderá usá-lo. Caso isso não seja possível, o próprio *site* sugere outro nome, da mesma forma que acontece quando criamos contas de *e-mail* de *sites* específicos.

340 Capítulo 20

Figura 31: Proposta de produção do gênero *blog*. COL 6, vol. 1, 2016, p. 340.

4. Também é importante selecionar o *layout*, ou seja, o modelo de seu *blog*. Há várias opções disponíveis em cada *site*; basta escolher aquela de que você gostar mais ou a que julgar mais adequada para seus propósitos.
5. Antes de colocar seu *blog* em funcionamento, é interessante que você defina o modo como ele vai funcionar, configurando os itens disponíveis no *site* que está usando.
6. Há ferramentas para alterar a fonte dos textos a serem postados (tamanho, tipo e cor), inserir imagens, sons, vídeos, etc., de acordo com a lista de itens disponíveis em cada *site*.
7. Uma dica importante é configurar como você pretende que os leitores de seu *blog* postem seus comentários: se quer que sejam vistos por todos ou somente por você.
8. Na etapa final, é importante definir, por exemplo, se deseja que todos possam comentar em seu *blog*, se apenas usuários registrados ou se somente os membros de seu *blog*. Se você escolher essa última opção, terá de criar uma lista de quem considera membro.
9. Outro item que merece atenção se refere à moderação de comentários. Se você escolher primeiro ler os comentários e depois permitir que sejam postados, terá de selecionar a opção "sempre" e digitar um endereço de e-mail. Assim, os comentários serão enviados para você, que os liberará se achar conveniente. Por fim, não se esqueça de salvar suas configurações.

Você encontrará a seguir duas propostas de produção de *blog*: individual ou coletivo (que consiste em um *blog* da classe, mediado pelo professor). Fica a critério da turma e do professor escolher qual a melhor maneira de produzir o *blog*.

Proposta 1 – produção de *blog* individual Ver Manual – Item 4.

Você deve selecionar um tema de seu interesse, criar o seu *blog* e colocá-lo para funcionar. Escreva e poste, por exemplo, textos sobre temas de seu interesse, como esportes, cinema, música, leituras, viagens, acontecimentos de âmbito local ou de abrangência maior.

Por se tratar de um projeto escolar, é importante definir, de antemão, a linguagem, o vocabulário e a abordagem que os temas receberão.

A turma pode definir o tempo em que os *blogs* ficarão no ar para navegação de todos e marcar uma data para avaliá-los posteriormente.

Proposta 2 – produção de *blog* coletivo Ver Manual – Item 5.

O professor e a classe podem determinar, coletivamente, o título e o tema do *blog* da turma. Vocês podem definir temas interessantes a serem discutidos, como questões relativas à juventude, expectativas do jovem, mundo adulto x adolescência, *bullying*, namoro, música, profissões, leituras e autores preferidos ou estudados, etc.

Uma etapa importante é decidir em conjunto, com a participação de todos, as regras que servirão de base para a criação dos *blogs*. É possível, então, definir papéis: enquanto alguns alunos ficam responsáveis por alimentar o *blog* com artigos, imagens, notícias, outros devem visitá-lo e postar comentários. Depois, é possível inverter os papéis, para que todos vivenciem as duas experiências.

Figura 32: Continuação da proposta de produção do *blog*. COL 6, vol. 1, 2016, p. 341.

A Figura 31 inicia com a apresentação do contexto de surgimento dos *vlogs* (como uma variante de um *blog*) e suas características específicas, como um *site* pessoal que permite ao usuário postar fotos, vídeos etc.

A Figura 32 traz duas propostas de produção. Observe que o enunciado das propostas, assim como na Figura 31, orienta os alunos sobre como produzir um *blog* (seja pessoal ou coletivo), sem ao menos ter-lhes apresentado exemplares daquilo que se solicita ao aluno. Sendo assim, no que se refere aos elementos indissolúveis do gênero (*construção composicional, estilo, conteúdo temático*), não podemos afirmar que a coleção a realize a contento. Vimos uma atividade que fragmenta leitura e escrita, com a primazia sobre a escrita. As atividades de leitura e de interpretação são fundamentais para que os alunos sejam mobilizados a compreender as características do gênero, a partir da leitura de exemplares de textos, com comandas que os auxiliem a perceber os fios dialógicos que constituem o texto

(como momento histórico, implícitos etc.), de modo a serem capazes de reconhecer o gênero estudado, compreendê-lo para então produzi-lo.

Dessa forma, o que vimos foi uma tentativa de um trabalho que não se efetiva, porque não se completa. O texto conceitual sobre o tema estudado “transmite” informações que devem ser assimiladas e aplicadas pelo aluno na produção escrita, sem ao menos exercitá-las em atividades de leitura e compreensão.

Retomamos os excertos do Quadro 1, referentes às autoras da COL 6 e ao Guia do PNLD, que enunciam:

Este livro vai acompanhá-lo em muitos momentos. Por isso, ao escrevê-lo, buscamos usar uma linguagem acessível, escolher textos motivadores e de gêneros variados (HERNANDES; MARTINS, 2016, p. 3).

A obra procura geralmente **situar as propostas de escrita em seu contexto de uso social, contextualizando o gênero do texto** escrito a ser produzido. Diferentes letramentos e gêneros são trabalhados” (BRASIL, 2017, p. 50, grifo nosso).

Com base nos excertos anteriores, podemos dizer, em relação ao que enuncia o Guia do PNLD, que a atividade analisada não privilegiou o gênero em seu contexto de uso, tendo em vista que houve tentativa de aproximá-lo do contexto de uso dos jovens estudantes, no entanto, sem oferecer-lhes exemplares de gêneros que favorecessem ao aluno o reconhecimento do gênero em estudo, para então serem capazes de compreendê-lo e produzi-lo. Essa lacuna, observada na atividade, demonstra uma dissonância entre vozes e discursos, uma vez que o que se materializa no texto do Guia do PNLD não se concretiza, a contento, na prática (na atividade analisada). De igual forma, acontece, no que se refere, ao que enunciam as autoras da COL 6, pois, podemos dizer que os textos escolhidos para a atividade são de fato motivadores, porém, não promovem os diferentes letramentos, como destacados, uma vez que não se realiza a partir da prática, nas atividades.

4.2.2 Exemplo 2: *E-mail*

Esse exemplo é apresentado em duas coleções: a COL 2 e COL 5.

COL 2:

Na COL 2, o gênero *e-mail* é abordado como um recurso menos utilizado pelas chamadas “gerações hiperconectadas”, em razão de existirem outros que, atualmente, otimizam a comunicação, como, por exemplo, o aplicativo *WhatsApp*. Porém, enfatizam o *e-mail* como um gênero ainda bastante utilizado em ambientes corporativos, para uso profissional. Na figura, a seguir, apresentamos a forma de introdução da atividade:

O e-mail e seus usos

Com a popularização das redes sociais, como o Facebook, o Instagram, o Snapchat e o Twitter, bem como de celulares com acesso à Internet e de aplicativos que otimizam a comunicação, como o WhatsApp, o *e-mail* tem sido cada vez menos utilizado pelas gerações hiperconectadas.

Entretanto, um ambiente em que esse gênero digital sobrevive com força é o corporativo, isto é, em empresas e situações de trabalho. Ainda é comum, nesse meio, o envio por *e-mail* de currículos e documentos, bem como de pautas de reuniões, tópicos para discussão, notícias e felicitações. Por esse motivo, ao escrever uma mensagem de *e-mail* em situações profissionais, é importante dar atenção a alguns aspectos. Alguns deles são comentados a seguir.



PRODUÇÃO DE TEXTO



Como não errar em e-mails profissionais

Escrever e-mails parece a coisa mais simples do mundo e, por isso, muita gente vai mandando hala sem prestar atenção no que escreve, sem ler antes de enviar e, principalmente, sem considerar como a pessoa que recebe vai entender (ou não) a mensagem. O resultado é que essa forma de comunicação, aparentemente tão simples, acaba causando mal-entendidos e gerando um ruído e tanto — normalmente por bobagens.

[...] Portanto, para evitar que isso aconteça, confira estas [...] dicas da consultora de imagem Renata Mello.

- EVITE A CAIXA-ALTA. Você pode apenas querer chamar a atenção para alguma informação, mas é muito provável que a pessoa que estiver lendo vá entender mal, como se você estivesse gritando ou, no mínimo, sendo muito indelicado. Para destacar uma informação muito importante, você pode usar negrito ou highlight (aquela opção de grifar colorido), mas sempre com moderação.
- Exclamações não são muito profissionais!!! — Exclamar (!) no final das frases também pode dar a impressão de que você está gritando ou muito impaciente [...]. Preste atenção e deixe as exclamações preferencialmente para saudações do tipo “Bom dia!” ou “Boa sorte!”. Fica mais simpático.
- Emoticons são fofos, muitas vezes economizam palavras e, de cara, demonstram o “tom” que sua voz teria se você estivesse falando e não escrevendo, mas... “Se o e-mail for para um diretor ou para alguém com quem você tem pouco contato, o melhor é evitar porque a mensagem fica informal demais”, diz ela. [...] Tudo depende do grau de formalidade que vocês têm.
- “Ok” é prento. Cuidado com esse tipo de resposta, mesmo quando você está com pressa. O melhor é dizer “ok, respondendo na sequência”, se você quer apenas sinalizar que leu o e-mail mas não tem tempo de responder na hora, ou “ok, tudo certo”, quando estiver tudo certo mesmo [...]. Um “ok” muitas vezes significa apenas “ok” mesmo, mas pode acontecer de a pessoa dar um “tom” irritado ou desapontado para ela. [...]
- Querida, amada, idolatrada, flor, beba... Precisa continuar? “Saudações muito calorosas podem ser usadas apenas entre amigos muito próximos, para combinar um almoço comum”, diz Renata [...]. Diga apenas o nome ou, se forem vários os destinatários do e-mail, utilize algo como “Caros”, que não costuma pegar mal e resolve o problema.
- Aninha, Marcinha, Luisinho e todos os nomes no diminutivo também podem ser evitados, a menos que a pessoa seja amplamente conhecida e chamada dessa forma na empresa. É o velho excesso de informalidade que pode pegar mal novamente.
- Ah, sim, pode terminar o e-mail mandando beijos? Depende. Se for muito formal, o melhor é um “obrigado”. Se for mais ou menos, um “abraço” pode ser ok. Se achar que terminar com “beijos” não tem problema, tudo bem também, desde que você não exagere com um “beijoooooooooooo”, que fica inadequado em todos os casos.

[Renata Mello. Disponível em: <http://www.vega.com.br/ingles/letras/8-dicas-para-escrver-e-mails-profissionais>. Acesso em: 26/7/2015.]

Figura 33: Abordagem do gênero *e-mail*. COL 2, vol. 1, 2016, p. 199.

É possível observarmos, na Figura 33, que não há especificamente uma atividade relacionada ao gênero em estudo, o *e-mail*, mas são levantados alguns de seus aspectos, no texto do capítulo intitulado “e-mail e seus usos”. O *e-mail* é apresentado como uma forma de comunicação que, embora pareça simples, pode causar mal-estar em razão do *estilo* adotado pelo escritor, pontuando algumas dicas para não se cometer “erros” na hora de sua produção.

Notamos que a proposta de estudo do gênero *e-mail* encerra-se na mera dica de formulá-lo em uma situação profissional, sem que seja apresentado aos alunos suas possibilidades de uso em outras situações comunicativas, como, por exemplo, no pessoal. Os elementos do gênero não foram discutidos, embora os autores reconheçam a importância do estudo desses elementos, enfatizando no primeiro capítulo da coleção, o conceito de gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana, teoria assumida pela COL 2:

Bakhtin considera que há três elementos centrais na constituição dos gêneros: o tema, ou o conteúdo que se pode dizer naquele determinado gênero; o estilo, ou os recursos linguísticos selecionados para a construção de um gênero; e a forma composicional, ou a estrutura mínima compartilhada pelos textos de certo gênero. Voltando ao exemplo anterior: ao recebermos ou produzirmos um convite, sabemos que o tema deve ser um evento necessariamente futuro do qual participarão algumas pessoas. O estilo pode ser bastante variado, de acordo com as características do evento. Quanto à forma composicional, ela pode variar, mas deve conter, como todos os convites, determinadas informações básicas (quem convida a quem, para que, quando, onde) (CEREJA et al, 2016, p. 35).

É possível observarmos que o estudo do *e-mail* se dá de forma rápida, ocupando apenas uma página do volume 1 da COL 2, por meio de uma breve contextualização do gênero em estudo, com ênfase ao seu uso em ambiente corporativo; no que se refere ao uso pessoal, é brevemente mencionado, dando a entender que cai em desuso para finalidades de comunicação pessoal. Sabemos, no entanto, que a profusão da internet fez surgir diferentes tecnologias digitais como computadores, *smarthphones* etc. e aplicativos cada vez mais modernos, encurtando distâncias entre pessoas, no que se refere à comunicação rápida e instantânea, por mensagens de texto.

Essas tecnologias propiciaram formas inovadoras de comunicação. Entretanto, sabemos que isso não significa que elas sejam absolutamente novas. O *e-mail*, por exemplo, é um gênero “novo”, porém com especificidades já existentes em um similar, a carta; e, que, por possuir características próprias, como velocidade de informação e comunicação, tem uma identidade própria, pois gera mensagens eletrônicas como as que já existiam nas cartas e bilhetes.

No entanto, é possível observarmos que os autores não trazem maiores informações sobre o gênero *e-mail*, enfatizando, por exemplo, as mutações sofridas por gêneros já existentes

(carta ou bilhete), resultando no que conhecemos hoje como mensagens instantâneas, mensagens de texto, *e-mail*. A atividade poderia trazer diferentes exemplos de *e-mails* (pessoais e corporativos) e comandas que auxiliassem os alunos a pensarem sobre essa questão, tais como: “Você já escreveu um *e-mail*? Em que situações? Com que finalidades? Os exemplos lhes são familiares? Já viu textos como esses em outros formatos? Se já, há diferenças entre eles?”. Perguntas como essas auxiliariam o aluno a perceber o *e-mail* como gênero “novo” com características de um outro já conhecido, observando semelhanças e diferenças entre os gêneros e sendo preparados a compreendê-los, tanto em suas especificidades, quanto em suas finalidades.

Ainda na Figura 33, é possível observarmos um texto intitulado “como não errar em e-mails profissionais”, com dicas para a produção de *e-mails* corporativos. Na sequência, não se apresenta nenhuma outra abordagem do gênero, fato que nos leva a entender que os elementos indissolúveis do gênero não foram trabalhados. Além disso, se avaliarmos o conjunto da coleção, em seus três volumes, notamos a pouca expressividade do trato com os gêneros discursivos (digitais).

Os autores justificam, no manual do professor, que a escolha dos gêneros, em determinados volumes, leva em conta faixa etária, grau de interesse do aluno e nível de complexidade dos gêneros:

Tendo em vista o grande número de gêneros que circulam socialmente e a necessidade de focar naqueles que sejam compatíveis com os interesses do estudante do ensino médio e com suas necessidades para ter uma atuação discursiva autônoma e cidadã na vida social, selecionamos 38 gêneros a partir de vários critérios, como a relação entre a produção textual e as partes de literatura e gramática; os projetos que nascem dessa relação; e as competências envolvidas em cada gênero ou grupo de gêneros (CEREJA et al, 2016, p. 369).

Percebemos, diante da afirmação, que a escolha dos gêneros, nessa coleção, se dá em razão de maior circulação social e interesse por parte dos jovens estudantes. Tomando esse elemento por base e lembrando que o capítulo destinado aos gêneros discursivos (digitais) ocorre apenas em um dos três volumes da COL 2, podemos inferir que a proposta para o letramento digital ainda não nos parece consolidada, tendo em vista que um único capítulo de um único volume da coleção não pode colaborar, de maneira profícua, para os processos de letramento digital dos estudantes.

COL 5:

Na coleção 5, a proposta de estudo do gênero *e-mail* encontra-se na unidade 8 – Narração e Descrição, no eixo Produção Textual, capítulo 27. Nesse capítulo, observamos uma forma diferente de abordagem, nele o gênero *e-mail* é associado à carta pessoal, por meio de suas características similares. Observe nas figuras, a seguir:

Capítulo

27

Carta pessoal e e-mail

Como as cartas foram escritas em 1944, a ortografia utilizada era diferente da empregada no português atual. Adhamos melhor atualizá-la, para não confundir os alunos, já que esse aspecto não é o foco do trabalho a ser realizado.

Leitura

Quando poucas pessoas tinham acesso a telefones, e os computadores pessoais não haviam sido inventados, a comunicação era feita pela troca de cartas. Reproduzimos, a seguir, trechos de duas cartas escritas na década de 1940.

Texto 1

Vitória, 10 de janeiro de 1944.

Maria:

Escrevo-lhe ainda sob a impressão encantadora do agradável e inesquecível domingo que aí passei em sua companhia.

Da minha partida, às 9h20, até a chegada, às 10h45, quase nada há de interessante a relatar. Todos vinham cansados e o jogo continuado do carro, provocado pela irregularidade da estrada, convidava para um cochilo. Acabaram todos cochilando mesmo, exceto eu, a princípio. Deliciava-me a contemplar o espetáculo deslumbrante que proporcionava a lua, projetando seus abundantes e luminosos raios pelos campos e montes que desfilavam **céleres**, numa formatura desalinhada, à proporção que o automóvel devorava a estrada. E, enquanto uma brisa, fresca e suave, entrando pela janelinha semiaberta, **fustigava-me** a frente, eu via, dançando no pensamento, a sua figura sorridente, sempre meiga e cheia de encantos. Cria-me com sinceridade, senti então que era feliz. Parecia até que estava sonhando... [...] Agora, vou sair do terreno das divagações. [...] Hoje, pela manhã, depois de dormir bem e de ter sonhado, desci para o banco, a fim de **reencetar** a vida banal e **inspida** de todo dia. [...] Ao chegar ao banco, encontrei, sobre a mesa, a sua carta do dia 6. Apesar de ter daí saído ontem, ela já me proporcionou alegria, porque eu já sentia saudade. O dia, para mim, foi atribulado, com muito serviço e calor.

À tarde fui ao Empório apanhar as fotografias! Que maravilha de arte!... Somente uma chapa foi possível copiar. E nós lá estamos. Não fomos de todo **pesados**. Aqui junto "a tal" e os negativos restantes, que produziram também um resultado negativo. [...]

Amanhã, espero ouvir a sua voz através desses 54 quilômetros de fio que nos separam. Talvez, até as 8h30, já tenha alguma novidade para contar-lhe. A cidade, ontem pelo dia, andou em rebuliço. Registraram-se incidentes entre soldados do exército e marinheiros de um navio auxiliar que se encontra ancorado no porto, do que resultou

as paisagens conhecidas em busca da saudade e da recordação. Atraem-me esses lugares onde estivemos juntos e que me fazem recordar-lhe mais visualmente numa agradável associação de ideias, fugindo à realidade. Dizem que a vida só vale pelo que sonhamos e quase nada pelo que alcançamos, será verdade? Eu acho que não. E também que já é tempo de falar em coisas mais reais. Fiquei verdadeiramente admirada com o "magnífico" resultado das fotografias. Somos verdadeiros mestres para tirar retratos, hein? Hoje à tarde distraí-me lendo *A Gazeta e A Tribuna*, enquanto fazia hora para o banho. Então o Alvinho foi ontem, deixando vocês todos saudosos. Quando escrever-lhe, diga-lhe que lhe desejo muitas felicidades e um breve regresso.

Hoje ficarei por aqui. Já são 11 e meia e se a Mamãe desconfia que ainda estou acordada há de passar um belo "pitinho".

Recomendações aos seus. Com saudades se despede a sua Maria

Carta de arquivo particular. (Fragmento adaptado).

Análise

- Os textos 1 e 2 exemplificam um gênero discursivo muito conhecido. Que gênero é esse?
 - Transcreva, no caderno, passagens desses dois textos que justifiquem essa classificação.
- Considerando os assuntos abordados e o modo como Emilio e Maria Angélica se dirigem um ao outro, podemos inferir o tipo de relação existente entre os dois. Que características dos textos revelam a natureza da relação entre Emilio e Maria Angélica?
 - Que função as cartas desempenham nessa relação?
- No texto 1, podemos identificar passagens que são claramente relatos. Transcreva-as no caderno.
 - Também no texto 2 há a ocorrência de algum relato? Justifique.
 - Como se explica a presença de relatos em cartas pessoais?
- No capítulo 24, afirmamos que "existem textos em que recorremos a mais de um tipo de composição". Nos textos 1 e 2, além de passagens narrativas, também encontramos trechos que exemplificam um outro tipo de composição. Qual é ele?
 - Que trechos são esses? Transcreva-os no caderno.
 - Por que diferentes tipos de composição podem ocorrer em um mesmo gênero discursivo?

Leitura

Meio século depois...

Texto 3

De: Marcelo Pires <pires@wbrasil.com.br>
Para: leticia <leticiaw@netmarket.com.br>
Data: Quarta-feira, 20 de Janeiro de 1999 18:24
Assunto: Beijo de volta

Olha só, Leticia, Esternet já consertou tudo por aqui. Por tanto [sic], retribuo o seu beijo e explico o título: o seu poema acaba com a palavra "sol" e isso me fez ver (lembrar) que você é um sol na minha vida outonal. Loira, bronzeada, forte. Não é papo furado não. Eu acho isso de verdade. Novidade: estou aqui com a sua peça impressa. Depois da massagem eu vou ler. Pronto: um e-mail inesperado para alegrar sua tarde suada. Se der tudo errado por aí no seu "inbox", perdoe. Ester mudou meu modelo de **netscape mail**.

Até mais, mulher.
 Marcelo.

WIERZCHOWSKI, Leticia e PIRES, Marcelo. *eu@tramo.com.br: o amor nos tempos da internet*. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 66.

Inbox: pasta onde são acumuladas as mensagens eletrônicas que chegam ao computador pessoal de um usuário. **Netscape mail:** programa de envio e recebimento de mensagens eletrônicas, muito popular na década de 1990.

Figura 34: Capítulo dedicado ao estudo dos gêneros carta pessoal e e-mail. COL 5, vol. 1, 2016, p. 262-263.

Texto 4

Subject: Re: Ensolarados dias...

Date: Wed, 20 Jan 1999 23:44:34 -0200

From: "leticia" <leticia@netmarket.com.br>

To: "Marcelo Pires" <pires@wbrasil.com.br>

Você também está ensolarando a minha vida. Se eu sou o sol, tudo bem, você, com esses olhos azulíssimos, é o meu céu... Sinto saudades suas pra caramba [...]. Sua falta me deixou meio sem assunto, acredite. Meu telefone logo recuperou a razão, então amanhã poderei te ligar sem crises. Tenha uma noite suave e cuide-se... "E tudo mais é a saudade cortando fundo...", diz o Celso Fonseca aqui do meu lado, e concordo plenamente.

PS: seu e-mail chegou bem bonitinho, não se preocupe. E perdoe a minha peça tão bobinha...
Beijos mil,
Leticia

WIERZCHOWSKI, Leticia e PIRES, Marcelo. *eu@teamo.com.br: o amor nos tempos da internet*. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 67.

Análise

- Os textos 3 e 4 são reproduções de mensagens eletrônicas (e-mails). Uma comparação entre eles e os textos 1 e 2 identificará semelhanças. Quais são elas?
 - Quais são as diferenças entre esses dois conjuntos de textos?
- Uma diferença evidente entre as cartas e as mensagens eletrônicas é a extensão dos textos. Formule uma hipótese para explicar por que os e-mails são bem mais curtos e as cartas, mais longas.
- Observe os trechos dos textos 1 e 4, respectivamente.

"Escrevo *-lhe* ainda sob a impressão encantadora do agradável e inesquecível domingo que aí passei em *sua* companhia.
Da *minha* partida, às 9h20 até a chegada, às 10h45, quase nada há de interessante a relatar."

"Você também está ensolarando a *minha* vida. Se *eu* sou o sol, tudo bem, *você*, com esses olhos azulíssimos, é o *meu* céu..."

 - Nos trechos, observamos a ocorrência frequente de pronomes pessoais. Que função desempenham, nos textos, esses pronomes?
 - Qual é a diferença entre os pronomes destacados em **itálico** e em **negrito**?
- Releia.

Texto 2: "[...] recomponho mentalmente todos aqueles lugares por onde andamos, dando velas à imaginação, que rumo para as paisagens conhecidas em busca da saudade e da recordação. Atraem-me esses lugares onde estivemos juntos e que me fazem recordar-lhe mais visualmente numa agradável associação de ideias, fugindo à realidade."

Texto 4: "Sinto saudades suas pra caramba [...]. Sua falta me deixou meio sem assunto, acredite. Meu telefone logo recuperou a razão, então amanhã poderei te ligar sem crises."

 - Que sentimento fez com que Maria Angélica procurasse os lugares onde esteve junto com Emílio?
 - Outra importante diferença entre as cartas e as mensagens é o grau de formalidade da linguagem utilizada. A comparação entre os dois trechos acima exemplifica essa diferença. Por quê?
 - Que fatores podem explicá-la?

Figura 35: Atividade relacionada aos gêneros carta pessoal e e-mail. COL 5, vol. 1, 2016, p. 264.

Com base nas Figuras 34 e 35, podemos observar que a atividade propõe a leitura de quatro textos, sendo 1 e 2 apresentados como exemplos de carta pessoal; e 3 e 4 como exemplos de e-mail. Os exemplos de cartas datam o ano de 1944 e, na página seguinte (lado direito da Figura 34), as autoras utilizam a expressão “meio século depois”, anteposto à apresentação de um e-mail. Tal estratégia parece uma tentativa de evidenciar as transformações sofridas pela “carta”, durante meio século, até chegar ao gênero e-mail. Mudança essa propiciada em razão dos avanços tecnológicos e transformações de comportamentos sociais.

É possível observamos ainda, na Figura 34, que a atividade focaliza, primeiramente, as cartas, a fim de evidenciar que o e-mail não é tão novo assim e as suas comandas levam os alunos a lê-las, observando características composicionais e estilísticas importantes para o estudo do próximo gênero, o e-mail. Na sequência (Figura 35), são apresentados exemplos de e-mails e um novo conjunto de comandas, que possibilitam aos alunos atentarem-se às

diferenças entre os exemplares de textos representativos de cartas e *e-mail*, solicitando-lhes que levantem hipóteses sobre essas diferenças.

Entretanto, embora a atividade procure explorar os elementos do gênero, como *construção composicional* (comanda 2 Figura 34, lado direito) e alguma característica estilística (comandas 4b e 4c da Figura 35), elas não se desdobram em outras comandas que complementariam um bom trabalho com o gênero. A atividade não apresenta questões que explorem o *conteúdo temático* do gênero. Perguntas como “o que seria possível de ser dito em cartas e *e-mails* pessoais e corporativos?”, por exemplo, auxiliariam o aluno a compreender esse elemento do gênero. Além disso, é possível notar, ainda, algumas questões com características um tanto mais prescritivas ou cujas formas de enunciar fiquem na mera localização de informações. É o caso das comandas 1 e 4 da Figura 34 – que solicitam transcrição de trechos dos textos lidos; e da comanda 3 da Figura 35 - que releva a preocupação com a nomenclatura dos pronomes em uso.

Sendo assim, apesar da tentativa de relevar a discursividade, quando a atividade coloca em análise a compreensão do gênero - por meio da sua história e mudanças sofridas ao longo do tempo - e de possibilitar ao aluno a compreensão de alguns elementos constituintes do gênero, essa tentativa acaba por não se concluir, na medida em que as comandas não avançam de modo a possibilitar ao aluno a percepção e compreensão dos textos como um todo de sentido.

As autoras dedicam outras quatro páginas para explorar os gêneros carta pessoal e *e-mail*, abordando temas como definição e usos, interlocutores eleitos, contexto de circulação, linguagem e estrutura desses gêneros, conforme podemos observar na figura, a seguir:

Carta pessoal e e-mail pessoal: definição e usos

Os textos transcritos anteriormente exemplificam dois gêneros discursivos: as **cartas pessoais** e as **mensagens eletrônicas (e-mails)**.

⚠ Tome nota

A **carta pessoal** é um gênero discursivo em que o autor do texto se dirige a um interlocutor que conhece, com o qual pretende estabelecer uma comunicação a distância.
A **mensagem eletrônica (e-mail)** é um gênero discursivo que surgiu com o advento da internet. Caracteriza-se por permitir uma comunicação escrita muito rápida entre interlocutores conectados em rede virtual.

✉ Postais: breves notícias de quem está longe

Outro gênero discursivo por meio do qual pessoas que se encontram distantes estabelecem contato é o **cartão-postal**. Os postais costumam associar imagens de locais visitados a notícias breves sobre quem se encontra em viagem. Também é comum o envio de postais com votos de felicitação em datas especiais.



Cartão-postal de arquivo particular.

A finalidade das cartas pessoais (e também dos e-mails pessoais) é manter, por escrito, uma "conversa" na qual são relatados e comentados os principais acontecimentos envolvendo os interlocutores durante um determinado espaço de tempo (geralmente, o tempo transcorrido entre o envio de uma carta ou e-mail e o recebimento de uma resposta).

A necessidade de contar vários acontecimentos faz com que as cartas pessoais, muitas vezes, sejam longas. Neelas é também frequente a expressão de sentimentos pessoais como saudade, alegria, tristeza, etc.

A comparação entre os textos das cartas pessoais e os dos e-mails pessoais permite constatar a forte relação existente entre esses dois gêneros. Os e-mails são muito semelhantes às cartas do ponto de vista da sua finalidade. Dada a rapidez do envio e recebimento de e-mails, os textos costumam ser breves. Observe.

Subject: Re: Bom-dia!
Date: Thu, 27 May 1999 12:02:40 +0000
From: Marcelo Pires <pires@wbrasil.com.br>
Organization: W/Brasil Publicidade Ltda.
To: Leticia <leticia@netmarket.com.br>

Mandei um e-mail agora mesmo. Mas como recebi este depois, deixa contar mais novidades. Mônica disse que uma noiva, na festa, tem que ter algo novo no corpo (o vestido, por exemplo), algo velho (tipo a calcinha) e algo emprestado (uma joia de uma amiga muito querida). Diz que dá sorte. É que escrever o nome de uma amiga na barra do vestido (por dentro, escondidinho) faz a amiga casar. Tem que ficar na moita, não pode espalhar, mas diz que é batata. Mais beijos e mais desejos de sorte, seu futuro marido.

No início da sua mensagem, o autor faz referência a outra que acabou de receber e a qual responde imediatamente.

No fim da sua mensagem, o autor faz referência à sua mensagem anterior, ao retomar a quantidade de beijos e desejos de sorte enviados.

WIERZCHOWSKI, Leticia e PIRES, Marcelo. eul@teamo.com.br: o amor nos tempos da internet. Porto Alegre: LPM, 1999. p. 84.

Os dados sobre uso mundial da internet foram obtidos no Internet Live Stats. Disponível em: <http://www.internetlivestats.com>. Acesso em: 9 fev. 2016.

Sugestão de atividade: Exibir o filme para os alunos. Organizar um debate no qual sejam discutidas as seguintes questões:

- Qual é a função da escrita (e da leitura) na vida das pessoas retratadas no filme?
 - Qual é o grau de exclusão e a que estão submetidos os analfabetos em uma sociedade letrada?
 - De que maneira o advento da internet pode agravar esse problema, criando milhões de excluídos digitais?
- O objetivo desse debate é levar os alunos a refletir sobre uma situação que é provavelmente ignorada por eles: os muitos obstáculos que uma sociedade letrada impõe aos analfabetos (8,3% da população, totalizando 16,8 milhões de brasileiros, segundo dados de 2014 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD) e como essa situação pode piorar se considerarmos que a exclusão digital tem um forte componente econômico e ela associada. Há, na seção "Jogo de ideias" que fecha a unidade 3 de Literatura, uma orientação detalhada sobre a organização de um debate. Consulte as sugestões apresentadas ali caso seja possível realizar o debate aqui proposto.

📞 O telefonema

Um gênero discursivo oral que também tem por finalidade manter uma conversa entre dois (ou mais) interlocutores é o **telefonema pessoal**.

Em termos de rapidez na troca de mensagens, o telefonema é tão eficiente quanto outro gênero de internet, o chat, no qual se pode conversar nas redes sociais. Há ainda, em smartphones, tablets e computadores, os programas de mensagens instantâneas, que permitem aos interlocutores falarem um com o outro ou "conversarem" por escrito.

Atualmente, com o grande acesso à internet por boa parte da população, o envio e recebimento de e-mails tornou-se uma rotina na vida das pessoas, que cada vez menos escrevem cartas para enviá-las pelo correio.

Em fevereiro de 2016, estimava-se em 3,2 bilhões o total mundial de usuários da internet, responsáveis por um fluxo diário de 161,2 bilhões de e-mails.

É claro que o acesso à internet e ao correio eletrônico está diretamente relacionado ao poder aquisitivo das pessoas. No Brasil, onde 50,1% da população tem acesso à internet em casa, a exclusão digital ainda ocorre de modo significativo. Segundo dados de 2013 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nas classes A e B, 96% e 78%, respectivamente, das pessoas com 10 anos de idade ou mais são usuários da internet. Esse percentual cai para 50% na classe C e para 18% nas classes D/E.

👁 De olho no filme

As cartas dos que não sabem escrever



Dora é uma professora aposentada que ganha a vida na estação ferroviária Central do Brasil, no Rio de Janeiro, escrevendo cartas para muitos dos analfabetos que por aí passam diariamente. Uma dessas pessoas é Ana, que, acompanhada por seu filho José, dita cartas para o marido, que ficou em Pernambuco. O filme de Walter Salles retrata a cruel situação dos muitos brasileiros analfabetos, excluídos de uma sociedade letrada.

Cena do filme *Central do Brasil*, de Walter Salles. Brasil, 1998.

Contexto de circulação

As cartas pessoais, como dissemos, têm hoje uma circulação bem mais limitada. Ainda assim, a própria definição do gênero determina o seu contexto de circulação: são textos enviados especificamente para um (ou mais) interlocutor(es) previamente conhecido(s) pelo autor da carta que, ao escrevê-la, tem o cuidado de selecionar o seu conteúdo e de definir sua forma em função da imagem que faz dessa(s) pessoa(s). Nesse sentido, são textos pessoais que não costumam circular em contextos mais amplos.

Como o e-mail pessoal assumiu, em grande escala, o espaço das cartas pessoais, também não é um gênero de circulação geral. Quem envia uma mensagem eletrônica escolhe o interlocutor com quem deseja se comunicar. A grande diferença, no caso dos e-mails, é o fato de "circularem" em um universo virtual, o da internet.

O caráter virtual da internet faz com que seja muito fácil enviar uma mesma mensagem eletrônica a várias pessoas, se o autor assim o desejar. Mas é importante lembrar que tanto a carta como o e-mail pessoal constituem gêneros discursivos de natureza privada, por oposição a outros gêneros de circulação pública, como a notícia, o relatório, o texto de opinião, etc., que são dirigidos a um público leitor geralmente amplo.

• Os leitores de cartas pessoais e e-mails pessoais

A natureza privada das cartas e das mensagens eletrônicas pessoais torna impossível definir um perfil mais geral para os leitores desses gêneros. Esse perfil sempre será muito específico e corresponderá a uma pessoa em particular, aquela a quem se dirige o autor do texto.

Figura 36: Carta pessoal e e-mail. COL 5, vol. 1, 2016, p. 265-266.

Na Figura 36 (lado esquerdo), as autoras destacam o conceito dos dois gêneros trabalhados, realizando comparações e finalidades de cada um. Na mesma figura (lado direito), demonstram que, embora a internet esteja ao alcance de bilhões de pessoas, há ainda grande parte da população, especialmente a brasileira, sem acesso a ela.

Na parte destinada ao diálogo com o professor (destacado em rosa), as autoras sugerem a exibição do filme *Central do Brasil*, solicitando um debate que discuta a função da escrita, o grau de exclusão de analfabetos, e tendo em vista o advento da internet, lançam o questionamento sobre o modo como a internet pode agravar o problema da exclusão digital.

Na figura seguinte, a atividade busca explorar dois dos três elementos indissolúveis do gênero discursivo – *construção composicional*, a partir do título “Estrutura”, e do *Estilo*, a partir do tema “Linguagem”, conforme podemos observar:

PRODUÇÃO DE TEXTO

Isso não significa, porém, que se possa ignorar, no momento de produção de cartas e de mensagens eletrônicas pessoais, a imagem do interlocutor. Justamente por se tratar de alguém conhecido, devemos considerar as características de tal pessoa e, no momento de escrever, utilizá-las como referência para a seleção do conteúdo e do grau de formalidade adequado.

Estrutura

Os dois gêneros discursivos focalizados nesta seção apresentam uma estrutura que contém alguns elementos característicos.

As cartas pessoais são sempre iniciadas por um cabeçalho, em que se informam o local onde se encontra seu autor e a data em que escreve. A esse cabeçalho, segue a identificação do interlocutor com quem o autor da carta pretende “conversar”. Cumprida essa etapa, inicia-se o texto propriamente dito. Observe os dois exemplos.

Santa Tereza, 6 de novembro de 1945.
Querida noivinha,
Ainda não faz três dias que escrevi-lhe e eis-me aqui, novamente, cheio de saudades, para desabafar um pouco o tédio que se apodera da gente quando na solidão.

Fazenda Saudade, 10/11/1945.
Querido noivo,
Parece mentira que tenha recebido uma carta sua tão boa, tão carinhosa. Não me canso de lê-la e relê-la, pois é um pouco do seu pensamento que vem até aqui, para suavizar esta saudade tão grande.

Cartas de arquivo particular. (Fragmentos adaptados).

Podemos observar, nos exemplos acima, que o grau de intimidade dos autores das cartas com seus interlocutores é grande, e isso faz com que se dirijam um ao outro afetuosamente (“querida”, “querido”).

Uma vez concluído o texto da carta, como se trata de uma “conversa” escrita, deve-se incluir uma despedida, com a identificação final do autor da carta. Veja a seguir.

[...] Para você, querida noiva, todos os abraços possíveis do universo e um beijo de saudade do seu sempre sincero noivo. Até breve

Emílio

[...] Esperando, Emílio, poder dentro em breve abraçá-lo, despeço-me beijando-o afetuosamente

Maria Angélica

A estrutura das mensagens eletrônicas pessoais é bastante semelhante à das cartas. Uma pequena diferença ocorre em função dos programas de envio de correspondência eletrônica. O cabeçalho é automaticamente gerado e contém uma série de informações básicas: quem enviou o e-mail, a data e a hora do envio, para quem ele foi enviado, qual é o assunto da mensagem.

Por esse motivo, como vimos nos exemplos apresentados anteriormente, os autores de e-mails pessoais nem sempre identificam local e data. No caso de uma troca rápida de mensagens, uma em resposta à outra, também pode ocorrer de não haver identificação do interlocutor. Porém, a despedida final costuma estar presente no texto.

Linguagem

Textos de caráter pessoal devem ter o nível de formalidade da linguagem estabelecido em função da imagem do interlocutor para quem são dirigidos. Quanto maior a intimidade entre os interlocutores, mais informal tende a ser a linguagem utilizada.

O grau de formalidade das cartas pessoais e das mensagens eletrônicas já pode ser observado na identificação inicial feita do interlocutor. Se a “conversa” escrita começa com “Prezada Senhora” ou “Cara Senhora”, podemos concluir que o tom do texto será mais formal. “Querido” e “Querida”, por sua vez, denotam intimidade e anunciam o uso de uma linguagem mais informal.

Outro aspecto muito importante em relação à linguagem desses dois gêneros é o papel desempenhado pelos pronomes pessoais na marcação da interlocução, ao longo do texto. Como vimos no exercício 3 da seção Análise, tanto a presença do interlocutor (2ª pessoa) como a do autor (1ª pessoa) deve ser marcada no texto.

Carta eletrônica:
produção de e-mail pessoal

1. Pesquisa e análise de dados

Uma organização americana, a FutureMe, resolveu criar um espaço virtual para que os internautas escrevassem e-mails para si próprios no futuro. Essa iniciativa surgiu da crença de que a recuperação de memórias de eventos, sentimentos ou projetos pessoais é mais confiável a partir de registros escritos.

Ao entrar no site da FutureMe, o internauta vê uma tela que o convida a enviar um e-mail para seu “eu do futuro”. O texto poderá conter uma mensagem inspiradora, definir metas a serem alcançadas ou simplesmente compartilhar sentimentos sobre como ele se vê no momento presente e o que deseja modificar em sua vida. Deve, ainda, decidir se seu e-mail será público (mantido o seu anonimato) – e, portanto, poderá ser lido por qualquer visitante do site – ou privado.

267

Figura 37: Estrutura e linguagem da carta pessoal e do e-mail. COL 5, vol. 1, 2016, p. 267.

No que se refere à abordagem do gênero, notamos pouca exploração dos seus elementos constituintes (*construção composicional*, *conteúdo temático* e *estilo*), especialmente com relação ao *estilo*, visto que as autoras enfatizam apenas o grau de formalidade/informalidade da linguagem na escrita da carta pessoal e do *e-mail*. Não houve, por exemplo, exploração dos recursos linguísticos disponíveis, principalmente aqueles disponibilizados pela internet para a escrita de *e-mails* (*emoticons*, abreviações etc.); e o *conteúdo temático* sequer foi mencionado ou sugerido com outro termo.

Ao final da Figura 37, com o título “Carta eletrônica: produção de *e-mail* pessoal”, as autoras apontam uma organização americana, o *FutureMe*, que criou um espaço virtual para que internautas escrevam *e-mails* para serem lidos, no futuro, por si próprios, apresentando ainda a imagem desse espaço virtual, trazendo algumas instruções para elaboração desse *e-mail* do futuro. Vejamos na figura, a seguir:

O que você gostaria de dizer ao seu futuro eu?

Endereço de e-mail:

Assunto:

Seu e-mail:

Entregar em:

Este e-mail é: Privado
 Público (anônimo)

Adicionar uma foto: Não, obrigado(a)
 De uma webcam
 Do meu computador

Você tomou conhecimento do site FutureMe ao ler uma notícia e decidiu escrever um e-mail para o seu "eu do futuro" a ser entregue daqui a 10 anos. Nesse e-mail, você deixará registradas as metas pessoais e profissionais que pretende alcançar nesse período.

Instruções

- Seu e-mail deverá ter de 15 a 20 linhas.

2. Elaboração

- Antes de começar a escrever, decida quais metas pessoais (relacionamentos afetivos, familiares, viagens, etc.) podem ser definidas para um período de 10 anos. Procure imaginar como o seu eu do futuro avaliará o cumprimento ou não das metas estabelecidas pelo seu eu do presente.
- Com relação às metas profissionais:
 - Se você ainda não tem clareza sobre a profissão que deseja ter, procure estabelecer uma relação entre seus principais interesses e carreiras profissionais a eles associadas.
 - Se você já definiu que caminho profissional pretende seguir, estabeleça metas a serem atingidas no período determinado.
- Com relação ao grau de formalidade da linguagem, lembre-se de que o e-mail será dirigido ao seu futuro eu. Trata-se, portanto, de alguém com quem você tem bastante familiaridade.

3. Reescrita do texto

Peça a seu[sua] melhor amigo(a) que leia seu e-mail. Pergunte o que acha das metas pessoais e profissionais estabelecidas por você: elas são compatíveis com seus interesses atuais? Podem ser alcançadas? Avalie se algo precisa ser alterado no texto do e-mail em função dos comentários feitos por seu[sua] amigo(a).

Como se trata de um e-mail pessoal que tem um interlocutor muito particular (o eu futuro dos alunos), o primeiro aspecto a ser considerado, no momento de avaliação dos textos, é se as metas estabelecidas são compatíveis com as características dos autores dos e-mails. A linguagem pode ser bastante informal, considerando-se o interlocutor definido. É importante, porém, que o aluno não perca de vista o fato de que a proposta pede uma reflexão sobre projetos de vida. Não será adequado, portanto, assumir um tom de brincadeira ou piada.

Reprodução proibida, art. 181 do Código Penal e Lei 6.678 de 19 de fevereiro de 1998.

Figura 38: Atividade de produção de *e-mail* pessoal para “eu do futuro”. COL 5, vol. 1, 2016, p. 268.

O que nos chama atenção, nessa atividade, é que o objetivo não nos parece centrado em explorar os elementos e características do gênero, mas, sim, em enfatizar o conteúdo do *e-mail*, ou seja, as metas que o “eu do futuro” pretende cumprir em dez anos. Assim, as autoras solicitam ao professor:

Como se trata de um *e-mail* pessoal que tem um interlocutor muito particular (o eu futuro dos alunos), o primeiro aspecto a ser considerado, no momento de avaliação dos textos, é se as metas estabelecidas são compatíveis com as características dos autores dos *e-mails*. A linguagem pode ser bastante informal, considerando o interlocutor definido. **É importante, porém, que o aluno não perca de vista o fato de que a proposta pede uma reflexão sobre projetos de vida.** Não será adequado, portanto, assumir um tom de brincadeira ou piada (ABAURRE et al, 2016, p. 268, grifos nossos).

Ao final dessa proposição, a atividade solicita a reescrita do *e-mail* do “eu do futuro”, a partir das sugestões que os amigos possam emitir acerca das metas que foram estabelecidas. Notamos, sobre esse aspecto, um estudo abstrato do gênero, em que as suas características e seus elementos ficam em segundo plano, prevalecendo objetivos como “reflexão sobre projetos de vida”.

Nesse contexto, podemos dialogar com o estudo de Costa (2016) que realiza uma categorização das *relações dialógicas* em contexto semelhante, em que a compreensão e os efeitos de sentido se dão numa relação que a autora denomina “submissão/abstração”. Segundo ela, a relação “submissão/abstração” se dá em razão das limitações de compreensão contidas em certos enunciados. Nesse sentido, percebemos que a mera realização do *e-mail*, cujo objetivo é refletir sobre o “eu do futuro”, proposta pela atividade, não provoca nos alunos uma atitude responsiva e criadora, ficando a execução da atividade ligada ao cunho ilustrativo, que, em termos de aprendizagem, deixa muito a desejar.

Tal abordagem não propicia aos alunos a oportunidade de eles mesmos construírem seus próprios conceitos, por meio de atividades que os estimulem a compreender e a elaborar seus próprios enunciados. Ou seja, o reconhecimento do gênero em estudo é importante, mas é fundamental avançar dessa etapa para que a compreensão ativa (a possibilidade de resposta) se efetive de fato. Sobre isso, Volóchinov (2017) observa:

De modo algum o processo de compreensão deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são profundamente diferentes. Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. O sinal é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para alguma ação (também definida e imóvel) (VOLOCHINOV, 2017, p. 178).

Podemos depreender que a execução da tarefa representa o “sinal”, um “meio técnico” que aponta para uma ação de reconhecimento, mas não avança dela, o que prejudica os objetivos da atividade, que é a compreensão do texto com finalidades de desenvolvimento de capacidades para os letramentos digitais.

Lemke (2010) enfatiza que a maioria dos alunos não vê utilidade naquilo que querem que eles aprendam. Para o autor, as escolas tentam impor aprendizagens uniformes em um tempo em que as desigualdades entre os alunos são radicais. Temos destacado, no decorrer deste estudo, que quando a aprendizagem se dá de modo significativo, quando a atividade é, de fato, “compreendida”, os alunos entendem e transportam esse conhecimento para momentos específicos do seu dia a dia. Como nos lembra Alves (2009), conhecimento que faz sentido mora na ação, que tem função prática.

Outro ponto observado, na coleção, que denota seu descompasso entre discurso e prática, é a realização de um “percurso histórico” do surgimento e evolução da rede mundial de computadores para, segundo as autoras, contextualizar o desenvolvimento dos gêneros discursivos (digitais). Nas figuras, a seguir, apresentamos a atividade posterior àquela apresentada na Figura 38. Nelas, é possível notar a contextualização do gênero *e-mail*.

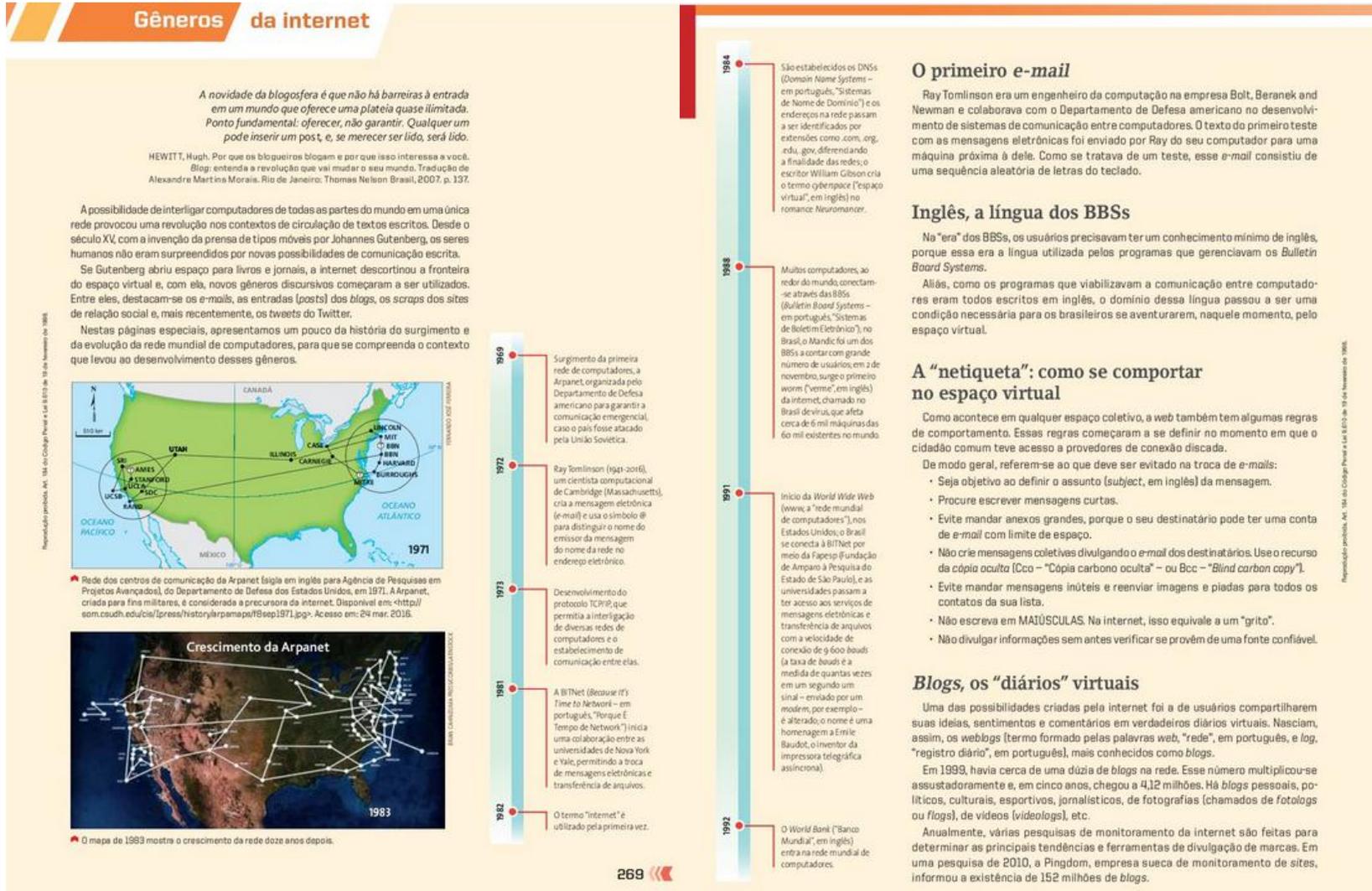


Figura 39: Contextualização dos gêneros da internet. COL 5, vol. 1, 2016, p. 269-270.

1997 John Barger, "dono" do site RobotWisdom.com, usa, pela primeira vez, o termo *weblog*, uma página da web na qual uma pessoa registra todas as outras páginas interessantes que encontra na rede e termo *blog* é uma versão abreviada de *weblog*.

1998 Dois estudantes de doutorado em Ciência da Computação de Stanford que haviam criado, em 1995, um sistema de busca chamado BackRub lançam o que se tornará o sistema de busca mais utilizado no mundo: o Google.

1999 O estudante Shawn Fanning inventa o Napster, um programa de computador que permite a troca de músicas pela internet. O número de usuários da rede mundial de computadores chega a 150 milhões, com mais de 50% nos Estados Unidos.

2000 O vírus *love letter* afeta milhões de computadores em todo o mundo, disseminando-se nas mensagens eletrônicas; o número de usuários da internet chega a 304 milhões.

2001 Cerca de 9,8 bilhões de mensagens eletrônicas são enviadas diariamente; criação da Wikipédia (<http://pt.wikipedia.org/>), uma enciclopédia virtual escrita pelos próprios usuários da rede.

2003 Estima-se que sejam feitas ilegalmente 2,6 bilhões de downloads de músicas por mês; conteúdos de mensagens eletrônicas não solicitadas para divulgação de produtos, os *spam*, tornaram-se um problema mundial, pois, segundo estimativas, correspondem de 60% a 70% das mensagens que circulam na rede.

Quem decidia quantas e quais informações seriam oferecidas era o usuário, que também podia estabelecer diferentes graus de acesso a elas, a depender da classificação que fazia dos seus amigos de Orkut.

O scrapbook
O gênero discursivo característico do Orkut era o *scrap* ("comentário"). Cada usuário tinha um *scrapbook*, no qual seus amigos, conhecidos e pessoas que desejavam conhecê-lo ou adicioná-lo como amigo "scrapeavam", ou seja, escreviam mensagens curtas.

Essas mensagens se caracterizavam, na maior parte das vezes, pelo tom pessoal e por um uso bastante informal da linguagem: o "internetês", ou seja, a linguagem característica dos programas de bate-papo (*chats*).

Facebook: a rede de um bilhão de amigos
Quando Mark Zuckerberg criou uma rede social para integrar alunos da universidade de Harvard (Cambridge, EUA), provavelmente não imaginava que, menos de dez anos mais tarde, o Facebook alcançaria a gigantesca marca de mais de um bilhão de usuários.

O apelo da rede parece estar associado às diversas formas de interação oferecidas: os usuários podem postar seus próprios textos, reagir ao que é divulgado por seus amigos, por meio de botões específicos, compartilhar fotos, notícias, músicas e vídeos. Todas as atividades das pessoas são organizadas em linhas de tempo (*timelines*) individuais, que permitem reconstruir a história da participação dos usuários nessa rede social, além de eventos e fatos marcantes da vida que cada um deles compartilha na rede.

Mural e feed de notícias: espaço de interação
No Facebook, os usuários dispõem de dois espaços preferenciais para circulação e leitura de textos: o mural e o *feed* de notícias.

O mural aparece associado ao perfil individual e é ali que os participantes dessa rede social organizam suas *postagens*.

Post é a denominação que se dá ao gênero discursivo característico do Facebook. Assim que criam seus perfis e começam a fazer parte dessa rede, as pessoas deparam com perguntas. Este é o estímulo inicial para que se escreva algo a ser compartilhado com os amigos. O texto, geralmente curto, que nasce em resposta à pergunta "No que você está pensando?", é considerado o *status* do usuário.



2010 Em outubro, o brasileiro Mike Krieger e o americano Kevin Systrom lançaram um aplicativo para smartphones chamado Instagram, desenvolvido para permitir o tratamento e compartilhamento de fotografias em diferentes redes sociais. O próprio aplicativo funciona como uma rede social que, em julho de 2012, chegou a 80 milhões de usuários em todo o mundo.

2011 No mês de julho, o Google lançou uma rede social, o Google+ – para agregar os serviços oferecidos pelo Google Contas, Google Buzz e Picasa Web. Visto por muitos como uma tentativa de deter o crescimento mundial do Facebook, o Google+ trouxe algumas características novas para o universo das redes sociais, como a possibilidade de reunir amigos e contatos em grupos organizados, os *Círculos*. No final de 2012, ultrapassou a barreira de 500 milhões de usuários no mundo.

2012 Em julho, o número de "celulares inteligentes" (smartphones) ultrapassou a barreira do bilhão em termos globais.

2014 No dia 30 de setembro, o Google encerrou o funcionamento do Orkut com a justificativa de que iria concentrar os recursos no Google+, YouTube e Blogger, suas plataformas mais populares.

Twitter: o microblog de 140 caracteres
A criação da plataforma Twitter fez surgir um novo gênero discursivo no espaço virtual: os *microtextos*.

Os *tweets* (ou "pios") são textos compostos de, no máximo, 140 caracteres e apresentam aos usuários dessa plataforma o desafio de condensar as informações que desejam compartilhar em um número tão reduzido de caracteres.

Os usuários do Twitter criam contas que são "seguidas" por outros usuários. Quanto maior o número de seguidores, maior impacto terão os *tweets* gerados pelo dono da conta. A plataforma também oferece a possibilidade de replicação de um *tweet*, indicada pelas letras RT (*retweets*) precedendo a indicação da conta do usuário criador do *tweet* original.

No Twitter, a marcação do tópico que se está discutindo em tempo real é feita pelo uso de "*hashtags*" (palavras-chave ou marcadores), sempre precedidas pelo símbolo #.

O maior apelo dessa rede social parece ser o ritmo frenético com que os usuários trocam as micromensagens. Na página de abertura da plataforma, uma pergunta tentadora é feita: "O que você está fazendo?". Os usuários respondem, reproduzindo no espaço virtual suas ações mais corriqueiras (acordar, tomar café, almoçar, ir ao cinema, etc.).

Uma grande utilidade do Twitter tem sido divulgar fatos importantes no exato instante do seu acontecimento. Por constituírem uma série de microrrelatos do cotidiano, os *tweets* tornam-se armas poderosas para denunciar, por exemplo, a violência cometida em estados totalitários.

Instagram: o nascimento de milhões de fotógrafos
O *smartphone* (celular que oferece recursos semelhantes aos de um computador e capacidade de fazer *download* de aplicativos) é um fenômeno global. Dentre os muitos aplicativos disponíveis, um conquistou a preferência de milhões de pessoas: o Instagram.

A ideia por trás desse aplicativo é simples: oferecer uma ferramenta de edição rápida de fotografias para melhorar a qualidade das imagens capturadas pelas câmeras dos celulares, geralmente de baixa definição. O segundo grande atrativo do programa é a facilidade para compartilhar as fotos, enviando-as para o próprio Instagram ou para outras redes sociais.

Enquanto os textos verbais predominam como linguagem de interação na maior parte das redes sociais, no Instagram o que estabelece a comunicação entre os usuários é a fotografia.

Uma rede social para os amantes da fotografia
Com o crescimento do número de usuários do aplicativo – 200 milhões em 2014 –, fortaleceu-se o funcionamento do Instagram como uma rede social voltada para fotógrafos amadores e profissionais.

A associação com outras redes sociais de maior alcance dá ao novo usuário a possibilidade de entrar para a comunidade do Instagram e imediatamente identificar vários amigos que também fazem uso do mesmo programa.

A ideia é que, como no Twitter, as pessoas sigam umas às outras e, assim, vejam as novas fotos dos amigos. A interação entre amigos ocorre por meio de "curtidas" e/ou comentários nas fotos.

Outra semelhança com o Twitter é a possibilidade do uso das *hashtags*. Esses marcadores identificam a categoria ou a especificidade de uma foto, permitindo que ela possa ser localizada por todas as pessoas interessadas por determinados temas.

2010

2011

2012

2014

Figura 40: Continuação da contextualização dos gêneros da internet. COL 5, vol. 1, 2016, p. 272-274.

Com base nas Figuras 39 e 40, podemos perceber que o texto que mobiliza o conceito do gênero em estudo traça o percurso da revolução tecnológica, que se inicia em 1969, com o surgimento da primeira rede de computadores, seguindo até 2014, com o encerramento da rede social *Orkut*. Nessas páginas, também são abordadas algumas características de alguns dos principais recursos/plataformas digitais como o: *e-mail, blog, Facebook, Twitter, Instagram*. Importante destacar que a ideia de contextualizar os gêneros discursivos (digitais) seria interessante se isso não se esgotasse na mera descrição, ou seja, não houve qualquer atividade/proposta, ou mesmo orientação aos professores, que propiciasse ao aluno conhecer, de forma prática, os gêneros destacados, o que, a nosso ver, favoreceria seu aprendizado, especialmente para o letramento digital.

Tomando ainda os excertos do Quadro 1: “O contato com textos de diferentes gêneros discursivos e o estudo das estruturas gramaticais promovem o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura” (ABAURRE et al, 2016, p.3); e “São trabalhados diferentes letramentos, com vários gêneros propostos para análise e prática, como reportagem, blogue” (BRASIL, 2017, p. 72), é possível dizer que as “habilidades de escrita e leitura” destacadas através de “diferentes letramentos” não se concretiza nesse exemplo da coleção 5.

4.2.3 Exemplo 3: *Facebook*

A COL 3 é a única a abordar o gênero *Facebook*. Conforme figuras, a seguir, as redes sociais são apresentadas como a revolução das tecnologias responsáveis pelas novas formas de ler, escrever e relacionar-se. Nesse sentido, ele é retratado como um rico repertório para produção escrita e útil nos diversos âmbitos da vida.

(Des)construindo o gênero

Redes sociais

Antes do surgimento da internet, o conceito de rede social já existia como uma organização de grupos de pessoas conectadas por um ou vários tipos de relações, compartilhando valores e objetivos comuns.

A concepção de rede rompe com as hierarquias convencionais: nela não há níveis superiores ou inferiores. Pela identidade, criam-se redes de relacionamento, profissionais, políticas, comunitárias etc.

A internet se constitui em uma enorme rede de comunicação, um espaço virtual ao qual se conectam computadores e dispositivos em escala mundial. Há uma estimativa de mais de 2 bilhões de usuários ativos no mundo, dos quais mais de 60 milhões são brasileiros.

Com a ampliação das tecnologias digitais, presenciamos transformações no modo como as pessoas buscam informações e as compartilham. As primeiras redes sociais virtuais surgiram em 1996, ganhando extensa notoriedade com o Orkut, rede filiada ao Google, a partir de 2004.

Origem da internet

No final da década de 1960, em plena Guerra Fria, a internet foi criada nos Estados Unidos para manter as comunicações caso um ataque inimigo destruísse os meios convencionais. A partir de 1970, passou a ser utilizada também para a comunicação acadêmica.

Em 1990, o desenvolvimento da World Wide Web (www) possibilitou a interface gráfica e a criação de sites mais dinâmicos e interessantes. O uso da rede popularizou-se, fazendo dela uma das criações tecnológicas mais importantes do século XXI.

Facebook: do perfil pessoal à fan page

Interatividade e colaboração on-line

Até o final do século passado, nosso círculo social era composto de indivíduos que conhecíamos pessoalmente ou pelo cartão de visita; no início do século XXI, é frequente conhecermos pessoas pelas redes sociais. Antes, líamos somente textos impressos e escrevíamos no papel; nesta era digital, as atividades de leitura e escrita passaram a ser realizadas também na tela de computadores, tablets, smartphones, celulares e outros dispositivos.

Em nossas formas de convivência no cotidiano, no trabalho, interpessoais, um espaço de comunicação é o Facebook, fundado por Mark Zuckerberg e por seus colegas da faculdade Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Andrew McCollum.

Ao criar um perfil na página do Facebook, o usuário pode explorar diferentes elementos discursivos na interação entre os participantes, seja em um bate-papo virtual, seja por meio de postagens, que podem ser comentários, curtidas ou compartilhadas. Os usuários podem, ainda, se conectar a amigos, trocar mensagens, participar de grupos de interesse comum, compartilhar fotografias e vídeos e até mesmo realizar negócios on-line.

As características da comunicação oral e escrita estão presentes simultaneamente no Facebook.

Mark Zuckerberg, estadunidense nascido em 1984, é o cofundador do Facebook e começou a criar softwares ainda na adolescência. Em 2002, ingressou na Universidade de Harvard e, em 2004, criou o Facebook para publicação de fotos de colegas da faculdade, como um anuário.

No fim do primeiro ano, o "Face" já contava com um milhão de participantes. Em 2012, o site atingiu a marca de um bilhão de usuários ativos.



Mark Zuckerberg, em 2011.

A seguir, observe a imagem, publicada em 2012, em **O guia completo para Facebook**, que mostra a construção de um perfil pessoal.



Figura 41: Representação da plataforma do Facebook. COL 3, vol. 1, 2016, p. 253-254.



Figura 42: Continuação da representação da plataforma do *Facebook*. COL 3, vol. 1, 2016, p. 255.

Com a seção “Fique por dentro”, as autoras destacam um guia para construção de um perfil pessoal no *Facebook*. Importante salientar que, por meio da linguagem verbo-visual, elas possibilitam aos alunos o conhecimento das ferramentas disponíveis, com dicas para acessá-las e encontrar as informações disponíveis. Consideramos tal estratégia válida e positiva, pois as autoras reconstruem, no impresso, o espaço disponível, no *on-line*. Ao considerarmos ainda que os professores nem sempre terão acesso a laboratórios de informática equipados para acessarem as redes sociais, os alunos terão a possibilidade de conhecê-las e fazerem usos diferentes em outros locais de acesso, que não a escola. No entanto, quando se trata das formas de abordagem do texto em estudo, observamos lacunas fundamentais, como as que apresentaremos, na sequência:

FAÇA NO
CADERNO

1. Com base nas atividades que podem ser realizadas no Facebook, identifique a principal característica dessa rede social.
2. Em seu perfil pessoal, identifique as atividades que você realiza com mais frequência.

O Facebook, assim como outras redes sociais, enfoca a interatividade entre as pessoas. O perfil pessoal é construído em prol do compartilhamento de informações com outros usuários que dividem opiniões e gostos semelhantes.

O internauta tem um papel ativo, pois pode publicar textos, divulgar projetos e defender ideias, de acordo com o que considerar importante.

Curtir, cutucar, comentar ou compartilhar?

No "Face", existem algumas ações sinalizadas por quatro verbos:

- **curtir** — recurso que permite ao usuário sinalizar uma frase ou foto de que gostou na rede;
- **cutucar** — maneira de chamar a atenção de alguém, ou seja, uma forma de interação;
- **comentar** — recurso que permite explicitar opinião sobre qualquer tipo de postagem;
- **compartilhar** — ação que significa divulgar, distribuir determinado conteúdo a amigos e grupos que integram a rede do usuário.



As redes sociais passaram a ser utilizadas em movimentos colaborativos, nos quais as pessoas realizam ações em conjunto em prol de objetivos comuns. Revoluções políticas, como a **Primavera Árabe**, estão sendo criadas e compartilhadas *on-line*.

Primavera Árabe

Em 2011, reivindicando democracia, inúmeras revoltas populares eclodiram em países de maioria árabe e de religião muçulmana, no norte da África e no Oriente Médio, como Egito, Líbia e Tunísia. Denominada pela mídia **Primavera Árabe**, essas revoluções foram inicialmente organizadas por jovens, por meio de protestos arquitetados pelas redes sociais. Tais movimentos geraram instabilidade política na região. A repressão dos regimes aos manifestantes vem provocando constantes conflitos armados e intervenções militares externas.

Universo digital: leitores e escritores engajados

Nas redes sociais, diferentes vínculos são estabelecidos: afetivos, comerciais, profissionais, políticos etc. Em torno de atividades específicas, surge uma construção colaborativa no compartilhamento de informações, interesses e esforços em comum.

É possível promover negócios, empresas, instituições, marcas, produtos, artistas, entretenimento, causas, manifestos, comunidades etc. A rede social torna-se, portanto, uma aliada da participação democrática e da mobilização social.

Projetos sociais e instituições jornalísticas, por exemplo, estão modificando as formas de se relacionar com seus parceiros e leitores, criando *fan pages* ("páginas de fãs"), ou seja, páginas corporativas. Nelas, não se tem amigos, mas sim fãs de produtos, ideias, objetivos afins.

MODELO do Facebook que explica como criar uma página.
Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/create/>>.
Acesso em: 10 maio 2016.

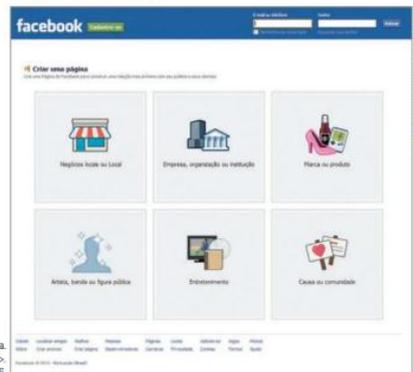


Figura 43: Atividade relacionada ao gênero *Facebook*. COL 3, vol. 1, 2016, p. 256.

Com base na Figura 43 (comandas 1 e 2), é possível observarmos que o modo de abordagem do gênero em estudo, o *Facebook*, se dá na forma de localização/identificação de informações no texto:

1. Com base nas atividades que podem ser realizadas no *Facebook*, **identifique** a principal característica dessa rede social.
2. Em seu perfil pessoal, **identifique** as atividades que você realiza com mais frequência (CAMPOS e ASSUMPÇÃO, 2016, p. 256, grifos nossos).

Na Figura 43, é possível observarmos que a atividade destaca os ambientes virtuais como um rico repertório de aprendizagem. Trazem ao contexto de discussão o protesto popular “Primavera Árabe” para demonstrar que os ambientes virtuais são importantes ferramentas de revolução política, de movimentos colaborativos. Dessa forma, a atividade releva o papel ativo dos internautas, demonstrando como as ações de curtir, cutucar, comentar e compartilhar são importantes nesse meio digital. Sobre isso, Barton e Lee (2015, p. 59) destacam:

O *Facebook* é um dos melhores representantes da cultura de convergência. Os usuários podem facilmente se conectar a *sites* externos, por exemplo, um artigo de jornal, clicando no botão “curtir”. Isso imediatamente cria conexões intertextuais entre textos e recursos disponíveis *online*.

Para os autores, comentar é um ato importante, que permite ao sujeito posicionar-se diante de um enunciado lido, evidenciando o posicionamento desse sujeito não só como um ato linguístico, mas, sobretudo, como uma prática situada que será compreendida no contexto da comunicação. Com base nesses autores, podemos dizer que a atividade da Figura 43 releva a importância do ato de comentar no meio digital (em redes sociais), no entanto, não chegam a explorar as possibilidades desse recurso, por meio das comandas propostas.

Na figura seguinte, é possível observarmos a exploração das *fan pages*, por meio de um enunciado verbo-visual, com indicações e possibilidades oferecidas pelas páginas na internet:

Observe a *fan page* do projeto Planeta Sustentável, movimento proposto pela Editora Abril, com o apoio de empresas parceiras (CPFL Energia, Bunge, Sabesp, Petrobras, Grupo Camargo Corrêa e Caixa Econômica Federal), visando debater, informar e produzir conhecimento sobre sustentabilidade.

FAN PAGE do projeto Planeta Sustentável no Facebook. Disponível em: <http://www.facebook.com/planetasustentavel/rel-150. Acesso em: 5 maio 2013.

1. O texto constitui a abertura da *fan page*, composta de elementos verbais (palavras, expressões e frases) e visuais (ilustrações e ícones). Descreva tais elementos para caracterizar a composição verbo-visual da página. Para organizar seu raciocínio, comece apresentando as informações verbais e visuais da esquerda para a direita, de cima para baixo.

2. Pelo conjunto verbo-visual, identifique que práticas sustentáveis são anunciadas na abertura da *fan page* e interprete o ponto de vista defendido pelo projeto.

A seguir, observe uma postagem publicada no Facebook e o *link* a que ela remete.

FAN PAGE do projeto Planeta Sustentável no Facebook. Disponível em: <http://www.facebook.com/planetasustentavel/rel-150. Acesso em: 5 maio 2013.

POST na *fan page* do projeto Planeta Sustentável no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/planetasustentavel/rel-150. Acesso em: 5 maio 2013.

PÁGINA do projeto Planeta Sustentável. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/ambiente/terroismo-ambiental-740013.shtml>. Acesso em: 5 maio 2013.

3. De cima para baixo, indique os elementos verbais e visuais que compõem a postagem.
4. Na postagem há um *hiperlink*, que remete à página do *site* em que a reportagem completa está publicada. Identifique que elementos verbais e visuais são utilizados para despertar interesse pela leitura integral do texto.
5. Observe os dois textos: a postagem e a página do *site*. Os dois circulam na internet, mas em veículos comunicativos diferentes (rede social e *site*). Levante hipóteses: se o projeto Planeta Sustentável tem um *site*, por que é necessário criar uma *fan page* para o movimento?

FAÇA NO CADERNO

No mundo digital, o texto se constrói de modo simultâneo pela articulação de diferentes semioses, ou seja, interconectando diferentes linguagens: palavras, fotografias, vídeos, imagens, sons etc. Essa composição constitui o **hipertexto** — um texto que inter-relaciona dinamicamente as informações em uma teia multidirecional.

Tal relação se constrói por meio de referências denominadas *hiperlinks* — ou simplesmente *links* — com expressões verbais destacadas com cor e/ou sublinhadas ou com ícones gráficos e imagens.

O texto digital apresenta informações ramificadas que se articulam com outras ramificações: *links* que levam a outros *links* e assim por diante, construindo múltiplas redes.

O hipertexto, portanto, estará em constante mutação a partir da atividade do leitor/escritor, pois é ele que escolhe acessar ou não os *links* propostos; comentar ou não as postagens; inserir informações novas e outros *links*, por exemplo.

Nesse engajamento, leitores/escritores de um mesmo texto inicial podem articular informações de diferentes maneiras. A leitura de hipertextos exige a participação ativa do leitor na construção da coesão e coerência entre diferentes textos acessados.

A seguir, é possível visualizar a abertura da *fan page* do jornal **Le Monde Diplomatique Brasil**.

Principais características do hipertexto

- Forma de composição simultânea e multidirecional.
- Articulação de múltiplas semioses (sons, imagens, palavras etc.).
- Existência de elos (*links*) verbais ou visuais com outros textos.
- Coprodução por meio da participação ativa do leitor/escritor.

FAN PAGE do jornal **Le Monde Diplomatique Brasil** no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/diplobrasil/>. Acesso em: 5 maio 2013.

Jornal
Informação é importante. Análise é fundamental. Le Monde Diplomatique Brasil

Figura 44: Atividade verbo-visual a partir de *fan pages*. COL 3, vol. 1, 2016, p. 257-258.

A partir da Figura 44, é possível notarmos que as autoras exploram a dimensão verbo-visual do enunciado, situando as funções das *fan page* (páginas de fãs):

1. O texto constitui a abertura da *fan page*, composta de elementos verbais (palavras, expressões e frases) e visuais (ilustrações e ícones). **Descreva tais elementos** para caracterizar a composição verbo-visual da página. Para organizar seu raciocínio, comece apresentando as informações verbais e visuais da esquerda para a direita, de cima para baixo.
2. Pelo conjunto verbo-visual, **identifique** que **práticas sustentáveis** são anunciadas na abertura da *fan page* e interprete o ponto de vista defendido pelo projeto.
3. **De cima para baixo, indique os elementos verbais e visuais** que compõem a postagem.
4. Na postagem há um *hiperlink*, que remete à página do *site* em que a reportagem completa está publicada, **identifique que elementos verbais e visuais** são utilizados para despertar o interesse pela leitura integral do texto. (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 257-258, grifos nossos).

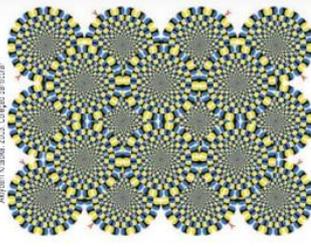
Destacamos no excerto anterior, formas enunciativas das comandas, que indicam ao aluno o que deve ser considerado no enunciado verbo-visual em estudo. Com base em Costa (2016), podemos dizer que tais estratégias prenunciam que as autoras compreendem o enunciado verbo-visual como um tipo especial de texto, para o qual os alunos não foram instrumentalizados a ler de forma ativa. A partir dessa compreensão, elas apresentam comandas que auxiliam o leitor a direcionar o seu olhar para o que é preciso ver e ler.

Ainda com base em Costa (2016) e analisando a atividade, podemos depreender que a comanda 1 (Figura 44) auxilia o leitor a observar o texto verbo-visual, direcionando o seu olhar para o que é preciso ser considerado. No entanto, a depender das comandas posteriores, notamos que a atividade não avança das capacidades de identificação de elementos (visuais e verbais) no texto, o que impossibilita ao aluno associar as informações “identificadas” de modo a responder ativamente, refletindo criticamente acerca delas.

Nesse sentido, cabe destacar que as comandas de identificação e localização poderiam ser complementadas com outras que levassem o aluno a conjugar os elementos observados de forma a compreender o enunciado como uma única materialidade (a verbo-visual) possível de ser compreendida apenas dessa forma, justaposta/engendrada, e não de forma fragmentada, como a proposta pelas comandas da atividade. Segundo Brait (2013), considerar apenas uma das partes de um texto verbo-visual é como amputá-lo e não compreendê-lo como um todo, um *enunciado concreto*.

4.2.4 Exemplo 4: *Twitter*

O gênero *Twitter* foi encontrado apenas na COL 3 e seu estudo é desenvolvido a partir de duas páginas virtuais: a do Jornal *Le Monde Diplomatique Brasil* e a do Projeto *Freenet*:



Alamy/Corbis 2013. Criado por Akiyoshi Kitaoka, A. Cobras giratórias, 2003.

Para realizar obras desse tipo, é necessário conhecer com precisão a fisiologia do olho e os mecanismos cerebrais que regulam a visão. Muitos artistas que se dedicam a esse campo são também neurocientistas, como o japonês Akiyoshi Kitaoka, professor de psicologia da Ritsumeikan University, em Quioto, no Japão, e autor de **Cobras giratórias**, obra recuperada pela capa do jornal. Observe-a ao lado.

KITAOKA, A. Cobras giratórias, 2003.

FACA NO CADERNO

8. O Produto Interno Bruto (PIB) é a medida de todos os bens e serviços finais que foram produzidos em um país ou região durante certo período. É a principal medida de riqueza de um país — quanto mais um país produz, mais ele pode consumir.

a) Relacione tal informação ao diálogo com a *op art* e interprete que crítica fica pressuposta na pergunta inserida na capa: “PIB: a ilusão do crescimento?”.

b) Que perfil de leitor tal articulação de informações pressupõe?

9. Considerando o perfil do jornal e de seu público leitor, levante hipóteses: que contribuições uma *fan page* pode trazer para a interação entre esse veículo de informação e seus leitores?

O Facebook é a maior plataforma digital do mundo para divulgar produtos e ideias sem custos. Ter um perfil no Facebook é de caráter pessoal. Já uma *fan page* pode contribuir, por exemplo, para aproximar público leitor e jornal, práticas sustentáveis e seus ativistas e adeptos.

O principal objetivo das páginas corporativas é agregar novas conexões. Quando um usuário curte uma *fan page* e interage com ela, seus amigos são notificados, podendo ou não se interessar pelo assunto veiculado.

Twitter: microblog em 140 caracteres

Conectividade e rapidez

Observe ao lado a página no Twitter do jornal **Le Monde Diplomatique Brasil**.

- De cima para baixo, descreva que elementos verbais e visuais compõem a página.
- Interprete a função dos *tweets* (as postagens) nessa página.

O **Twitter** é uma rede social que se caracteriza como um microblog. Nele, os usuários podem enviar e receber *posts* (postagens) em textos de até 140 caracteres, conhecidos como *tweets*.

Criado em 2006 por Jack Dorsey e sócios, o Twitter ganhou extensa notabilidade e popularidade por todo o mundo, sendo descrito como uma espécie de SMS da internet.

Shutterstock.com

Jack Dorsey nasceu em 1976, nos Estados Unidos. É empresário e desenvolvedor, criou a Odeo, empresa de *podcasting* voltada para publicações em mídias digitais. Em 2006, fundou o Twitter, em parceria com Evan Williams, Biz Stone e Noah Glass.



Jack Dorsey, em 2012.



cristina/michele twitter.com/diplbrasil

FACA NO CADERNO

Professor(a), caso seja necessário, explique que SMS é o serviço de mensagens curtas (em inglês: *Short Message Service*), disponível para telefones celulares.

260

Capítulo 26 – Gêneros digitais: Facebook, Twitter e blog

Figura 45: Página no *Twitter* do Jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*. COL 3, vol. 1, 2016, p. 260.

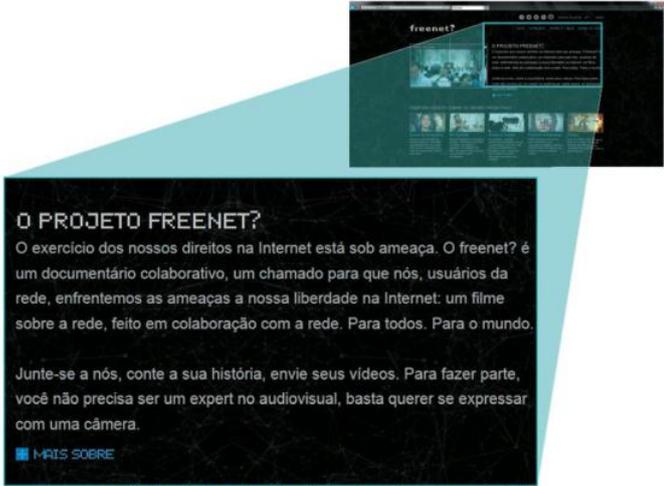
Leia o post a seguir.



Glossário do Twitter
seguidor: usuário que segue perfil.
retweet (RT): replicação de mensagem de outro usuário para a lista de seguidores, dando crédito ao autor original.
hashtag: expressão antecedida pelo símbolo "#" (por exemplo, #PNBL, #WiFi). Ela indica o tema do que foi "tuitado" e permite ao usuário localizar e reunir todos os tweets com o mesmo assunto.
trending topics: lista de hashtags mais "tuitadas" na rede.

POST no Twitter de **Le Monde Diplomatique Brasil**
 Disponível em: <<https://mobile.twitter.com/diplobrasil>>. Acesso em: 5 maio 2013.

No texto, há um *retweet* do Diplô Brasil, ou seja, o reenvio de um *tweet* de outro usuário. O *hiperlink* encaminha para a página reproduzida a seguir.



PÁGINA do projeto Freenet. Disponível em: <<http://www.freenetfilm.org/>>. Acesso em: 5 maio 2013.

FAÇA NO CADERNO

3. O projeto Freenet? tem como objetivo realizar um documentário colaborativo que exponha fatos, casos, pontos de vista e questionamentos de pessoas que viveram ou testemunharam algum tipo de violação na *web*. A ideia central é assegurar que a internet continue sendo um espaço aberto, colaborativo, no qual a autonomia e os direitos dos usuários sejam respeitados. Ao retweetar a divulgação desse projeto, que posicionamento assumiu o jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*?

Texto, gênero do discurso e produção 261

Figura 46: Página no *Twitter* do Projeto *Freenet*. COL 3, vol. 1, 2016, p. 261.

Com base nas Figuras 45 e 46, notamos que as comandas das atividades, especialmente a 1 e 2 da Figura 45, buscam direcionar o olhar do leitor para o que deve ser observado e considerado na análise do enunciado verbo-visual. Entretanto, comandas de associação dos elementos visual e verbal não foram formuladas, o que não só prejudica a compreensão do aluno para os possíveis sentidos do texto (como solicitado na comanda 3, figura 46), como também deixa de evidenciar a importância dos elementos indissolúveis do gênero (*construção composicional, estilo e conteúdo temático*). Comandas do tipo “que temas podem circular pelos *twitters*? De que forma? Com que finalidades?” poderiam auxiliar na percepção da importância desses elementos para a compreensão do todo do enunciado.

4.3 Conectando os dados

Com base nos resultados, no que se refere à categoria “*gêneros discursivos*”, tomando o exemplo do *blog*, das três coleções analisadas (2, 3 e 6), apenas uma delas (COL 3) cumpre com os objetivos propostos. Na proposta de atividade da COL 3, as autoras chegam a instrumentalizar o aluno a compreender o todo do enunciado, evidenciando os elementos indissolúveis do gênero. Nas outras duas coleções (COL 2 e 6), o reconhecimento do gênero se dá de forma fragmentada, isto é, ora privilegia um, ora outro elemento do gênero, prejudicando a construção do sentido.

Com relação ao gênero *e-mail* (Exemplo 2), cujos recortes analisados foram extraídos das COL 2 e 5, os elementos do gênero não são explorados a contento, prevalecendo, a forma subtendida do elemento, como por exemplo, o uso de termos como: “estrutura” para fazer referência a *construção composicional*, ou ainda “linguagem” para demonstrar o elemento *estilo*, não representando, dessa forma, a completude e as especificidades do gênero em estudo. Somados a isso, os autores optaram por privilegiar recursos secundários, como interpretação e transcrição de textos, fundamentos gramaticais, entre outros, cuja importância não negamos, porém quando são privilegiados em detrimento do verdadeiro objetivo (compreensão do gênero discursivo [digital]), não cumprem com o propósito de mobilização para os processos de letramentos e multiletramentos.

Nos demais exemplos (3 e 4) relativos aos gêneros *Facebook* e *Twitter*, identificadas em uma única coleção (COL 3), no que se refere à categoria “*gêneros discursivos*”, notamos uma tentativa das autoras em representá-los no contexto social, evidenciando textos que circulam entre jovens estudantes do Ensino Médio, demonstrando recursos importantes para compreensão do gênero como a exploração verbo-visual, os *hiperlinks* como ferramenta de estudo dos gêneros discursivos (digitais). No entanto, as formas de abordagem das comandas das atividades não evidenciaram os modos de operacionalizá-los.

No que tange à categoria “*relações dialógicas*”, notamos que as formas de abordagem das comandas das atividades das coleções 2, 5 e 6 não favoreceram a compreensão do gênero como um todo, numa relação de sentido com o que se propunha nas tarefas/práticas do gênero, entre textos e comandas. Na coleção 3, diferentemente, os *fiões dialógicos* são estabelecidos em um caso específico (exemplo de *blog*), estabelecendo relações entre o dizer e o fazer, entre texto e contexto, realizando relações de diálogo com os interlocutores (alunos), permitindo-lhes réplicas ao discurso.

Em âmbito geral, nos exemplos analisados, as *relações dialógicas* ficaram comprometidas, também, em grande parte, em função da fragmentação dos elementos do *gênero discursivo*, prejudicando, conseqüentemente, a compreensão do todo e as possíveis relações de sentido estabelecidas entre texto e contexto. Vale salientar que a compreensão do gênero se dá por meio do conjunto de seus elementos e que, de forma isolada, eles não promovem a possibilidade de construção de sentidos por parte dos alunos, porque não os orientam à *compreensão ativa*. Esta, a nosso ver, só se constrói por meio das condições fornecidas pelas atividades, depreendendo, desta forma, na valoração avaliativa, na reflexão e resposta ao enunciado, o que implicaria questões que abordassem os fios de diálogo que constituem o texto, tais como a exploração do momento histórico, autoria, finalidades, esferas de produção e circulação, interlocutores etc. Nesse sentido, as possíveis *vozes* e réplicas ao diálogo, foram, de certa forma, comprometidas, pois, a nosso ver, a *compreensão ativa* dependerá desses elementos para que tenha potencialidade.

No que se refere às *relações dialógicas* entre as propostas didático-pedagógicas previstas nos manuais dos professores, referendadas no Guia do Livro Didático e as atividades analisadas (a prática via LDP), notamos conflito de vozes. Isso porque, as lacunas e incompletudes de comandas relativas aos gêneros discursivos (digitais) e a pouca incidência deles nos 18 volumes de livros analisados não sustentam o discurso autoral (previsto nos manuais dos professores), que coloca em relevo um trabalho especial com os gêneros discursivos (digitais), com a finalidade de desenvolvimento de práticas de multiletramentos, com destaque ao letramento digital. Sendo assim, o resultado da análise, nos leva a visualizar uma rede desconectada entre o discurso e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar a presença de gêneros discursivos (digitais) em livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT, e compreender como os LDP analisados, por meio das atividades, relacionadas aos gêneros discursivos (digitais), podem contribuir para o desenvolvimento dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, numa rede conectada (ou não) entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa.

Para tanto, buscamos atingir os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar os gêneros discursivos (digitais) presentes em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT;
- ✓ Analisar se as propostas didático-pedagógicas referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos livros selecionados, contribuem para a mobilização dos processos para os multiletramentos;
- ✓ Compreender como os LDP, por meio das atividades relacionadas aos gêneros discursivos (digitais), podem contribuir para o desenvolvimento dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, numa rede conectada (ou não) entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa.

A fim de alcançarmos os objetivos do trabalho, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais gêneros discursivos (digitais) estão presentes em seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas estaduais de Cáceres-MT?
2. Como é o tratamento didático-pedagógico dado às atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) presentes nos livros analisados?
3. Como as atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos LDP selecionados, podem contribuir para a mobilização dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, revelando (ou não) uma rede conectada entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa?

Para respondermos à primeira questão de investigação, selecionamos seis coleções de LDP, totalizando 18 (dezoito) volumes de livros e procedemos ao levantamento quantitativo de gêneros discursivos (digitais) em atividades no LDP. Do total de 152 (cento e cinquenta e dois)

gêneros discursivos encontrados nas coleções analisadas, foram identificados apenas cinco tipos diferentes de gêneros discursivos (digitais): *blog*, comentário de internet, *e-mail*, *Facebook* e *Twitter*, o que representa, em números percentuais, a 5,91% de gêneros discursivos (digitais) contemplados pelas coleções analisadas.

Sobre a presença dos gêneros discursivos (digitais) nos livros analisados, a depender do percentual obtido nos dados, verificamos que esses não são os gêneros mais privilegiados pelos autores dos LDP analisados, pois representam 5,91% de incidência em relação aos demais gêneros discursivos encontrados nas coleções de LDP. Além disso, observamos que eles incidiram, regularmente, em apenas um dos capítulos do volume 1 de cada livro analisado. Isso significa que, na forma de seleção dos gêneros discursivos (digitais), eles são privilegiados na composição dos livros dedicados aos alunos do 1º ano do Ensino Médio e, a depender dessa organização, os alunos dos anos subsequentes não terão acesso a esses tipos especiais de texto.

Se, ainda, tomarmos os dados da Tabela 1, podemos observar que os gêneros discursivos (digitais) incidem, em sua maioria, no eixo “Produção Textual”, o que sugere a abordagem do gênero (digital) para fins de produção escrita, leitura e interpretação, como podemos perceber nas seções do LDP intituladas: “Momento da escrita” (COL 2); “Praticando o gênero” (COL 3); “Produção de *email*” (COL 5) e “Produção do gênero” (COL 6). Entretanto, sabemos que para desenvolvermos capacidades que habilitem os alunos aos multiletramentos, a partir desse objeto de ensino, seria necessário que houvesse uma maior incidência dos gêneros oriundos do contexto *on-line*, a fim de materializar uma proposta didático-pedagógica de leitura e escrita mais robusta e consistente.

Como anunciamos no capítulo anterior, quantidade não significa qualidade e precisamos verificar as formas de tratamento didático-pedagógico dado aos gêneros discursivos (digitais), a fim de compreendermos como poderiam contribuir para os objetivos anunciados pelos autores, nos manuais dos professores.

No que se refere à segunda pergunta, a saber: “2. Como é o tratamento didático-pedagógico dado às atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais) presentes nos livros analisados?”, o resultado da análise demonstrou que as comandas de abordagem dos gêneros discursivos (digitais), em atividades de leitura e de escrita, se dá, em grande parte, de forma incompleta. Isso porque as questões que tentam mobilizar sua compreensão, muitas vezes não abordaram seus elementos constituintes (*construção composicional, estilo e conteúdo temático*) de forma indissolúvel.

Pudemos observar que poucas comandas tentaram relevar aspectos fundamentais para a compreensão dos gêneros estudados, como por exemplo: autoria, momento histórico, esferas de produção e circulação dos gêneros, interlocutores envolvidos, finalidades de uso, dentre outros aspectos que envolvem a *composição*, a *forma e estilo* do gênero discursivo (digital). Um trabalho voltado ao estudo dos *gêneros discursivos* precisa, fundamentalmente, observar tais aspectos. No entanto, o que encontramos foram tentativas de exploração dos gêneros que não se completaram, seja pela ausência de comandas que concluíssem um conjunto de questões que mobilizassem nos alunos capacidades de reconhecimento, reflexão e compreensão do texto, seja pelo tratamento do gênero de forma abstrata, priorizando o ensino da estrutura/forma do gênero e colocando em segundo plano a discursividade.

A nosso ver, tratar, prioritariamente a estrutura do gênero, sem destaque aos seus outros elementos indissolúveis descaracteriza um bom trabalho, a partir do estudo e análise de qualquer *gênero discursivo*. Isso porque, como bem destaca Bakhtin (2017b, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, e, justamente, por esse motivo, refletem e refratam as condições e as finalidades de dado campo da atividade (escolar, jornalística etc.) não só por seu *conteúdo temático*, mas também pelo *estilo* e por sua *construção composicional*, de forma indissolúvel.

Os dados ainda revelaram comandas do tipo “identifique” e “transcreva”, demonstrando que ainda é muito presente a tradição do LDP como fundamento para “localização” e “cópia” de informações, estratégias que indicam o uso do livro didático como “arma” em desfavor de seus objetivos.

No que tange à terceira pergunta de pesquisa, a saber: “3. Como as atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais), presentes nos LDP selecionados, podem contribuir para a mobilização dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, revelando (ou não) uma rede conectada entre o discurso e a prática, via livro didático de Língua Portuguesa?”, os resultados nos levam a inferir que a, depender da pouca incidência do gênero discursivo (digital) nos LDP analisados (5,91%), distribuídos em um único capítulo de um dos volumes dos três de cada coleção, há pouca representatividade dessas atividades no *corpus* analisado. Para que as atividades referentes aos gêneros discursivos (digitais), de fato, contribuam para a mobilização dos processos de multiletramentos, em especial, o digital, seria necessária uma maior incidência dos gêneros e maior cuidado na forma de tratamento didático dado a eles, observando a

necessidade de comandas que os explorem a contento, revelando o lugar dos gêneros discursivos (digitais) como mobilizadores potenciais de práticas multiletradas.

A análise evidenciou que as formas de abordagem do gênero revelaram lacunas, observadas pela incompletude de comandas que permitissem ao aluno reconhecer o gênero em suas especificidades, a partir de questões que relevassem o contexto de produção, a autoria dos textos estudados, condições de produção etc. Tal abordagem permitiria ao aluno perceber o gênero em estudo em suas especificidades, refletir sobre seus possíveis usos e instrumentalizar-se para capacidades leitoras específicas (requeridas pela natureza de cada gênero), levando-os a perceber implícitos, ideologias impregnadas, o que lhes possibilitaria compreender as diversas semioses que compõem os novos gêneros (digitais), elaborar sua avaliação valorativa para a consequente significação e *réplica* ao discurso.

Importante destacar que das seis coleções de LDP analisadas, apenas quatro priorizaram atividades para os gêneros discursivos (digitais). Estas foram encontradas em um único capítulo de um único volume do total de doze referente às quatro coleções analisadas. Esse dado nos permite refletir sobre um ponto conflitante, tal como “qual o lugar dos gêneros discursivos (digitais) em propostas de LDP para o desenvolvimento dos letramentos digitais?”

É inegável a forte presença das tecnologias digitais em nossa vida contemporânea, portanto, é fundamental um trabalho consistente para os diferentes letramentos, incluindo o digital nos LDP que, como já dissemos, demandam altos custos em sua produção e distribuição.

Nesse contexto, é pertinente lembrarmos o que diz Bakhtin (2017b), sobre o papel relevante dos *gêneros discursivos* na organização dos nossos discursivos, compondo todas as nossas atividades cotidianas, enfatizando que quanto mais conhecemos o gênero, mais o dominamos, e com maior habilidade os empregamos em contextos de fala e escrita.

Nesse sentido, sabendo que os *gêneros discursivos* são integrantes da vida e estão integrados às práticas sociais de uso da linguagem e estas, por sua vez, apresentam-se cada vez mais investidas no uso das tecnologias digitais, achamos que as propostas didático-pedagógicas presentes nos LDP precisam ainda encontrar um caminho para consolidarem um trabalho de desenvolvimento dos processos de multiletramentos (com destaque ao digital) via atividades para os gêneros discursivos (digitais), pois estes ainda se apresentam nos livros de forma tímida e com pouca potencialidade para a aprendizagem do uso e reflexão da linguagem em contexto digital.

Tocamos nesse ponto por vários motivos, enfatizando, sobretudo, dois deles: de um lado, as orientações dos PCNEM e BNCC enfatizam a importância de uso das tecnologias

digitais em sala de aula; de outro, a necessidade de materiais didáticos que reservem espaço aos letramentos digitais, sobretudo pelos altos investimentos do Governo Federal na produção e distribuição dos livros didáticos, no Brasil. Desse modo, há, a nosso ver, um descompasso entre discursos desvelados nos documentos oficiais balizadores do ensino de língua materna no Ensino Médio – que prioriza a necessidade de desenvolvimento dos letramentos, em especial o digital -; nas orientações previstas nos manuais dos professores e Guia do Livro Didático – que anunciam um trabalho focado nos multiletramentos -; e o que de fato vimos concretizado nas atividades analisadas. O conjunto desses fatores revela um embate, um complexo de vozes discordantes, que ainda não se afinaram, a fim de priorizar a produção de LDP com propostas didático-pedagógicas que, de fato, priorizem o estudo do objeto gênero discursivo (digital) em favor do desenvolvimento dos processos de multiletramentos (incluindo o digital) nos alunos que tiverem acesso a esses livros.

Dessa forma, pontuamos que os documentos parametrizadores do ensino de língua materna (BNCC, DCNEM, PCNEM), demonstrados no segundo capítulo desta dissertação, somados ao que se apresenta no manual do professor, e no Guia do Livro Didático PNLD 2018 (BRASIL, 2017) - dispostos no Quadro 2 - sustentam um discurso que nos leva a acreditar que haja nos LDP um trabalho com os gêneros discursivos (digitais) voltado ao letramento digital, tendo em vista a preparação dos jovens estudantes do Ensino Médio. No entanto, o resultado deste trabalho demonstra que esse discurso não se efetiva, ou seja, o ensino situado em diversas mídias, entre elas a digital, prevendo a indissociabilidade entre Educação e prática social, não se concretiza por meio das alternativas e formas de abordagens que demonstram as atividades contidas nos LDP analisados neste trabalho.

A dissonância entre o que se apresenta no Guia do Livro Didático, no manual do professor e nas atividades analisadas nos leva a crer na existência de uma rede desconectada entre discurso e prática, havendo necessidade de investimentos em critérios mais definidos sobre o que é necessário, em termos de objetos de ensino nos LDP, para que a proposta para o desenvolvimento de multiletramentos e letramento digital seja de fato parte dos livros de maneira orgânica, robusta e consistente.

O resultado da análise nos permite considerar a sobreposição de um discurso (que ilustra um dizer e fazer) sobre os letramentos e multiletramentos que não se efetiva na prática (no que se apresenta no interior dos livros). Foi possível observar discursos dissonantes: de um lado, a resenha do Guia do Livro Didático PNLD 2018 (BRASIL, 2017) e os manuais dos professores ressaltando a importância do estudo dos gêneros em contextos do uso social, em defesa do

letramento digital; e, de outro, a prática (por meio das comandas das atividades) revelando a pouca incidência de gêneros discursivos (digitais) e superficialidade na forma de sua abordagem, o que, por consequência, fragiliza a possibilidade da compreensão do enunciado como um todo dotado de sentido.

Dessa forma, não houve regularidade nas ocorrências dos gêneros e nem na consistência das comandas de atividades analisadas que nos permitam afirmar a existência de uma rede de conexão entre o discurso (efetivado nos manuais dos professores) e as propostas dos livros didáticos analisados para as tecnologias digitais, ou entre tela interativa e material impresso.

Nesse contexto, demonstramos no capítulo I desta dissertação que, desde 2004, primeiro ano de execução do PNLD do Ensino Médio (na época PNLEM), este vem instituindo medidas que visam à melhoria do material didático. No entanto, da época da Cartilha “Caminho Suave” até aqui, o programa demonstra limitações de ordem pedagógica e metodológica, o que, de certa forma, continua nos dando expectativas em relação de um possível “vir a ser”, “vir a se tornar”.

Diante disso, pressupomos que a escola, os livros didáticos de Língua Portuguesa estão ainda sob o domínio da *Web 1.0* (informativa), ao passo que a sociedade e, em especial, os jovens do Ensino Médio estão sob os domínios da *Web 2.0* (interativa), ou em transição para *Web 3.0* (inteligente). Ou seja, a Educação ainda tem um longo caminho a percorrer, e se consideramos os instrumentos de que ela dispõe, sobretudo, o LDP, nosso objeto de estudo, vamos encontrar interrupções entre as *redes* de comunicação.

Todavia, não podemos deixar de mencionar o LDP como importante instrumento de apoio ao professor, se não tomado como um definidor do trabalho pedagógico. Cabe lembrar Souza (1999) que afirma a dificuldade de avaliar o grau de eficiência do livro didático, sem levar em consideração as condições de sua elaboração e de seu uso, sabendo que interesses de toda natureza regulam o Programa do Livro Didático (Estado, editoras etc.).

No que se refere à elaboração dos LDP, devemos considerar que os autores seguem as regulamentações de Edital de Concorrência Pública, estando submetidos a coerções impostas pelo MEC e, em consequência, pelas editoras e pelo mercado, além da sua própria formação acadêmica impactando sobre esses fatores e revelando, de certo modo, as inconsistências observadas entre o que se diz sobre os LDP e o que se faz na prática (atividades que ainda não alcançaram consistência no que se refere ao desenvolvimento do letramento digital por meio de gêneros discursivos (digitais)).

Quanto às condições de uso do material, circunstâncias como: estrutura escolar, conhecimentos e habilidades do professor (não deixando de pensar em nativos e imigrantes,

residentes e visitantes digitais, conectados e desconectados), diferentes fontes de consulta, recursos metodológicos, entram em jogo em todo o conjunto avaliativo.

Devemos destacar, também, que o próprio Guia do Livro Didático tenta desconstruir o LDP enquanto paradigma de transmissão do saber e de um lugar hierárquico-hegemônico no processo de ensino-aprendizagem. Lugar que, a depender do tema abordado e dos dados analisados neste trabalho, parece tender a estabelecer raízes pelas circunstâncias refletidas nesta pesquisa: uma realidade, apresentada nos livros analisados – e em circulação pelas escolas públicas brasileiras – de forma desconectada das práticas usuais dos jovens do Ensino Médio, deixando de estabelecer relações de tais práticas para mobilização dos letramentos e multiletramentos.

Essa constatação nos reforça um alerta e demonstra uma situação preocupante, na medida em que o livro didático de Língua Portuguesa se constitui para o professor como um manual de ensino, um material de apoio, e para muitos alunos como único material de acesso à leitura. Além disso, outra problemática que podemos citar é a relação do LDP com a modalidade do Ensino Médio. Trata-se de jovens estudantes que estão se preparando para a vida cidadã, lançando expectativas em relação ao ingresso na universidade e inserção no mercado de trabalho. Devemos destacar que se trata de um panorama local (escolas estaduais de Cáceres-MT) que pode estar replicado a outros contextos, já que os livros didáticos são distribuídos por todo o território brasileiro.

Sobre essa perspectiva, há que se considerar o alto custo de investimento do Governo Federal no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que como vimos, chega quase a casa de trilhões de reais, e a contrapartida, os benefícios para o ensino, especialmente tomando como parâmetro os gêneros discursivos (digitais) no LDP, têm se demonstrado inexpressivos e ineficientes.

Somados a isso, os baixos índices de avaliação do ensino público demonstram que a escola, os livros didáticos de Língua Portuguesa precisam de uma política educacional comprometida com as fragilidades educacionais do país. Talvez, uma das saídas para minimizar os problemas que a Educação apresenta, seja trazer para dentro da escola (quem sabe por meio do LDP, já que sua presença é tão marcante no contexto escolar) a realidade vivenciada pelos estudantes fora dela, ou seja, fazer com que os discursos, que já evidenciam essa necessidade, se efetivem realmente na prática.

Destacamos, sobretudo, a importância dos gêneros discursivos (digitais) compondo o componente curricular de Língua Portuguesa, e mais do que isso, defendemos o estudo deles

para todos os alunos do Ensino Médio, não apenas os do 1º ano do Ensino Médio (já que as atividades referentes a esses gêneros incidiram no primeiro volume de todos as coleções analisadas), de forma que possam experimentá-los com todas as relações possíveis de sentido, compreendendo ativamente o funcionamento da língua, dessa forma, possibilitando a esses sujeitos o uso consciente e crítico dela.

Como nos lembra Costa (2016), as novidades contemporâneas instauram formas diferenciadas sobre a percepção do mundo, na relação com a leitura e escrita, impondo ao cidadão domínio de uma nova linguagem, que se apresenta por meio dos aparelhos eletrônicos ultramodernos, as novas tecnologias digitais. Esse cenário, de acordo com a autora, exige novas competências ao aluno, sob pena de ficar à margem da sociedade.

Em síntese, podemos afirmar que as linhas de diálogo entre práticas sociais e práticas escolares (via livro didático de Língua Portuguesa) não compartilham as mesmas informações, e as mesmas tecnologias, de modo que é preciso mapear uma rede de compartilhamento, para que a educação escolar, em especial o livro didático de Língua Portuguesa, não ande na contramão dos processos históricos.

De toda forma, não compreendemos as questões discutidas neste trabalho como acabadas, nem esperamos que elas se encerrem nestas páginas, mas que suscitem em seus possíveis interlocutores, pesquisadores e professores de língua materna, possibilidades de “idas e vindas infinitas”, como réplicas ao discurso, onde deixamos as *vozes* ecoar.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria Luiza Marques; PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Português - contexto, interlocução e sentido**: 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**: 8 ed. Campinas-SP: Papirus, 2009.

AMARAL, Emília. et al. **Novas Palavras**: 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.

ARAÚJO, J. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49-64.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução do russo Paulo Bezerra: 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017a. p. 307-335.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução do russo Paulo Bezerra: 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017b. p. 261-306.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução do russo Paulo Bezerra: 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017c. p. 367-392.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave: 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Bakhtin**: outros conceitos-chave: 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**: 2. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2005.

_____. **Estudos Enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas-SP: Pontes, 2001.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A Produtividade do conceito de Gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 4/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 120 a 122. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB 3/2018**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa: guia de livros didáticos. Ensino Médio**. MEC/SEB/FNDE. Brasília-DF: MEC, 2017.

_____. **Edital de Convocação 4/2015-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/.../165-editais?>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília-DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BUZATO, M. E. K. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 46, n. 1, p. 45-62, 2007.

_____. Letramentos digitais e formação de professores. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**. Memorial da América Latina, São Paulo, Brasil, 29 a 30 mai. 2006. p. 1-11.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. Um edital de compra de livro didático e sua arena discursiva. In: SILVA, A.; COSTA, E. (Org.). **Livro didático: olhares dialógicos**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p. 17-48.

CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Esferas das Linguagens**. São Paulo: FTD, 2016.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva Educação, 2016.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Um zoom na imagem: verbo-visualidade em livros didáticos. In: SILVA, A.; COSTA, E. (Org.). **Livro didático: olhares dialógicos**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p. 49-75.

_____. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica**. 2016. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CRYSTAL, David. **O princípio**: entrevista com David Crystal. Tradução de Tânia Gastão Saliés do original em inglês. Disponível em: <<https://site.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/30772321.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nichy; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO Jr., José Hamilton. **Linguagem e Interação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FERNANDES, Isabel. Análise do artigo de opinião em livros didáticos. In: SILVA, A.; COSTA, E. (Org.). **Livro didático: olhares dialógicos**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p. 107-132.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: O que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Veredas da palavra**. São Paulo: Ática, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 9 ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 15-64.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATIAS, Joseane. O google drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 167-182.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). **Olhares sobre**

tecnologias digitais: linguagem, ensino, formação e prática docente. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

PIRES, Iracy Barbosa. **A construção de uma identidade: representações do negro no livro didático de história de 1930 a 2005.** 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2009.

PIROZZI, Giani Peres. Tecnologia ou metodologia? O grande desafio para o século XXI. **Revista Pitágoras**, v.4, n.4, p. 1-19, FINAN - Nova Andradina-MS, 2013.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro.** Campinas-SP: Papyrus, 1996.

ROMANINI, Vinicius. Tudo azul no universo das redes. **Revista USP**, São Paulo, nº 92. p. 58-73, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas-SP, v. 46, n.1, p. 63-78, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

_____. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 9. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 65-90.

_____. **Leitura e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-100.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. **Como uma onda.** Composição: Lulu Santos/Nelson Motta, 1983. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/lulu-santos/47132/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

_____. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Significados do livro didático na cultura escolar. X Congresso Nacional de Educação – Educere. **Anais**. I Seminário Nacional de representações sociais, subjetividade e Educação – Sirsse. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <<https://studylibpt.com/doc/3903132/significados-do-livro-did%C3%A1tico-na-cultura-escolar>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.