



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
DA LINGUAGEM

VERA LUCY BORBA DE CASTRO BEZERRA

**LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REALIDADE?**

RECIFE

2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
DA LINGUAGEM

**LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REALIDADE?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, na linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Roberta Varginha Ramos Caiado

RECIFE

2017

B574l

Bezerra, Vera Lucy Borba de Castro

Leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos de língua portuguesa : uma realidade? / Vera Lucy Borba de Castro Bezerra ; orientador Roberta Varginha Ramos Caiado, 2017.

128 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2017.

1. Letramento digital. 2. Tecnologia educacional. 3. Linguística. 4. Livros didáticos. 5. Língua portuguesa - Textos. I. Título.

CDU 801



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
DA LINGUAGEM

LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REALIDADE?

VERA LUCY BORBA DE CASTRO BEZERRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da
Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Linguagem

Recife, 16 / 02 / 2017

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Roberta Varginha Ramos Caiado
UNICAP

Examinadora interna: Prof^ª Dr^ª Renata Fonseca Lima da Fonte
UNICAP

Examinadora externa: Prof^ª Dr^ª Angela Valéria Alves de Lima
UFRPE – UAG

DEDICATÓRIA

Aos professores que acreditam na educação do nosso país.

AGRADECIMENTOS

Com uma gestação no meio do Mestrado, aprendi que tudo tem seu tempo. Que tudo é no tempo de Deus. E é a Ele que agradeço a conclusão deste trabalho.

À minha família, especialmente aos meus pais, Carlos e Vera, meu esposo Luciano e meus filhos Manoel Carlos, Lucianinho e Lucas, pois deram o equilíbrio que eu precisava para não desistir.

À babá dos meus filhos, Genalva Maria, a qual serviu como meu braço direito por cuidar tão bem do que eu tenho de mais precioso.

À querida professora e orientadora Dr^a Roberta Caiado, por acreditar em mim e me guiar de uma forma tão atenciosa e respeitosa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da UNICAP, em especial: Karl Efken e Renata Fonte pelas contribuições teóricas.

À banca examinadora, composta pelas professoras: Dr^a Renata Fonte e Dr^a Angela Lima, pela análise crítica na qualificação e contribuições.

À amiga Andrea Luz, pelas inúmeras trocas de conhecimento e colaborações.

Aos amigos da minha turma (13) os quais vivemos experiências tão difíceis e prazerosas: Francilene Cavalcante, Karla Lemos, Luiz Fernando e Síndea Botelho.

À Carla de Paula, Everaldo Soares e Gutemberg Lima pelo empréstimo das 06 coleções utilizadas, totalizando 24 livros didáticos.

Aos amigos do Espaço Criança Esperança de Jaboatão que acompanharam tão de perto minhas angústias, dúvidas, saudades: Alcivam Oliveira, Vânia Monteiro, Syrleide Gomes, Ivanilso, Altino Francisco, Alexandre Nascimento, Andréa Xaves, Rayanne Oliveira, Flávio Alexandre, Anátalia Martins e Kátia Cilene.

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014, nos anos finais do Ensino Fundamental. O impacto das novas tecnologias, na linguagem, ocasionou transformações na leitura e na escrita entendidas em sua forma tradicional. A presença de multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação é constante, principalmente nas mídias audiovisuais digitais. Diante disso, os alunos demandam dos seus professores uma participação ativa nesses meios tecnológicos. Como referencial teórico, nos pautamos na teoria dialógica do discurso, a partir dos estudos de Bakhtin (2010); na linguística textual nos apoiamos em Marcuschi (1999, 2005); Koch (2011); Xavier (2005); nas questões sobre tecnologia digital e hipertexto nos embasamos em Lemos e Lévy (2010); Marcuschi (2005); Zacharias (2016); Gomes (2013); sobre letramentos nos pautamos em Soares (1998, 2002); Rojo (2013); Coscarelli (2016); Caiado (2011); e, sobre a multimodalidade, utilizamos as discussões de Santaella (2014); entre outros autores citados ao longo da pesquisa. Convém ressaltar o fato da edição do PNLD 2014 ter dado início a uma nova trajetória, rumo à incorporação progressiva de conteúdos educacionais digitais. No entanto, é preciso observar como essas propostas são apresentadas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD 2014. Estabelecemos categorias de análise (BARDIN, 1979) em seis coleções de LDLP para análise quantitativa, totalizando 24 livros. Na análise qualitativa analisamos 02 coleções, totalizando 08 LDLP. Uma nova maneira de fazer sociedade acontece, provavelmente, com o desenvolvimento de comunidades e redes sociais *on line*. O resultado da pesquisa mostrou que é necessário que os professores se apropriem dessas novas tecnologias digitais, que se bem aproveitadas podem tornar-se um meio eficaz para lidar com as práticas de uma linguagem social e dialógica.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos/Textuais; Letramento Digital; Leitura; Livro Didático de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work sought to investigate the treatment given to the reading of digital discursive / textual genres in Portuguese Language Didactic Books (LDLP), approved by the National Program of Didactic Book (PNLD) 2014, in the final years of Elementary School. The impact of new technologies, in language, has led to transformations in reading and writing understood in their traditional form. The presence of multiplicity of languages, modes or semioses in the texts in circulation is constant, mainly in the digital audiovisual media. Faced with this, the students demand from their teachers an active participation in these technological means. As a theoretical reference, we are based on the dialogical theory of discourse, from the studies of Bakhtin (2010); In textual linguistics we rely on Marcuschi (1999, 2005); Koch (2011); Xavier (2005); In the questions about digital technology and hypertext we are based on Lemos and Lévy (2010); Marcuschi (2005); Zacharias (2016); Gomes (2013); On literacy in Soares (1998, 2002); Red (2013); Coscarelli (2016); Caiado (2011); And, on multimodality, we use the discussions of Santaella (2014); Among other authors cited throughout the research. It should be noted that the edition of PNLD 2014 has started a new trajectory, towards the progressive incorporation of digital educational content. However, it is necessary to observe how these proposals are presented in the Portuguese Language Textbooks approved by PNLD 2014. We established categories of analysis (BARDIN, 1979) in six LDLP collections for quantitative analysis, totaling 24 books. In the qualitative analysis we analyzed 02 collections, totaling 08 LDLP. A new way of making a society happens probably with the development of online communities and social networks. The research results showed that it is necessary for teachers to appropriate these new digital technologies, which, if well used, can become an effective way to deal with the practices of a social and dialogic language.

Keywords: Discursive/Textual Genres; Digital Literature; Reading; Didactic Book of Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 01 - Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (2005 a 2015)	68
FIGURA 02 - Resultados do Saeb 2015.....	68
FIGURA 03 - Exemplo de texto retirado de <i>site</i>	83
FIGURA 04 - Exemplo de texto sobre TIC.....	83
FIGURA 05 - Exemplo de e-gênero.....	84
FIGURA 06 - Exemplo de sites para pesquisa.....	85
FIGURA 07 - Categorias de Material Textual relacionados às TDIC – PNLD 2014.....	87
FIGURA 08 - Gráfico de Médias por Anos de Materiais Textuais relacionados às TDIC (2005/2008/2014).....	90
FIGURA 09 - Categorias de Material Textual relacionados às TDIC no Eixo da Leitura - PNLD 2014.....	90
FIGURA 10 - <i>E-gênero Blog</i>	93
FIGURA 11 - Blog do Improfícuo.....	93
FIGURA 12 - <i>Post</i> do <i>blog</i> Improfícuo no meio digital.....	95
FIGURA 13 - Tipos de questão.....	97
FIGURA 14 - Tipos de questão.....	98
FIGURA 15 - Atividade sobre letramento visual.....	99
FIGURA 16 - Atividade sobre interatividade.....	100
FIGURA 17 - Quadro síntese sobre Diário Virtual.....	101
FIGURA 18 - <i>E-gênero Blog</i>	102
FIGURA 19 - <i>E-gênero e-mail</i>	105
FIGURA 20 - Tipos de questão.....	107
FIGURA 21 - Tipos de questão.....	108
FIGURA 22 - <i>E-gênero chat</i>	110
FIGURA 23 - Tipos de questão.....	112
FIGURA 24 - Tipos de questão.....	114

FIGURA 25 - E-gênero <i>chat</i>	115
FIGURA 26 - Quadro síntese sobre Entrevista por <i>chat</i>	116
TABELA 01 - Comparação das Frequências de Materiais Textuais relacionados às TDIC (2005/2008/2014).....	88
TABELA 02 - Médias por Anos de Materiais Textuais relacionados às TDIC (2005/2008/2014).....	89
TABELA 03 - Valores absolutos de materiais textuais relacionados às TDIC no Eixo da Leitura.....	91

LISTA DE SIGLAS

CMC – Comunidades Mediadas por Computador

COMDIPE – Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programme for International Student Assessment

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEF – Secretaria da Educação Fundamental

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

WEB – World Wide Web

3D – Terceira Dimensão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
BREVE ESTADO DA ARTE SOBRE LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS.....	15
CAPÍTULO 1.....	21
O SUJEITO DIALÓGICO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	21
A LINGUÍSTICA TEXTUAL E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	28
1.1 Tecnologias e gêneros discursivos/textuais digitais.....	31
1.2 Gêneros discursivos/textuais digitais (hipertexto e linearidade).....	34
1.3 Gêneros discursivos/textuais digitais e multimodalidade.....	38
1.4 Os gêneros discursivos/textuais digitais e a sala de aula.....	43
CAPÍTULO 2.....	46
LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS CONCEPÇÕES DE LEITURA NA ERA DIGITAL.....	46
2.1 Conceito de letramento.....	48
2.2 Letramentos múltiplos.....	49
2.3 Conceito de leitura.....	53
2.4 Quem é o leitor dos gêneros discursivos/textuais.....	58
CAPÍTULO 3.....	62
O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA.....	62
3.1 Sobre o livro didático de língua portuguesa.....	62
3.2 O que afirmam os PCN's sobre a compreensão leitora.....	70
3.3 O livro didático e as mídias sociais.....	73
CAPÍTULO 4.....	78
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	78
4.1 Critérios da escolha das coleções dos livros didáticos de Língua Portuguesa.....	78
4.2 Perfis das coleções dos livros didáticos de Língua Portuguesa.....	80
4.3 Categorias de análise dos materiais textuais relacionados às TDIC presentes nas coleções de livros didáticos analisados.....	82

CAPÍTULO 5	87
ANÁLISE E DISCUSSÃO DO <i>CORPUS</i>	87
5.1 Análise comparativa entre as categorias de materiais textuais relacionadas às TDIC.	87
5.2 Análise quantitativa das categorias de materiais textuais relacionados às TDIC no Eixo da Leitura.....	90
5.3 Análise qualitativa das atividades propostas pelos LDLP no Eixo da Leitura.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

INTRODUÇÃO

Para o filósofo G. Vattimo, o real é o fruto de um jogo de interpretação, tornado hoje mais explícito e mais complexo. Embora com toda modernização da mídia, não devemos agir como se o virtual fosse real: “A virtualização põe precisamente em questão a definição do político, do econômico etc., em termos de princípio de realidade” (JAPIASSU, 2002, p. 207).

O virtual reaproxima, facilita o acesso, é interativo, participativo, lúdico. A internet colabora para essa virtualização com seus espaços de discussão, de encontros, tudo interligado, vivo, fluido. Assim, vai abrigando, cada vez mais, línguas, culturas e variedades (LÉVY, 2010). No entanto, como afirma Lévy (2010, p. 90), “o virtual não ‘substitui’ o ‘real’, ele multiplica as oportunidades para atualizá-lo”.

Nesses espaços de comunicação, provenientes de fontes digitais com seu “caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação” (Lévy, 2010, p.95), temos o ciberespaço. Lugar de comunicação, aberto e que acompanha a emergência da sociedade mundial da informação. Uma sociedade em que “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN, 2014, p. 93). Nela, seus indivíduos são dialógicos, criam relações em redes digitais e são envolvidos pela interação.

Para o sujeito dialógico bakhtiniano, a enunciação, é uma réplica do diálogo social, é a base da língua e de natureza social, portanto ideológica. Não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. E é nessa atividade humana e diária que surge um repertório inesgotável de gêneros discursivos/textuais. Principalmente e atualmente, os digitais.

Para esses gêneros, a leitura passa a existir numa situação comunicativa e realiza-se dentro de um contexto social, incorporando, cada vez mais, a relação multissemiótica entre a palavra e a imagem. Essa leitura, quando feita na internet, exige do leitor conhecimentos prévios de *sites*, *webs*, os quais, sem eles, a situação comunicativa fica incompleta.

Assim, para esta pesquisa, trouxemos como teoria base, a dialogia, pautada nos estudos de Mikhail Bakhtin e os demais intelectuais que fazem parte do que se

convencionou chamar de Círculo de Bakhtin. No Capítulo 1, a respeito de gêneros discursivos/textuais, trouxemos o próprio Bakhtin (2010); Marcuschi (1999, 2005); Rojo e Barbosa (2015). Sobre Linguística Textual nos pautamos em Koch (2011). Ao abordarmos sobre tecnologias digitais e hipertexto, nos pautamos em Lemos e Levy (2010); Xavier (2005), Gomes (2013) e Coscarelli (2003, 2014). Na multimodalidade nos baseamos em Dionísio e Vasconcelos (2013); Fonte e Caiado (2014). No Capítulo 2, a respeito de Letramento e Letramento Digital, nos pautamos em Soares (1998, 2002) e Coscarelli (2016). A respeito de Letramentos Múltiplos, nos baseamos em Xavier (2005); Caiado (2011); Zacharias (2016); Santaella (2014). Para o conceito de Leitura, nos pautamos em Chartier (1994, 1998); Coscarelli (2016); Santaella (2012, 2014). Já no Capítulo 3, referente ao Livro Didático, nos baseamos no PNLD, PCN's, Caiado (2011), Rojo (2014) e Batista (2014).

A questão da pesquisa é a seguinte: Qual é o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa?

Partimos da hipótese de que: apesar da tecnologia digital estar bastante difundida e ser frequentemente utilizada no dia a dia dos estudantes, o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais, nos LDLP, ainda não é adequado.

Nossa hipótese surgiu após análise da pesquisa de Caiado (2011), a qual, em seu Estudo I, constatou que a realidade virtual apresentava baixa representatividade nos manuais didáticos que acompanham o cotidiano do trabalho do professor e do aluno em nossas escolas.

Para tentar responder a essa questão, seguem nossos objetivos:

Objetivo Geral: Investigar o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLD 2014, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

- 1) Identificar as atividades de leitura propostas para os gêneros discursivos/textuais digitais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLD 2014, dos anos finais do Ensino Fundamental.
- 2) Comparar a incidência de materiais textuais relacionados às novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos LDLP aprovados no PNLD 2005, 2008 e 2014.

- 3) Categorizar as atividades de leitura propostas relacionadas aos gêneros discursivos/textuais digitais.
- 4) Analisar como as atividades propostas colaboram (ou não) para o ensino-aprendizagem da leitura em gêneros discursivos/textuais digitais.

Nossa pesquisa é composta por cinco capítulos. Antes deles, trouxemos um breve Estado da Arte que traz uma contextualização das pesquisas realizadas na área.

Em seguida, no Capítulo 1, tratamos do sujeito dialógico e dos gêneros discursivos, bem como da linguística textual e dos gêneros textuais. Ainda nesse capítulo, percorremos as mídias digitais e abordamos as questões relacionadas à tecnologia, hipertexto, linearidade e multimodalidade, tudo isso, na sala de aula, na escola.

No Capítulo 2, dando continuidade ao Capítulo 1, trouxemos algumas considerações sobre o letramento digital, os letramentos múltiplos e a leitura, visto que são indispensáveis para o entendimento completo do gênero discursivo/textual digital abordado no capítulo anterior.

O Capítulo 3 trata do livro didático de língua portuguesa, bem como sua relação com os PCN's e as mídias sociais.

O Capítulo 4 descreve os aspectos metodológicos, os quais contam com os procedimentos de análise quantitativa e qualitativa, bem como as categorias de análise utilizadas.

Por fim, o Capítulo 5, traz a análise do *corpus* e em seu estudo quantitativo, faz um estudo longitudinal, a partir das pesquisas de Caiado (2011) sobre os materiais textuais presentes no livro didático de Língua Portuguesa. A pesquisadora realizou um estudo sobre os materiais textuais digitais presentes em Livros Didáticos de Língua Portuguesa em dois momentos distintos: PNLD de 2005 e PNLD de 2008. Na sequência, fizemos uma análise também quantitativa dos materiais textuais digitais presentes no eixo da leitura, do PNLD de 2014, seguida de análise qualitativa dos gêneros discursivos/textuais digitais presentes no eixo da leitura.

Esperamos que este trabalho possa colaborar para a área da educação, professores de língua portuguesa, assim como para as editoras dos livros didáticos de língua portuguesa e o PNLD. Acreditamos que a relevância desta pesquisa, no que tange à habilidade da leitura dos gêneros discursivos/textuais digitais dos LDLP, parte do pressuposto de estarmos em busca da formação de leitores dialógicos, responsivos e ubíquos.

BREVE ESTADO DA ARTE SOBRE LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS

Apesar de reconhecermos a importância tanto da competência escrita quanto da leitora na formação dos alunos de todos os níveis, optamos, nesta pesquisa, em focar exclusivamente na competência leitora. Essa escolha está baseada na dificuldade que grande parte dos estudantes do ensino fundamental, por exemplo, apresenta com relação à leitura. Cientes estamos que algumas pesquisas relatam sobre essa dificuldade, trouxemos aqui alguns dados relevantes para embasar nossa escolha.

Em fevereiro de 2016, foi publicado, em jornais impressos e telejornais, estudo intitulado “Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajudá-los?”, realizado em Paris pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico-OCDE. Tal estudo registrou que o Brasil é o segundo país com pior nível de aprendizado. Apontou a baixa performance em matemática básica, ciências e leitura em estudantes com 15 anos. Os dados demonstraram que dos 2,7 milhões de alunos avaliados no Brasil, 1,4 milhão tinha dificuldade em leitura, ou seja, 52%¹.

Diante desse cenário e da carência observada em pesquisas realizadas entre os anos de 2005 a 2014 sobre o eixo da leitura, surge a necessidade de investigarmos, especificamente, sobre a leitura de gêneros discursivos/textuais digitais, uma vez que tais gêneros são produções discursivas recorrentes no dia a dia dos discentes.

O objetivo de apresentar, cronologicamente, uma breve contextualização das pesquisas realizadas na área, analisando a presença da competência da leitura de gêneros discursivos/textuais digitais, serve como embasamento teórico para a inserção e localização de nossa pesquisa dentro da comunidade discursiva acadêmica no campo das Ciências da Linguagem.

Neste breve estado da arte, abordaremos a leitura no meio digital e gêneros discursivos/textuais digitais em materiais didáticos. Além disso, apesar de não ser o foco da nossa pesquisa, mencionamos, também, a escrita no meio digital apenas para conhecimento do leitor sobre o que encontramos a respeito desse tema no momento em que buscávamos assuntos relacionados à leitura.

¹ BRASIL é o segundo país com pior nível de aprendizado... . **Estadão Conteúdo**. Matéria publicada em 10.02.2016. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/02/10/brasil-e-segundo-pais-com-pior-nivel-de-aprendizado-aponta-estudo-da-ocde.htm>. Acesso em: 25.04.2016.

Sobre essas temáticas, encontramos algumas pesquisas de teóricos renomados na área dos estudos da linguagem e dos discursos. Primeiramente, nos deparamos com duas pesquisas realizadas por Coscarelli (2003; 2014). Em 2003, em sua obra intitulada “Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar”, publicada em Belo Horizonte pela editora Autêntica, observamos que a pesquisadora demonstrava uma visão menos entusiasta do que a assumida atualmente acerca dos conceitos sobre a leitura de gêneros discursivos/textuais digitais, tendo em vista que a temática era emergente à época e os pesquisadores não possuíam parâmetros, ainda, para assumir posições. No entanto, em 2014, em artigo publicado pela *School of Education, University of Rhode Island*, intitulado “*Reading multiple sources online*”, Coscarelli faz uma comparação entre textos impressos e hipertextos, dando ênfase a esse último, como um meio adequado para trazer fluência na leitura. Também foi possível perceber como a autora compreende, na atualidade, a relevância da leitura em textos digitais, bem como a potencialidade que esses gêneros vêm adquirindo progressivamente. Além disso, a pesquisadora deixa claro como os ambientes digitais trazem novos espaços de navegação, além de novos gêneros ou adaptações de gêneros antigos para o leitor.

Outra relevante pesquisa sobre a leitura no meio digital, intitulada “Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares”, realizada por Costa (2005), aponta que a fronteira entre leitor e escritor é muito imprecisa. Ele afirma que um leitor-navegador é um produtor do texto que está lendo, capaz de ligar os diferentes materiais disponíveis e “escolher seu próprio itinerário de navegação” (COSTA, 2005, p. 41). Nesse sentido, o hipertexto, forma de linguagem que se relaciona com outras esferas semióticas (XAVIER, 2005), abre espaço para que o leitor trilhe seus próprios caminhos de leitura.

Há, também, o estudo de Magnabosco (2009), artigo intitulado “Gêneros digitais: modificação na e subsídio para a leitura e escrita na cibercultura” e publicado pela revista *Prolíngua*. A autora alerta que a leitura na *web*, muitas vezes, apresenta-se superficial. Ao citar Almeida (2008) afirma que a transformação que a leitura sofreu nos meios eletrônicos, caracterizadas como velocidade, aceleração e credibilidade reduzida, por exemplo, contribuiu para o fato de se ler o máximo em um curto espaço de tempo, o que por vezes, impede certo aprofundamento de conceitos e conteúdos.

Dando continuidade, a autora também cita Marcuschi (2001) e traz a expressão “*stress cognitivo*”, referindo-se à leitura no meio digital, comparando-a com o termo “*dispersão*” utilizado por Xavier (2005). No entanto, é necessário reforçar que Marcuschi

usa tal termo quando se refere à sobrecarga (quantidade de informação) e não em relação a um processo de dispersão (falta de um centro regulador na leitura).

Magnabosco (2009) ainda menciona que o “hiperleitor” se depara com *links* que podem quebrar a continuidade da sua leitura, gerando um desinteresse. A pesquisadora ressalta pontos negativos da leitura em ambientes digitais e cita mais uma vez Almeida (2008) quando afirma que a forma como o texto é exibido na tela do computador, a ergonomia do mobiliário e a iluminação do ambiente, deixam a leitura mais lenta em 30%, se comparada aos textos impressos, pois fica mais cansativa e de menor compreensão.

As pesquisas acima parecem demonstrar que o texto eletrônico, visto enquanto texto não-linear, maleável e com possibilidade de diferentes percursos de leitura, graças aos *hiperlinks*, causaria transtornos aos menos experientes. Para que tais transtornos sejam minimizados, faz-se necessária, pelos professores, a utilização de ferramentas tecnológicas aliadas ao ensino e à aprendizagem, “como uma forma de desenvolver no educando uma postura crítica frente ao ato de ler e escrever” (MAGNABOSCO, 2009, p.6).

Sabe-se que os textos virtuais são usados, frequentemente, fora da escola, nas práticas de uso sociais dos alunos, e eles não podem e não devem ser ignorados pela escola. Assim como a leitura pode ser realizada pela tela de um computador, de um *smartphone*, de um *tablet*, reconhecemos que surgem novas formas de acesso à informação como também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler.

A exemplo disso, temos os gêneros discursivos/textuais digitais como *chats*, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips*, etc., além dos tradicionais, e já conhecidos, *e-mails*, *blogs* e fórum de discussões, os quais são importantes para trabalhar não só a composição textual desses gêneros emergentes, mas também, o seu funcionamento. Nesse sentido, é imprescindível resgatar o destinatário perdido, a motivação para escrever, uma vez que “o gênero digital é um grande responsável pela comunicação discursiva, e é o local onde podemos observar o caráter não só dialógico, mas também sociológico da linguagem” (MAGNABOSCO, 2009, p. 10).

Nesse breve estado da arte, vale a pena trazer Mangili (2011), com sua dissertação de mestrado intitulada “Hipertexto no ensino fundamental II: estratégias de leitura”, realizada na PUC/SP. Em sua pesquisa, os resultados indicaram que a maioria dos indivíduos pesquisados estabelecem objetivos e procedem à construção de hipóteses na

leitura do hipertexto. Constatou, também, que 63% são “leitores de tela” que não têm o hábito de imprimir o texto e não fazem a leitura em material impresso. E “por se situar em um ambiente digital, o hipertexto eletrônico promove uma agilidade considerável nas relações estabelecidas entre as informações que apresenta, por meio de seus *links*” (MANGILI, 2011, p.106).

No entanto, a teórica também enfatiza que a estrutura do hipertexto pode levar o leitor a se perder diante de tantas possibilidades de percursos a serem seguidos, sendo necessárias algumas estratégias de leitura. Isso porque nem sempre os discentes têm consciência das dificuldades que podem enfrentar na compreensão da leitura hipertextual. Por esse motivo, há a importância de, antes da leitura, utilizar estratégias metacognitivas para que o objeto proposto da leitura seja alcançado (MANGILI, 2011).

Acerca de estudos sobre objetos digitais, Ribeiro (2012), em sua obra intitulada “Novas tecnologias para ler e escrever – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula”, destaca como as empresas de jornalismo, ultimamente, têm disponibilizado, para o seu público leitor, as páginas de jornal pela internet – o jornalismo digital, chamado de *webjornalismo*. Esse hábito vem ganhando adeptos pelas “suas características interativas, multimodais e, especialmente, a rapidez com que as notícias têm sido publicadas na *web*” (RIBEIRO, 2012, p. 76).

Durante o trabalho, a pesquisadora selecionou alguns estudantes do ensino médio para lerem notícias de jornais tanto impressos quanto digitais. O resultado foi que parte dos estudantes tinha habilidades em ambos os gêneros, tanto no impresso quanto no digital. Outros, porém, apesar de serem bons navegadores, não pareciam ser leitores habilidosos dos textos digitais e não tinham leitura compreensiva. Segundo a pesquisadora: “O leitor pouco experiente pode não solucionar problemas de leitura do texto, não apenas em seu ‘estrato linguístico’, mas também na camada visual da notícia” (RIBEIRO, 2012, p.79).

A autora concluiu que urge aos nossos estudantes momentos de leitura para que os mesmos percebam e aprendam os gestos da navegação e da leitura em variados dispositivos, tanto nos impressos quanto nos digitais.

Com base em Manique e Caiado (2014), em recente pesquisa intitulada “Leitura e continuidade tópica no gênero digital notícia”, a qual explorou a construção de sentido, foi constatado que 60% dos alunos pesquisados, durante sua leitura, acessaram *hiperlinks* e justificaram que o acesso foi importante para “extrair mais” sobre o assunto lido. O mesmo percentual de alunos pesquisados informou que após acessar o *hiperlink*, retornou

à página principal, constatando que tais recursos não inviabilizaram o foco no tópico que estava sendo lido. Segundo os pesquisadores (*ibid*, 2014, p.7) “[...] esta leitura “extra” de *links*, de hipertextos, foi relevante para a ampliação do conhecimento enciclopédico gerado pelos *links* no meio digital.

Os trabalhos relacionados à leitura no meio digital existem e, no Brasil, concentram-se em grupos de pesquisa da UFMG, UFC, UFPE, UNICAP, dentre outras IES, porém consideramos que esta pesquisa, relacionada à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos de língua portuguesa poderá contribuir para um estudo longitudinal sobre o assunto, a partir das pesquisas de Caiado (2011) sobre os materiais textuais presentes no Livro Didático de Língua Portuguesa. A pesquisadora realizou um estudo sobre os materiais textuais digitais presentes em Livros Didáticos de Língua Portuguesa em dois momentos distintos: PNLD de 2005 e PNLD de 2008.

A presente pesquisa fará uma análise da leitura de gêneros discursivos/textuais digitais em livros didáticos de Língua Portuguesa – doravante LDLP, aprovados no PNLD 2014, levando em consideração a progressão relacionada à presença das tecnologias digitais no manual didático. Além disso, a pesquisa poderá também auxiliar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais – em suas atividades que tem como foco a leitura.

Dos estudos encontrados e aqui comentados, parte deles menciona que a leitura nesses ambientes digitais, poderia ser mais explorada, principalmente nas escolas, pelos professores. Hábitos saudáveis como estratégias na organização de um roteiro de leitura e/ou estabelecimento de generalizações, são alguns dos exemplos sugeridos pelos pesquisadores. Acreditamos que esse fato pode estar relacionado à recente inserção de textos digitais em propostas educacionais, principalmente na questão relacionada à linguagem, uma vez que “a comunicação eletrônica é genuinamente um novo meio de comunicação, as apostas permanecem em aberto” (CRYSTAL, s/d apud SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 34).

É válido, ainda, ressaltar que durante a pesquisa sobre o estado da arte, encontramos alguns trabalhos voltados para a produção escrita desses gêneros discursivos/textuais digitais, bem como a presença deles em manuais didáticos. Decidimos mencioná-las aqui apenas para conhecimento do leitor, pois, corroboramos das ideias de Freitas (2005, p. 17) que afirma que: “O suporte digital está permitindo novos tipos de leitura e escrita. Pode-se até falar de uma leitura e uma escrita coletiva”.

No artigo publicado por Barbosa (2009), houve interesse em verificar como os Manuais Didáticos abordavam a produção escrita no contexto digital. Esses manuais referem-se ao PNLD 2008, anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos na pesquisa apontam para a baixa contribuição dos manuais didáticos para o letramento digital, tanto para o aluno quanto para o professor, pois não abordam de modo satisfatório os gêneros em contexto digital. A autora ainda constata uma realidade preocupante que não nega a existência do universo digital, mas que também, não se investe nele. Falta, nesse universo investigativo, trabalhos sistematizados e com os textos sobre essa temática.

Oliveira (2014) pesquisou como se dá o tratamento de gêneros discursivos/textuais digitais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Foram selecionados três volumes de uma coleção do PNLD 2010. O resultado obtido demonstrou o tratamento superficial e incipiente dado aos gêneros discursivos/textuais digitais e que, na maioria das vezes, funcionam como suporte para outros gêneros. As análises das obras demonstraram também que há uma preocupação em inserir o aluno nesse universo digital, no entanto, não garante o seu domínio, mas o estimula. A autora ainda menciona que um gênero digital, presente em um ambiente digital, sofrerá alterações quando transferido do seu suporte para o impresso, que é o LD, porém, sua função comunicativa permanecerá, como afirmava Marcuschi (2003 apud OLIVEIRA, 2014, p.6): “o livro didático é um suporte e os gêneros que ali figuram mantêm suas funções básicas e originais”.

Após essa pesquisa bibliográfica sobre o estado da arte, percebemos que, na competência leitora, ainda é sutil o trabalho com gêneros discursivos/textuais digitais, bem como sua presença nos Manuais Didáticos. Quando são encontradas atividades relacionadas à essa temática, elas não garantem que o estudante a domine. A abordagem dos LDLP estimula o acesso ao gênero, mas não o domínio dele na maior parte das vezes.

Encerramos, aqui, essa breve revisão de algumas pesquisas que focalizam a presença da competência da leitura em gêneros discursivos/textuais digitais, bem como sua presença nos livros didáticos. Ressaltamos que os capítulos a seguir não têm a pretensão de suprir lacunas dos estudos pesquisados, mas apontar possibilidades ou novos caminhos que poderão servir de embasamento a tantas outras pesquisas, uma vez que nessa relação dialógica com o saber, esse processo é marcado pelo inacabado.

CAPÍTULO 1

O SUJEITO DIALÓGICO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste trabalho, assumiremos a visão da Análise Dialógica do Discurso, pautada nos estudos de Mikhail Bakhtin e os demais intelectuais que fazem parte do que se convencionou chamar de Círculo de Bakhtin. Além desses, traremos também outros teóricos que corroboram das ideias bakhtinianas.

Vivemos numa atmosfera heterogênea, mergulhados em relações e dimensões dialógicas e interativas (FARACO, 2009). Essa heterogeneidade envolve nossa realidade linguística, a qual é composta por vozes diversas, advindas dos inúmeros meios em que atuamos, como a cultura, a sociedade, a história.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2010, p. 294 – 295).

Análise Dialógica do Discurso traz a percepção do sujeito que nasce em “um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 84). A realidade linguística, para esse modelo de sujeito, apresenta-se com enunciados que tem relações tanto de harmonia como de conflitos, de aceitação ou recusa.

Para Bakhtin, o sujeito se constitui discursivamente, e, nesse processo, não pode se constituir sozinho, precisa do outro para existir, para significar. Isso acontece porque:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto) (BAKHTIN, 2010, p. 382).

Essa constituição do sujeito e, conseqüentemente, da linguagem é inerente ao processo de relação com o outro. Tudo o que produzimos, elaboramos, abordamos, pensamos, sempre está dirigido a um outro. É essa intencionalidade dialógica que permeia

todos os processos de negociação comunicativa, mesmo porque, só significamos por meio do olhar do outro, mesmo que este outro não seja o outro empírico.

Nesse sentido, entende-se que não há discurso monológico, mas sim, como a atuação do próprio ser humano, enunciados múltiplos, heterogêneos, que partem do pressuposto axiológico do diálogo do homem com o mundo e, por consequência, com a própria língua.

É partindo dessa concepção, que o filósofo russo, Mikhail Bakhtin, percebe o funcionamento da língua e da linguagem. Para ele, a língua não é algo transparente, neutro, onde os sentidos já estão lá prescritos, e o sujeito enunciativo seria o foco do processo de produção discursiva. Ao contrário, Bakhtin defende que a língua é polifônica, ou seja, permeada por diversas vozes que se interceptam e se comungam num jogo enunciativo inacabado.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2010, p. 410).

Trazendo as ideias de Mikhail Bakhtin², e reforçando que o autor mencionado é também um filósofo, suas teorias, como a do dialogismo, por exemplo, parte de uma concepção filosófica da linguagem e do sujeito como ser axiológico, ou seja, um sujeito que valora o mundo à sua volta.

² Mikhail Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol, Rússia, numa família da velha nobreza arruinada, de um pai funcionário de banco. Sua infância foi em Oriol, mas a adolescência em Vlnius e Odessa. Formou-se em História e Filologia, em 1918, aos 23 anos, na Universidade de Odessa, depois na de São Petersburgo. Ensinou em várias instituições de ensino na cidade de Vitebsk, em 1920. Nesse mesmo ano, casou-se com Helena Okolovitch, sua fiel esposa durante 50 anos. Bakhtin costumava reunir-se com amigos formando assim um círculo de intelectuais e de artistas. Dentre essas pessoas, destacava-se um jovem professor do Conservatório de Música de Vitebsk, V.N. Volochínov, e um empregado de uma casa editora, P.N. Medviédiev. Esses dois tornaram-se alunos e amigos ardorosos e admiradores de Bakhtin. Com esses encontros estava concretizado o Círculo de Bakhtin com ideias inovadoras nos campos das ciências humanas e das artes (JAKOBSON, 2009, p. 09 – 10).

Para Bakhtin (2010, p.265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Por observar que o homem é um ser de diálogo e, por meio desse diálogo, ele é constituído, Bakhtin vê a língua, e conseqüentemente a linguagem, como a materialização desse diálogo que precede o homem desde seu nascimento. Por isso, a visão de língua que ele e o Círculo defendem é aquela que segue o mesmo ritmo da vida, por isso é dinâmica, viva e de uso prático.

Os enunciados pautados no real da língua estão presentes em muitas passagens de *Marxismo e filosofia da linguagem*³ (2009). Volochinov/Bakhtin defende a ideia de que a enunciação é um produto social, é uma construção da sociedade, é o elemento exterior que mobiliza processos semântico-cognitivos da interação humana, segundo a afirmação a seguir:

A enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2009, p. 125 – 126).

Corroborando com esse conceito, Matencio (2007, p. 55) afirma que “a língua e as demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos forjados, historicamente, nas interações sociais.

Nesse sentido, a autora atrela à concepção de língua, a importância do pensamento Vygotskyano quando trata a relação entre pensamento e linguagem como mediada pelos signos sociais. Para Matencio (2007, p.56), essa junção:

Como considera que a ação de linguagem associa a ordem simbólica ao real na atividade, essa perspectiva concebe a realidade como sendo construída e ordenada nas práticas sociais. Daí assumir o pressuposto de que o conhecimento não é efeito do objeto ou ato isolado do sujeito, vez que resulta de relações semióticas, socialmente construídas. Daí, também, o pressuposto de que a ação de linguagem do sujeito é

³*Marxismo e Filosofia da Linguagem* é assinada por Volochínov e traz praticamente todos os domínios das ciências humanas como a psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária, além dos fundamentos da semiologia moderna. Nesse livro Bakhtin/Volochínov trata com propriedade as relações entre “linguagem e sociedade, colocado sob signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais” (YAGUELLO, 2009, p. 13).

orientada por seus esquemas de utilização do artefato simbólico, em eventos de interação.

Por meio dessas reflexões que abordamos sobre a língua e a linguagem, deduz-se que seu estudo é realizado através de sua materialização nos diversos contextos de produção discursiva em que há a ação comunicativa do homem. É nessa perspectiva que podemos observar a funcionalidade dos gêneros textuais (Linguística Textual) e/ou gêneros discursivos (Teoria Dialógica).

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 à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo do cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Como se pode depreender, os gêneros discursivos/textuais são entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública e que servem como meio de nossa ação discursiva e interativa na sociedade em que vivemos. Isso porque, em todas as atividades que fazemos diariamente, utilizamos gêneros discursivos/textuais – orais e escritos, impressos ou digitais (ROJO; BARBOSA, 2015).

Embora não percebamos essa nossa atuação diária por meio dos gêneros discursivos/textuais, fazemos uso deles a todo momento e nas variadas negociações linguísticas que realizamos na vida prática. Tudo o que ouvimos, falamos ou lemos e escrevemos se enquadram nos gêneros discursivos/textuais. Nós nos movimentamos, enquanto seres de linguagem, por meio de tais gêneros.

É imperioso frisar que, diante dos incontáveis gêneros discursivos/textuais presentes em nosso cotidiano, Bakhtin dividiu-os em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários. Essa divisão surgiu da heterogeneidade funcional dos diversos

gêneros. Tais gêneros constituem-se a partir do uso da linguagem, a qual é bastante multiforme bem como seus campos de atividades humanas. A partir dos enunciados (orais e escritos) surgem as condições específicas para a formação do gênero discursivo/textual em uso, não apenas pelo seu conteúdo (tema) e pelo estilo da linguagem, mas também pela construção composicional (contexto). Ou seja, não é possível assumir “traços gerais” nos estudos dos gêneros, pois se assim fosse, os mesmos se tornariam “abstratos e vazios” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Com relação ao estilo, todo gênero possui, é individual, podendo refletir a individualidade do falante. Segundo Bakhtin: “Onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2010, p. 268). Temos como exemplo a literatura de ficção. No entanto, nem todos os gêneros estão propícios ao estilo individual, como os documentos oficiais, por exemplo, os quais requerem uma forma padronizada. “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; são a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2010, p. 266), ou seja, em cada comunicação discursiva, os gêneros determinam enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Para Bakhtin (2010), como exemplos de gêneros primários (simples) temos: conversa de salão, carta, diário íntimo, bilhete, etc. E como exemplos de gêneros secundários (complexos): romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc. Esses “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico” (BAKHTIN, 2010, p. 263). Apesar dessa aparente separação, Bakhtin (2010) salienta que muitos gêneros secundários, no seu processo de formação, absorvem e reelaboram diversos gêneros primários.

Nos gêneros secundários do discurso, particularmente nos retóricos, encontramos fenômenos que parecem contrariar essa nossa tese. Muito amiúde o falante (ou quem escreve) coloca questões no âmbito do seu enunciado, responde a elas mesmas, faz objeções a si mesmo e refuta suas próprias objeções, etc. Mas esses fenômenos **não passam de representação convencional da comunicação discursiva nos gêneros primários do discurso** (grifo nosso) (BAKHTIN, 2010, p. 276).

A necessidade de investigarmos a natureza do enunciado em geral, bem como as particularidades dos diversos tipos de enunciados, é de extrema importância para que não caiamos em formalismos e nem em abstrações exageradas que deformem a historicidade da investigação, debilitando assim as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2010).

Pode-se dizer que os gêneros primários servem como exemplos para compreendermos melhor a formação dos gêneros em geral, pois está ligado diretamente às atividades básicas de comunicação humana. Rodrigues (2005, p.165) afirma, por exemplo, “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário”.

Retomando Bakhtin, podemos dizer que, seja pelo conteúdo temático, seja pelo estilo ou pela construção composicional, todos esses elementos estão ligados para a formação de um gênero, o qual, segundo Bakhtin (2010), pode ser definido por gênero do discurso; frisando que cada um deles tem sua particularidade num determinado ambiente de comunicação.

Dessa forma, numa perspectiva bakhtiniana, diante de um infinito repertório de possibilidades enunciativas, um gênero não pode ser visto em sua singularidade e sim em sua heterogeneidade.

Ora, isso acontece porque os gêneros partem de processos enunciativos concretos, de natureza social; em suas relações diárias, por meio dos gêneros, os sujeitos “organizam a atividade mental” e adéquam o seu dizer às “situações sociais mais imediatas”. Dentro dessa perspectiva, o meio determina as ações comunicativas concretas, uma vez que idealizamos nosso processo interlocutor a partir de nossa plateia discursiva, ou seja, de nosso interlocutor. Assim,

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

É relevante dizer que Bakhtin e seu Círculo, de modo geral, pregam a noção de gênero por meio da seguinte perspectiva:

compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a *concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem*, o *caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência* e a *realidade dialógica da linguagem e da consciência*; portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gênero (RODRIGUES, 2005, p.154).

Além do que já foi abordado, é interessante apontar que a teoria dos gêneros discursivos está centrada na situação de produção em que marcas linguísticas dos enunciados produzem significações considerando, principalmente, seus aspectos sócio-históricos no discurso; já a teoria dos gêneros de texto descreve a tessitura material do texto (forma, propósito comunicativo, sequência tipológica) com base nas noções herdadas na Linguística Textual (ROJO, 2005, apud BRITO; SAMPAIO, 2013).

Já sobre as terminologias gênero textual e gênero discursivo, ainda não há um termo consensual, visto que ambas são “bastante flutuantes”, como aponta Meurer.

Para o próprio gênero ainda não há um termo consensual. Os organizadores optam pelo termo “gênero textual (e de texto), sendo este o termo mais corrente. Mas uma grande parcela dos estudiosos prefere o termo “gênero discursivo” (e do discurso). A noção de gênero é muito próxima nas várias abordagens, mas a terminologia é extremamente diversa. Outros termos “relativamente” equivalentes (mas em disputa) são: 1) sequência textual, tipo textual e modalidade discursiva (entre outros), e 2) esfera social, comunidade discursiva e ambiente discursivo (entre outros) (2005, p.9).

Concordamos com Rojo; Barbosa (2015) ao utilizarem a nomenclatura gêneros discursivos de acordo com a Análise Dialógica do Discurso. Isso porque,

O que interessa nessa abordagem são os **efeitos de sentido discursivos**, os **ecos ideológicos**, as **voces** e as **apreciações de valor** que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/texto em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas. Por isso, os gêneros são estudados. Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação. Por isso, os bakhtinianos referem-se aos gêneros como **gêneros de discursos** e não como **gêneros de texto** (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42).

No entanto, como escolha epistemológica, e por entendermos que os gêneros envolvem aspectos que relacionam a materialidade da língua e as relações sociais que fazem parte das ações discursivas cotidianas dos sujeitos, optamos em nossa investigação por usar a nomenclatura gêneros discursivos/textuais, assim como sugere o grupo Hiperged (Grupo de pesquisa, da Universidade Federal do Ceará, que congrega diversos pesquisadores da área da Linguística Aplicada, práticas discursivas e estratégias de textualização).

Bezerra (2016) defende a não polaridade desses dois termos:

[...] não existem dois objetos distintos, gêneros *discursivos* e gêneros *textuais*, como objetos do mundo exterior à linguagem e penso que não deveria haver tais objetos distintos nem mesmo como objetos de discurso. O que obviamente pode acontecer são distintas formas de abordar teoricamente o mesmo objeto, diferentes versões públicas desse único objeto (BEZERRA, 2016, p. 9).

Assim, entendemos que adotando a nomenclatura *gêneros discursivos/textuais* colaboramos para uma concepção integrada do texto, do gênero e do discurso.

Por meio dessa percepção, podemos inferir que os discursos são únicos, particulares, dependem dos lugares, das relações com os outros, dependem do tema abordado, da forma composicional, ou seja, suas estruturas comunicativas, “estilos de dizer e de enunciar” (ROJO, 2005, p.197).

Para entendermos melhor nossa realidade linguística, faremos, agora, uma breve descrição dos principais conceitos que emergem da Linguística Textual.

A LINGUÍSTICA TEXTUAL E OS GÊNEROS TEXTUAIS

A Linguística Textual, cujo objeto de estudo é o texto, unidade básica da comunicação humana, tem como objetivo o estudo dos fatores envolvidos na produção e recepção de textos, nas várias situações de interação social, baseando-se em dados “presentes” e “ausentes” (contexto situacional, fatores linguísticos, cognitivos e socioculturais) no ato comunicativo. A competência textual do leitor, refletida na identificação e uso de diferentes textos, reflete, também, seu conhecimento de mundo e enciclopédico, organizado nas e pelas vivências e experiências acumuladas (KOCH, 2011).

Na história da Linguística Textual percebemos a relevância dos estudos sobre a linguística transfrástica e as gramáticas de texto para, em seguida, chegarmos ao estudo do texto enquanto lugar de interação. De acordo com Val (2004, p. 4):

São elementos desse processo as peculiaridades de cada ato comunicativo, tais como: as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso.

Partindo desse princípio, o texto para ser texto depende de um contexto sociocultural, das regras sociais (postura, tom de voz) e da interação comunicativa.

Sabe-se que, para o entendimento atual da Linguística Textual, os estudos sobre a linguística transfrástica e as gramáticas de texto se complementam. A percepção de relevância surge quando uma das teorias não atende mais às nossas necessidades e daí buscam-se novas descobertas.

Foi o que aconteceu, por exemplo, com a linguística transfrástica. Com o passar do tempo, percebeu-se que a análise partindo da frase deixava certas lacunas na morfologia ou na lexicologia, por exemplo. Mudar a visão de frase-texto para texto-frase, mudança praticada pela gramática textual, pode ser considerado um dos marcos da Linguística Textual. No entanto, isso só foi possível porque existiu, antes das ideias atuais do texto como lugar de interação (pragmática do texto), uma linguística que desse conta dos aspectos estruturais da composição discursiva, como a linguística transfrástica e a gramática de texto (KOCH, 2011).

Segundo Koch (2011), as três concepções de Língua, Sujeito e Texto, para a história da Linguística Textual, apresentam-se em três momentos diferentes e importantes. O primeiro deles tinha uma concepção de língua voltada apenas para o autor. Nada mais importava, apenas a ideia de quem escreveu. Por essas ideias se ouvia questionamentos inadequados, como: “o que o autor quis dizer?” O sujeito era o ser dominante e detentor dos sentidos produzidos pelo texto e, dessa forma, tinha-se que adivinhar o que havia em seu pensamento. Diante disso, o texto tinha um leitor altamente passivo/contemplador.

No segundo momento, a língua era voltada para o texto, daí ouvia-se aquelas indagações de alguns professores do ensino fundamental, como, por exemplo: “O que o texto quis dizer?”, ou seja, apenas o texto dizia e ninguém mais, o sujeito (assujeitado) era um ser sem consciência, nada fazia, apenas reproduzia. Por isso, o texto também tinha um leitor passivo, que não podia, e nem devia ir além daquilo que o texto versava.

Já o terceiro momento trouxe uma concepção inovadora, baseada numa concepção sociointeracionista e dialógica. Uniu autor, texto e leitor, numa tríade dinâmica, para mostrar como são produzidos os sentidos. O sujeito transforma-se em ator e constrói seu discurso, juntamente com o leitor, parte fundamental de todo processo comunicativo.

Esse sujeito dinâmico e interativo, que foi trazido por Bakhtin/Volochínov, é embebido de muitas vozes que são advindas de várias esferas da ação humana como: história, cultura, costumes, sociedade, etc. É um sujeito cujas palavras são indicadoras de mudanças, negando uma língua neutra e homogênea. É o sujeito não só da ideologia, mas

principalmente, do diálogo. “Com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditório; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema” (YAGUELLO, 2014, p. 14). Nessa visão, o texto se envolve com seus interlocutores e jamais poderá ser construído sem eles. Solé (1998) considera esse modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura, este último observado como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Numa situação comunicativa, em que os três elementos (autor, texto, leitor) compõem essa tríade dinâmica, mostrando a produção de sentidos, faz-se necessário o domínio de um gênero (Koch, 2011). Para que haja esse domínio, necessitamos de algumas capacidades de linguagem.

No que se refere ao ensino dessas capacidades, vale salientar que a simples escolha do gênero discursivo/textual a ser trabalhado na escola é uma visão estratégica do educador que levará em conta seu objetivo preciso da linguagem, o lugar social e o papel dos participantes. Isso porque, quando trabalhados na escola, os gêneros, além de uma ferramenta de comunicação, passam a ser, também, objeto de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Koch (2011) quando afirma que é possível levar o aluno a dominar o gênero para que seja capaz de produzi-lo dentro ou fora da escola, além de reconhecê-lo em situações de comunicação o mais próximo possível da realidade. No entanto, vale ressaltar que “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (KOCH, 2011, p. 58). Mesmo assim, acreditamos que tal ação não deixa de ser uma prática de linguagem.

A partir das ideias de Schneuwly, os gêneros escolares podem ser vistos de duas maneiras. A primeira delas são aqueles gêneros que são inerentes à escola, os quais a própria instituição precisa deles para funcionar, como por exemplo: regras, explicações, exposições, instruções, etc. A situação de comunicação existente no âmbito escolar faz com que o gênero seja aprendido pela prática. A segunda maneira são os gêneros que, de fato, precisam ser escolarizados, tornando-se objetos de ensino/aprendizagem, esses precisam ser transpostos para a sala de aula.

Retomando a discussão sobre a distinção de texto e discurso, Adam (1999, apud Marcuschi, 2008, p. 83) considera que “a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica”. Corroboramos ainda com as ideias de Marcuschi (2008) ao defender que entre o discurso e o texto encontramos os gêneros, pois assim ele é visto como prática social e prática textual-discursiva.

Após o levantamento dessas teorias entendemos que Análise Dialógica do Discurso bem como seus gêneros discursivos e a Linguística Textual e seus gêneros textuais não são teorias excludentes, mas sim complementares. Elas se entrelaçam dando ao leitor subsídio para alcançar o dialogismo que perpassa pela língua.

1.1 TECNOLOGIAS E GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS

Desde a década de 70, os Estados Unidos da América agregam pessoas através das chamadas “comunidades mediadas por computadores” (CMC), mas só em 1989, em Genebra, na Suíça, surge o *Wide World Web*, um recurso hipertextual de viabilização multimidiática da rede.

Sobre esse tema, o jornalista americano, Howard Rheingold, no seu livro *Virtual Communities* (1993), faz a seguinte afirmação:

As CMC são como comunidades virtuais, ou seja, como um espaço para que as pessoas se apaixonem, troquem experiências pessoais e profissionais através de computadores em rede. Essas comunidades são construídas mais pela interação entre seus participantes do que pela tecnologia, que funciona em segundo plano, como um suporte. Assim, uma comunidade virtual é definida pelos benefícios que provêm das relações entre seus usuários, sendo dois fatores fundamentais para o seu desenvolvimento e manutenção: a estrutura técnica de redes de computadores e a intenção de seus membros no tempo. Não basta apenas colocar à disposição uma série de ferramentas; é necessário que haja interesses compartilhados, intimidade, perenidade nas relações. É isso que vai diferenciar uma comunidade mediada por computadores de uma simples agregação eletrônica (apud LEMOS, LÉVY, 2010, p. 103).

Interessante que, dentro desse espaço virtual, que é a comunidade, a linguagem é viva, lá, impera o diálogo, a interação; uma vez que nos comunicamos com diversas pessoas de forma ubíqua e atemporal. É relevante dizer que essa linguagem dinâmica e interativa já era pensada antes da década de 1920, por Bakhtin e seu Círculo, quando afirma que a própria compreensão da linguagem “confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 102).

Por isso, pensar o sujeito desse ambiente implica perceber que há uma variedade de formas discursivas nas quais ele fará uso em seu processo de participação on-line,

mesmo porque, a criação e recepção de seus textos versará, paralelamente, por aspectos multimodais, hipertextuais e interativos (ZACHARIAS, 2016). Assim sendo, o próprio processo de atuação usuário/leitor, que esse sujeito irá assumir na esfera digital, vai exigir certas “habilidades de navegação muito bem desenvolvida e a construção de associações, projeções e inferências muito mais rápidas e eficazes” (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

No contexto da tecnologia digital, em ambientes virtuais, um conjunto de gêneros discursivos/textuais continuam emergindo causando “polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social” (MARCUSCHI, 2005, p. 13). Esse impacto é causado pela versatilidade que esses gêneros têm, competindo espaço com os gêneros discursivos/textuais impressos, por exemplo. Estamos falando, aqui, dos gêneros discursivos/textuais digitais.

Para Marcuschi (2005, p. 14), três aspectos tornam esses gêneros relevantes:

- (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado;
- (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios;
- (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Com suas características sócio-históricas, os gêneros discursivos/textuais digitais, cada vez mais, ocupam nosso dia a dia. *E-mail*, *blog*, bate-papo virtual (*chat*), aula-*chat*, listas de discussão, entre outros, estão aqui caracterizados como esses gêneros discursivos/textuais digitais.

No entanto, “desde que não tomemos a contextualização como um simples processo de situar o gênero numa situação exteriorizada, mas sim como enquadre cognitivo, os gêneros virtuais⁴ são formas bastante características de contextualização” (MARCUSCHI, 2005, p. 18). É importante frisar que a caracterização de um gênero é muito mais forte pelo seu aspecto sociocomunicativo e pelas atividades desenvolvidas por ele, do que pela natureza da sua forma.

Além disso, a rapidez com que essas formas comunicativas acontecem, interferem, drasticamente, em nossas práticas sociais. Essa interferência, segundo Marcuschi (2005), apresenta-se em dois lados, pois na mesma proporção que constrói, pode também devastar.

⁴ O termo *gêneros virtuais* é utilizado por Marcuschi (2005) como mais uma possibilidade de nomeação desses gêneros nos ambientes virtuais. Ele também nomeia como *mídia virtual*, *mídia eletrônica*, *mídia digital* e *tecnologia digital*.

No que toca à questão dos gêneros discursivos/textuais, de maneira geral, são adaptáveis à situação do cotidiano, flexíveis e acima de tudo, funcionais, podemos deduzir que são produzidos para atender a certas demandas comunicativas da sociedade. Dessa forma, com o advento da tecnologia e o surgimento da informática, também aparecem novos gêneros do discurso/textuais que devem continuar focados no diálogo, no leitor e na interação. Como afirma Coscarelli (2003, p. 68):

Com o advento da informática, o conceito de texto parece continuar, uma vez que pode tomar infinitas formas para continuar sempre sendo um mecanismo de interação. O que muda são as formas de manifestação, ou seja, novos gêneros textuais são criados em função de uma nova interface, novas formas de expressão são utilizadas, antigas são retomadas, mas o texto continua sendo instância enunciativa, contrato entre autor e leitor.

Vale a pena salientar que, a inserção dessas novas formas enunciativas, em esfera digital, aponta para a construção e constituição de uma nova identidade do sujeito que, embora axiológico e responsivo, precisa dominar certas habilidades para legitimar seu dizer nesse ciberespaço, ou seja, um sujeito que sabe lidar com um universo multimidiático, como veremos mais adiante.

É com essa visão de sujeito responsivo e dialógico que observamos o uso das novas tecnologias da informação e sua relação direta com o Sociointeracionismo. Por meio desta abordagem, compreendemos que há a impossibilidade de um sujeito passivo, contemplativo, dentro da esfera digital.

Sabe-se que o universo tecnológico exige um novo modelo de sujeito e uma aprendizagem de novas formas de leitura. Nessa esfera, os processos de produção, circulação e divulgação são regidos por necessidades cada vez mais imediatas, “uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias” (ZACHARIAS, 2016, p. 17).

A tecnologia atribui novas características a funcionalidade, produção e receptividade desses gêneros. O universo digital nos traz gêneros transmutados. Esses gêneros têm um potencial, quase que ilimitado, que os diversos *hiperlinks*, ao longo dos hiperdocumentos, propiciam ao conteúdo, além dos eventuais sons e imagens que podem ser ampliados, editados ou modificados.

1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS (HIPERTEXTO E LINEARIDADE)

O termo hipertexto passou a existir desde 1964 quando Theodor Holm Nelson utilizou-o para referir-se a uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, a qual possibilita ao leitor o acesso quase ilimitado a outros textos, dependendo de suas próprias escolhas (MARCUSCHI, 1999).

O prefixo *hiper* expressa generalidade, extensão, algo que vai além do texto tradicional. “Em 1970, Ted Nelson publica *Literacy Machines*, com orientações para produção e leitura de (hiper)textos, mediadas pelo computador” (COSTA, 2005, p. 39).

Pode, assim, ser definido como “ um texto composto de blocos de palavras ou de imagens, conectados eletronicamente, conforme múltiplos percursos, numa textualidade sempre aberta e infinita” (BARTHES, s/d, apud COSTA, 2005, p. 39 e 40).

Dando uma definição mais detalhada sobre hipertexto, além de mostrar sua diferença referente a texto, Costa (2005, p. 40) diz que:

Enquanto o texto é um conjunto de parágrafos sucessivos, reunidos em artigos ou capítulos que são lidos, habitualmente, do princípio ao fim, um hipertexto é um conjunto de dados textuais, que tem um suporte eletrônico, e que podem ser lidos de diversas maneiras, por diversos caminhos.

Nessa arquitetura textual “o leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor” (MARCUSCHI, 1999, p.1).

O hipertexto, diferentemente do que se convencionou dos textos tradicionais, não tem apenas uma ordem para ser lido. O leitor tem várias direções a seguir, mais liberdade em sua navegação. E, por isso, tem acesso a várias áreas do conhecimento, quebrando barreiras antes existentes, permitindo uma interdisciplinaridade (MARCUSCHI, 1999).

Vale salientar que mesmo antes do advento da tecnologia, o hipertexto já existia em textos tradicionais, representados por notas de rodapé, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos; no entanto, quando inserido nos meios eletrônicos, ganha mais movimentos e redefine as funções dos textos clássicos (MARCUSCHI, 1999). Um exemplo típico dessa observação é a Bíblia, considerada, por alguns pesquisadores, como

um dos primeiros livros escritos de forma hipertextual devido à toda sua estrutura em versículos, parágrafos, etc.

Mesmo os livros tradicionais não deixam de ter suportes do hipertexto (termo que está ligado hoje, principalmente, ao computador): índices, notas de rodapé, remissões a linhas, parágrafos, páginas anteriores ou posteriores. Autores antigos e novos escreveram livros com múltiplas possibilidades de leitura, mutantes aos olhos do leitor. As enciclopédias, então, nem se fala (COSTA, 2005, p. 37 e 39).

Sobre esse aspecto multimodal e multidirecional do hipertexto, Coscarelli (2003) afirma o seguinte:

Os hipertextos, por sua vez, normalmente contam ou podem contar com a presença de imagens, ícones, outras marcas, como os *hyperlinks*, as barras de rolamento, diferentes formas de mostrar que um botão está ou não ativado, sons, gráficos, animações, vídeos, entre outros (COSCARELLI, 2003, p. 66).

Vale a pena ressaltar aqui a percepção de hipertextualidade presente na concepção de escrita e virtualização de Pierre Lévy (2011). Em sua obra “O que é virtual”, de 1996, Lévy define hipertexto como:

Hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer ligações entre essas zonas, conectar o texto a outros documentos, arrimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete, são outras tantas funções do hipertexto informático (LÉVY, 2011, p. 37).

Outra definição também interessante é a trazida por Xavier (2005, p. 171), quando afirma que “hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Dentre as muitas características que o hipertexto possui a principal delas é a sua não-linearidade, além de ser essencialmente virtual e atualizável, pois implica, assim como todo ato de leitura, num processo de constantes atualizações de significação por parte dos leitores.

A não-linearidade refere-se à ausência de um foco dominante. Porém, isso não é muita novidade se pensarmos, a partir da Linguística Textual, que um texto sempre foi tido como passível de muitas interpretações e múltiplas escolhas. Ou, também, como pensava Lévy (2011),

O texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. Essa entidade virtual atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias. Ao interpretar, ao dar sentido

ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de atualizações (LÉVY, 2011, p. 35).

Essa ideia de texto corrobora com a concepção de Xavier (2005, p. 175) quando afirma que, “a inovação trazida pelo texto eletrônico está em transformar a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção”.

Um hipertexto original, textos construídos com propriedades de hipertexto, e não aqueles apenas copiados na rede, tem característica de deslinearização. É fácil transformar um texto impresso num hipertexto, no entanto, o inverso não será totalmente possível, visto que este último não teria a presença de outras mídias como som e imagem em movimento em sua superfície virtual (XAVIER, 2005).

É imperioso dizer que, quando falamos da não-linearidade hipertextual, falamos de um rompimento na ordem da construção do texto. É válido reforçar que o hipertexto não quebra linearidades constantes em textos tradicionais como, por exemplo, na ordem fonológica, sintagmática, oracional ou textual. Sobre esse assunto, afirma Marcuschi (1999):

Considerando, pois, que a linearidade linguística sempre constituiu um princípio básico da teorização da língua, seja na ordem fonológica, sintagmática, oracional ou textual, não importando o sistema de representação da língua (alfabético, árabe, ideográfico etc.), o hipertexto não rompe esse padrão. Ele rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de constituição textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor (MARCUSCHI, 1999, p.5).

Não apenas os hipertextos, mas também, os textos tradicionais trazem essa não-linearidade à tona. Parafraseando Coscarelli (2003), muitos textos não são lidos na sequência sugerida pelo autor. Temos, como exemplo, os jornais e, até mesmo, os romances que podem causar no leitor certa representação de uma leitura não-linear textual: “Isso parece revelar o caráter hipertextual do nosso pensamento” (COSCARELLI, 2003, p. 76).

A linearidade de um texto é algo discutível, visto que, quando impresso, muitos dos seus aspectos podem ser considerados numa leitura hipertextual. Começando pelo título ou subtítulos, elementos anafóricos e dêiticos, relação de causa e consequência, etc, todos esses elementos vão, naturalmente, influenciar o leitor no momento da sua construção de sentidos.

O autor, em sua tessitura discursiva, monta uma hierarquia que, nem sempre, garantirão o mesmo grau de importância àquele leitor. Segundo Coscarelli (2003, p. 74): “Há outros fatores que podem interferir na construção da hierarquia das informações geradas na leitura, como, por exemplo, os interesses do leitor, seu objetivo na leitura e o conhecimento prévio sobre o assunto”.

Ou como pressupõe Lévy (2011):

As passagens do texto mantêm entre si virtualmente uma correspondência, quase que uma atividade epistolar, que atualizamos de um jeito ou de outro, seguindo ou não as instruções do autor. Carteiros do texto, viajamos de uma margem à outra do espaço do sentido valendo-nos de um sistema de endereçamento e de indicações que o autor, o editor, o tipógrafo balizaram. Mas podemos desobedecer às instruções, tomar caminhos transversais, produzir dobras interditas, estabelecer redes secretas, clandestinas, fazer emergir outras geografias semânticas (LÉVY, 2011, p. 36).

Ainda sobre hipertexto, Xavier (2005) cita alguns autores como Bolter (1991), Landow (1992) e o próprio criador do termo hipertexto, Theodore Nelson (1991), que divulgam a superioridade do texto eletrônico em relação ao impresso tradicional. No entanto, outros estudiosos, como afirma o próprio Xavier (2005), a exemplo de Foltz (1996), afirmam que ainda é cedo para defender uma posição como essa. Pois,

O uso inadequado dos links pode dificultar a leitura por quebrar, quando visitados indiscriminadamente, as isotopias que garantiriam a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência, tal como ocorre em uma leitura de texto convencional. Tal dispersão pode gerar indisposição e abandono da leitura pelo hiperleitor como mostram as pesquisas, na perspectiva cognitivista, de Foltz, Dee Lucas e Britt, Rouet e Levonen e Perfetti (XAVIER, 2005, p. 174).

Divergências à parte, acreditamos que no hipertexto, o leitor e o autor confundem-se quando o primeiro, além de determinar a ordem da leitura, determina também o que será lido. É como se houvesse uma autoria coletiva, partilhada, um processo colaborativo em que o autor não controla mais o fluxo da informação. Baseado nessas informações, dificilmente dois leitores de hipertextos farão o mesmo caminho, por isso, podemos dizer que não há dois hipertextos idênticos.

Assim sendo, para Xavier (2005), leitores de hipertextos inexperientes podem ter pouco proveito nas suas leituras. Isso ocorre porque o hipertexto exige do seu leitor muito mais do que uma simples decodificação das palavras. Pois, assim como um texto

tradicional exige do leitor conhecimentos enciclopédicos e de mundo, além de atos inferenciais e lacunas deixadas pelo autor, o hipertexto, devido ao acesso a vários *hiperlinks*, torna o hiperleitor um potencial cidadão do mundo. Nesse sentido, o leitor inexperiente poderá ter dificuldades durante seu processo de navegação em busca às informações não completas ou totais, acessíveis através dos *hiperlinks*.

Embora Xavier (2005) mantenha essa concepção, Gomes (2013), em sua obra sobre hipertextos multimodais, traz a ideia de vários teóricos, entre eles, Rouet e Levonen (1996). Esses estudiosos concluem que, no tocante a linearidade, não há diferença entre texto impresso e eletrônico, já que a linearidade pode ser introduzida em diferentes graus e níveis em ambos os meios.

Nesse aspecto, defendemos a mesma ideia de Rouet e Levonen, trazida por Gomes, pois durante a leitura, é o leitor quem escolhe os caminhos a seguir seja em textos impressos, como por exemplo, na leitura do jornal, como em textos digitais. Embora muito se fale da diferença entre textos impressos e eletrônicos, Gomes (2013) afirma que os links que ajudam a caracterizar um hipertexto devem estar exercendo uma função textual e não apenas navegacional.

Por esse motivo, há textos eletrônicos que não são hipertextuais, como por exemplo um ofício ou contrato. O fato de usarmos, às vezes, a seta de retorno para sair de uma página da *web* não implica que estamos acessando um hipertexto, pois “nem todo texto eletrônico é um hipertexto, mas todo hiper-texto é eletrônico” (GOMES, 2013, *ebook*).

A partir dessa compreensão dos hipertextos, no próximo tópico, abordaremos o que é definido atualmente por gêneros discursivos/textuais digitais e características multimodais, uma vez que essas temáticas se imbricam na produção de sentidos.

1.3 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS E MULTIMODALIDADE

Um dos primeiros a estudar a linguagem usada nos meios digitais, David Crystal, afirmou: “a chegada da internet exerceu tal impacto sobre a linguagem, que acredito ser esta a hora de reconhecer e explorar o escopo de uma área chamada Linguística na Internet” (CRYSTAL, s/d, apud SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 21).

A Linguística na Internet, defendida pelo autor, mostra, por exemplo, que nossos textos, antes estáveis, familiares e confortáveis; deparam-se com a internet que eliminou

essa estabilidade, familiaridade e conforto. Essa “nova” Linguística, na verdade uma subárea, poderia ser estudada como qualquer outra, ou seja, como Gramática da Internet, Semântica da Internet, Estilística da Internet, Análise de Discurso da Internet, Psicolinguística da Internet, que segundo Crystal, por exemplo, “será um dos grandes desdobramentos nesse sentido, especialmente se levarmos em conta a atual preocupação com a possibilidade de a internet mudar nosso modo de pensar” (CRYSTAL, s/d, apud SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 23).

Podemos observar o impacto da internet na linguagem por meio de diversas materializações discursivas como salas de conversa, jogos interativos, mensagem instantânea e páginas na *web* que mostram a dimensão sincrônica⁵ adquirida pela língua.

Ligada a essa sincronia, tem-se a dimensão diacrônica⁶, pois, segundo David Crystal (2013), nos últimos 15 anos, a velocidade da mudança foi tamanha, que já é possível ver uma Linguística Histórica da Internet, permitindo-nos acompanhar, como jamais foi possível, a proporção e o alcance da mudança no uso de vocabulário, gramática, ortografia e pronúncia, na medida em que o meio se torna mais multilíngue.

Crystal nos lembra bem algumas dificuldades que gerações anteriores vivenciaram entre incertezas e adaptações:

O uso da tecnologia pelos jovens é visto com desconfiança. Os telefones celulares são proibidos em sala de aula. Mitos sobre o impacto do meio eletrônico na linguagem encontram-se por todos os lados. As pessoas reclamam que “os adolescentes não leem”, quando na realidade os adolescentes leem o tempo todo – no telefone celular, no *Facebook*...(CRYSTAL s/d apud SHEPHERD, SALIÉS, 2013, p.27).

Como se pode depreender, o universo digital orienta nossas tomadas de posição enquanto sujeitos axiológicos, e determina não apenas nossas escolhas linguísticas, como o local, o tempo, o modo e com quem iremos partilhar nossos discursos de valor, sejam eles ideológicos, sociais, culturais. Quando estamos ligados à internet, temos a possibilidade de compartilhar e vivenciar o que atualmente é inerente ao nosso dia a dia. O nosso olhar sobre o mundo e a maneira de resolver os problemas mudam

⁵ Sincrônico ou sincronizar: 1. tornar sincrônico (ação, movimento etc.); 2. estabelecer uma relação entre acontecimentos ocorridos no mesmo tempo; 3. fazer coincidir o som com as imagens exibidas na tela (HOUAISS; VILLAR, 2001).

⁶ Diacrônico ou diacronia: natureza de fatos sociais, culturais etc. vistos em sua evolução (HOUAISS; VILLAR, 2001).

completamente. Como afirma Japiassu (2005, p. 202): “privar-se dessas mudanças é viver na ignorância do seu próprio meio, é assumir uma alienação generalizada”.

Estamos, então, imersos nesse universo discursivo dessas novas formas. As múltiplas semioses trazidas por esses gêneros discursivos/textuais digitais como texto, som e imagem reunidos numa única forma de expressão, é, sem dúvida, fascinante, pois interfere na essência dos recursos linguísticos utilizados. Essas esferas digitais têm capacidades variáveis. Segundo Marcuschi (2005, p.13), “na atual *sociedade da informação*, a internet⁷ é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”.

Nesse sentido, o meio digital possibilita ao sujeito uma não passividade. A palavra de ordem, nesse ambiente, é Participação. Por isso, Caiado (2011, p. 37) afirma que: “a participação em um processo colaborativo em rede pressupõe troca e troca pressupõe ação, assim, a passividade dos sujeitos estaria excluída da aprendizagem significativa no meio digital”.

Segundo Illera e Roig (2010, apud CAIADO, 2011, p. 95), tudo isso caracteriza uma modalidade de comunicação em que crianças e jovens se expressam com uma comodidade absoluta; de fato, fazem isso de um modo mais intuitivo e natural do que muitos adultos que estão ao seu redor. E esse é justamente um dos pontos fortes do uso pedagógico de uma comunicação mediada por computador. A questão seria aproveitar a capacidade das tecnologias para motivar os jovens, utilizando a desenvoltura com que eles a usam.

É importante dizer que as novas gerações têm um desenvolvimento eficaz em *chat rooms*, *softwares* sociais (*Facebook*, *Instagramer*), *blogs* e *microblogs*, jogos eletrônicos coletivos, redes sociais móveis (*mobile social networking*). Os usuários dessas comunidades⁸ compartilham esses espaços telemáticos e simbólicos com mensagens instantâneas, criando um vínculo virtual afetivo.

Assim, é nessa sociedade, na qual estamos inseridos, em que “palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19). De posse de todos esses recursos semióticos, surgiu o

⁷ Entendemos aqui internet, segundo o dicionário Houaiss (2001), como uma rede mundial de computadores.

⁸ Para André Lemos e Pierre Lévy (2010), comunidade virtual é simplesmente um grupo de pessoas que estão em relação por intermédio do ciberespaço. Denota ainda um relacionamento de grau elevado de intimidade pessoal, coerção social e continuidade no tempo.

que se caracteriza por texto multimodal. A multimodalidade de um texto é uma combinação de recursos da escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais, etc. Nesse sentido:

As novas mídias, os suportes e as possíveis implicações no processo de aprendizagem da leitura, considerando os modos semióticos na tessitura dos **textos digitais**, sinalizam a necessidade de ler e escrever cada vez mais na era da computação. Talvez não esteja mais difícil aprender a ler, talvez nossas produções textuais estejam mais complexas, nossos suportes textuais estejam mais evoluídos ou diversificados, exigindo conseqüentemente, uma reorganização de nossos hábitos mentais de práticas de leituras (**grifo nosso**) (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 22).

O aspecto da multimodalidade, embora seja algo característico da ação do sujeito – uma vez que agimos de forma multimodal ao usarmos na oralidade a fala e os gestos; e na escrita, a diferenciação de fontes, de negrito, de itálico - é um fenômeno que se tornou mais visível com as novas práticas discursivas da esfera digital, uma vez que atende às demandas das necessidades sociais que emergem do processo comunicativo e suas variadas formas de interação. Tal processo surge exigindo sujeitos cada vez mais dialógicos e com “atitudes ativamente responsivas”, o que coaduna com a perspectiva dialógica bakhtiniana (FONTE; CAIADO, 2014).

Para Fonte e Caiado (2014), por exemplo, os gêneros discursivos/textuais digitais favorecem a construção de textos multissemióticos sem que para isso seus usuários necessitem de *expertise* (FONTE; CAIADO, 2014). Essas pesquisadoras também acreditam que o uso da tecnologia, assim como os recursos multimodais que constituem os discursos, podem garantir a facilitação do processo de aprendizagem e tornar os objetos de ensino elementos pautados na realidade do aluno, uma vez que esses alunos estão imersos em experiências digitais no seu cotidiano.

É interessante frisar que essas novas mídias, embebidas de recursos semióticos, mudam a relação de leitura. A imagem deixou de ser apenas uma ilustração da escrita, sendo, também, um aspecto a mais a ser levado em consideração no processo de interpretação e compreensão.

Em ambientes digitais, por exemplo, as imagens são, em sua maioria, elementos de maior relevância, uma vez que produzem efeitos de sentidos, de forma intencional, a partir de sua constituição semiótica. Vale ressaltar que a estruturação desses elementos

semióticos segue cadeias de significação que transitam entre aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, a exemplo de localização de objetos, luz, cor, fontes, dentre outros aspectos sígnicos, como defende Luz (2015). A respeito da relevância das imagens, Santaella (2012, p. 109) ressalta que “as imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro”.

A importância da imagem na construção de significados de um texto é trazida, principalmente, por Kress & van Leeuwen (2006).

Enquanto o mundo testemunha uma verdadeira invasão de mensagens imagéticas na TV, Internet e os materiais pedagógico escolares buscam adaptar-se à chamada era multimodal, incluído em seus kits, CD ROMS, DVDS, áudio-books, etc, os docentes e discentes envolvidos na execução desse ideal de ensino, parecem desconhecer o fato de que, para se fazer pleno uso do potencial de significado das imagens enquanto recursos multimodais, é preciso, antes de tudo, apoiar-se em um modo sistemático de análise e de leitura imagética, capaz de explorar devidamente seu conteúdo ideológico, as relações interpessoais que evocam e o papel que os seus elementos composicionais desempenham (Kress & van Leeuwen, 2006 apud ALMEIDA, 2011, p. 56)

Para esses autores, em nosso universo multimodal, as imagens são capazes de comunicar tudo aquilo pertencente a mais de um modo semiótico.

Santaella (2012) traz considerações relevantes quando trata da leitura de imagens. Para ela, somos, atualmente, “leitores imersivos”, pois os leitores das telas eletrônicas estão viajando pelas informações nas redes dos computadores. Inclusive, existe em inglês uma expressão chamada *visual literacy*, que traduzida para o português seria “letramento visual”, ou seja, fala-se desse tipo de letramento

[...] desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo –, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com as variadas interfaces – computadores *desktops*, iPhones, iPads –, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano, isso sem considerarmos que, quando dormimos, continuamos a ver imagens nos sonhos (SANTAELLA, 2012, p. 14).

Nesse sentido, vale ressaltar, corroborando das ideias de Fonte e Caiado, que novas formas de letramento são exigidas, como por exemplo, o digital, uma vez que “ser letrado digital contribui para integrar diferentes modos semióticos disponíveis no meio digital” (FONTE; CAIADO, 2014, p. 485). A existência dos gêneros discursivos/textuais

digitais exige que tenhamos o domínio dessa forma de letramento, o chamado *letramento digital*, temática a ser discutida com mais detalhes no capítulo 2.

A partir de agora, veremos as possibilidades do uso desses gêneros discursivos/textuais digitais na sala de aula.

1.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS E A SALA DE AULA

Sabemos o quanto os profissionais envolvidos com a educação e com a linguagem têm necessidade de compreender os fatores que podem ser considerados facilitadores do processo de aprendizagem.

Como afirmamos anteriormente, na sociedade conectada em que vivemos, com o uso cada vez mais intenso da internet móvel dos celulares e computadores, não apenas consumimos informação, como também a produzimos e distribuímos, por isso, saber lidar com essa tecnologia digital tem sido um desafio para as nossas escolas. É importante salientar que o uso das tecnologias modernas, no contexto educacional, é um forte aliado para a produção e a circulação de diversos gêneros discursivos/textuais, especialmente os gêneros discursivos/textuais digitais. Esses gêneros oferecem um maior contato do estudante a recursos semióticos como: sons, movimentos, efeitos visuais e sonoros, imagens 3D, etc. A inserção dessa forma de discursos, possibilita situações de aprendizagem visando à construção de conhecimento.

No entanto, vale ressaltar que, para que a compreensão esperada aconteça, é necessária habilidade no manuseio desses gêneros discursivos/textuais digitais, o que nem sempre é uma atividade simples ou fácil. Professores e alunos precisam alinhar e compartilhar a mesma linguagem, para que assim a compreensão aconteça. Daí a necessidade de um letramento digital, principalmente para os professores, pois, a partir do desenvolvimento dessa habilidade, do processo de imersão em diferentes plataformas discursivas do universo digital, eles podem integrar uma gama de modos semióticos para a construção de textos atrelados ao contexto comunicativo de seus discentes, como defende Vasconcelos e Dionísio (2013):

A educação formal é, portanto, essencial no processo de captação de significados, ou seja, de reconstrução de sentidos. Em uma situação de ensino, o professor atua de maneira intencional para mudar significados e experiências do aluno, utilizando estratégias, metodologias e materiais educativos do currículo. Se o aluno manifesta uma disposição para aprender, ele, também, atua intencionalmente para compreender o significado dos materiais educativos. O objetivo é compartilhar significados. Para que ocorra compartilhamento de significados, faz-se

necessário que os participantes do jogo interacional da situação de aprendizagem compartilhem os sistemas de linguagem, os gêneros e os suportes textuais envolvidos (VASCONCELOS, DIONÍSIO, 2013, p. 44 – 45).

A partir do nosso entendimento sobre o uso da tecnologia digital em sala de aula, gostaríamos de traçar uma linha do tempo que envolve desde a *Web 1.0*, *Web 2.0* até a *Web 3.0*, também conhecida como *Web* semântica.

Um dos maiores momentos na esfera comunicativa digital foi a instauração do serviço de *Web 2.0*, termo usado para designar uma geração de comunidades e serviços⁹, quando deixamos de lado a *Web 1.0*, pois, além de ter baixo índice de interatividade e veicular informação com poucas imagens, não tinha uma capacidade de armazenamento de dados, como dispomos atualmente, e por ser “discada”, havia um alto custo para os usuários.

Já a *Web 2.0* vem atender a uma demanda de comunicação que visa à conectividade entre um maior número de pessoas, com isso, temos “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).

Além disso, essa forma de ambiente digital, tornou-se espaço representativo de relações sociais já existentes na esfera física, como acontece com as redes sociais, estas definidas como:

Metáforas para a estrutura dos agrupamentos sociais. Elas são constituídas pelas relações entre os indivíduos e vão servir como estrutura fundamental para a sociedade. São, assim, uma forma de olhar os grupos sociais, onde se percebem as relações e os laços sociais como conexões e os indivíduos como atores que estão unidos por essas conexões, formando o tecido social (RECUERO; BASTOS; ZAGO, 2015, p. 23).

Atualmente, fazemos uso da *Web 3.0* ou *Web* semântica, com capacidade de armazenamento de dados muito superior às demais versões, o que permite o trânsito de informações em diversas formas de arquivo (áudio, vídeo, texto, etc.), além de direcionar e organizar conteúdos voltados totalmente para a ação dos usuários, o que faz dessa

⁹ Disponível em: <http://www.significados.com.br/web-2-0/>. Acesso em: 07/08/2016

produção algo com alto teor de personalização, promovendo, assim, a construção do saber de forma mais democrática.

Diante de todos esses elementos que estão à sua disposição, para seu fazer pedagógico, professor e o aluno, precisam, antes de tudo, ter objetivos semelhantes para que o resultado seja atingido, compartilhando sistemas de linguagem, gêneros e suportes discursivos.

Por esse viés, o trabalho de leitura com gêneros discursivos/textuais digitais em sala de aula, torna-se uma forma de aquisição de um saber que dialoga com imagem, texto, sons, texturas, ou seja, diversos recursos semióticos, com a intenção de formar leitores/produtores de discursos cada vez mais engajados com a produção crítica de sentidos. Isso implica:

extrair informações de um texto ou de uma situação, ampliar o conhecimento, adquirir formas mais eficientes de pensar ou uma estrutura cognitiva mais diferenciada, modificar comportamentos, estabelecer mais conexões [...], criar mais e mais rotas de aprendizado, utilizar formas de raciocínio mais abstratas e/ou elaboradas, [...]. Mas esse processo não é solitário, é fruto das contínuas e intermináveis trocas com o meio ambiente, sendo realizado a cada instante, a cada dia, a cada situação vivenciada (VASCONCELOS, DIONISIO, 2013, p.66).

Sob esse foco, é importante refletir que o texto eletrônico interfere na relação de leitura. Isso acontece devido à estrutura hipertextual da internet que tem o poder de articular espaços de informação a ferramentas de comunicação (BEAUDOUIN, 2002, apud ROJO, 2013).

Isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multisssemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar (ROJO, 2013, p. 20).

A intervenção do professor no uso dessas tecnologias digitais é fundamental: “O computador não substitui o professor, mas pela sua capacidade não só de memorizar, mas também de processar dados, pode ampliar sua ação” (LEFFA, 2006, p. 210).

Diante dessas questões, defendemos que os *gêneros discursivos/textuais*, com suas mixagens de sons, imagens, palavras (verbais e não-verbais), impregnados de hipertextos, *hyperlinks* e hiper mídias, tudo em um mesmo espaço, o qual podemos chamar de ciberespaço, levam-nos a pensar sobre o termo *letramento digital* e sua relação com o fazer pedagógico de sala de aula. Como veremos a seguir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS CONCEPÇÕES DE LEITURA NA ERA DIGITAL

Cada época demanda certas necessidades de comunicação, isso porque o ser humano vai buscando formas de se adaptar no meio social, principalmente, pelo uso da linguagem e pelo processo participativo que esta instiga. Na atualidade, por exemplo, não basta apenas sabermos ler pequenos textos para poder exercer uma cidadania ativa, pois na sociedade letrada, outras exigências são realizadas, outras habilidades são requeridas para o acesso à informação e ao saber, por isso, uma nova concepção de leitura emerge para dar conta de nossa ação diária de ler o mundo.

Podemos dizer que, desde a época da televisão, questiona-se sobre o impacto negativo que as novas tecnologias poderiam trazer aos seus usuários. Interessante que tais questões chegam a fomentar, até hoje, certa percepção fantasiosa de substituição do homem pela máquina, como se houvesse uma inteligência artificial capaz de promover um processo de autocriação, isto é, sem qualquer intervenção humana. Por isso, na época da inauguração da TV, era comum certas indagações como: quais seriam os efeitos da TV nas crianças, na educação, no letramento e na cultura? (SNYDER, 2009).

Hoje, na esfera didático-pedagógica, especificamente, sabe-se o quão é importante que nos asseguremos de que nossos alunos adquiram a competência crítica necessária e “compreendam o panorama do letramento contemporâneo e então possam participar efetivamente na vida após a escola e no trabalho como cidadãos informados e ativos” (SNYDER, 2009, p. 33).

Não se pode negar como o acesso à tecnologia digital tem aumentado substancialmente, como bem ressalta Snyder (2009):

Desde o final da década de 90, pesquisadores vêm identificando novos tipos de texto, práticas de linguagem e formações sociais ao passo que os jovens usam telefones celulares, mensagens de texto, a Internet, mensagens instantâneas, jogos online, *blogs*, mecanismos de busca, *websites*, e-mail, vídeo digital, música, imagens, entre outros. Suas práticas de letramento digital compreendem processar palavras, articular hipertextos, participar em discussões online, usar *software* de apresentação, criar páginas na Web e se congregam em portfólios digitais (SNYDER, 2009, p. 37).

No entanto, vale a pena frisar que o simples acesso em casa ou na escola não garante aos alunos oportunidade de aprendizagem. Uma coisa é certa, segundo pesquisadores da área que abordam sobre as necessidades dos alunos em pleno Séc. XXI: “uma sala de aula de letramento para o futuro deve envolver a integração efetiva do letramento impresso e o letramento digital” (SNYDER, 2009, p. 39), ou seja, uma tecnologia não descarta o uso da outra.

As tecnologias digitais ou as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) exigem certa apropriação de habilidades pessoais, sobretudo nos ambientes escolares, como traremos mais adiante ao abordar os conceitos sobre letramento, letramento digital, letramentos e multiletramentos. No entanto, a princípio, queremos deixar claro que corroboramos com Coscarelli (2016, p. 11) quando afirma que

Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos (computadores, *laptops*, celulares, *tablets* e outros *gadgets*) e aplicativos.

É imperioso salientar que essa apropriação se faz necessária devido as rápidas mudanças em nossas formas de interagir e de nos comunicarmos com o mundo à nossa volta. O surgimento de textos híbridos, quando associam ícones, imagens, sons faz-nos perceber que as práticas de leitura são outras, uma vez que os discursos, também, são outros. Como bem afirma Zacharias (2016, p.16):

A internet, grande promotora da comunicação em rede, tem representado formas de participação e hábitos de leitura ubíquos, plurais, menos hierárquicos e menos lineares. Conectados à internet, temos à disposição uma infinidade de textos de diferentes gêneros, com discursos de várias etnias, religiões, ideologias, cultura, idiomas e contexto.

Nesse sentido, podemos perceber que o domínio da Internet, ou rede de computadores interligados via protocolos, além de propor novos hábitos e costumes, também é fomentadora de novas práticas de linguagens, principalmente aquelas atreladas ao processo de leitura e escrita. Como se pode observar, nessa esfera, a aquisição da leitura não se restringe apenas à escrita alfabética, já que outras habilidades são acionadas na atividade de leitura em ambiente digital, como os aspectos não-verbais representados por sons, símbolos, ícones e uma variedade de elementos de imagens que são ressignificados na composição do todo discursivo.

2.1 CONCEITO DE LETRAMENTO

Há trinta anos, aproximadamente, o termo *letramento* surgiu no Brasil com Kato (1986) e tem sido discutido entre muitos autores, a exemplo de: Tfouni (1988), Kleiman (1995; 1998), Soares (2000; 2002; 2004), Rojo (2013; 2015), dentre outros. Para Soares (2002, p. 144) “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Já Lima e Lima-Neto (2009, p. 47), parafraseando Soares, afirmam que esse termo exalta a importância das “práticas sociais de leitura e escrita engajadas e realizadas por sujeitos que exercem plenamente sua cidadania”. Por esse viés, a concepção de letramento vai muito além da alfabetização e da simples aquisição do sistema de leitura, ela se categoriza como:

O estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento (SOARES, 2002, p. 145).

Com essa definição, Soares (2002) não apenas complementa, mas ratifica o fato de que tanto o indivíduo quanto o grupo social envolvido em práticas de letramento são capazes de manter com todos que os cercam formas de interação e competências discursivas em uma sociedade letrada, o que independe de seu nível de alfabetização.

Por esse ponto de vista, a concepção de letramento e alfabetização, embora diferentes, devem andar juntas, uma vez que a alfabetização envolve um conjunto de habilidades complexas e multifacetadas pautadas em perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas (SOARES, 2013). Como bem assegura Soares (1998, p. 47):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, [pois] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Depreende-se, dessa forma, que o termo letramento é muito amplo e engloba uma diversidade de categorias, o que inviabiliza uma definição única, mas plural, daí a perspectiva de letramentos, pois a ação humana também é plural em seu processo de participação social, como veremos mais adiante.

2.2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

A necessidade de pluralizar a palavra letramento surgiu a partir do momento que interagimos em diferentes culturas e diferentes grupos sociais. A respeito desse assunto, Soares (2002, p. 156) afirma que, “o fenômeno designa diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação [...], ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo [...], comunicação visual, auditiva e espacial”.

É interessante ressaltar que o termo letramentos abarca: o letramento digital, o letramento computacional, o letramento informacional, o letramento visual, o letramento midiático, entre outros: “Cada um abrangendo diferentes habilidades para o uso em situações específicas de letramento” (TAVARES, 2009, p. 141). Dessa forma, para cada letramento, haverá peculiaridades a serem aprendidas e apreendidas.

Diante de tantos tipos de letramentos, um deles destaca-se por estar presente nos mais diversos contextos escolares, no entanto, sem sua devida aplicabilidade. Estamos falando do letramento digital. Com as tecnologias digitais disponíveis em celulares e utilizadas como meio de comunicação por todas as camadas sociais, essas precisam ser estudadas e compreendidas. Esses estudos devem ser discutidos e apropriados, principalmente, por parte das escolas, na figura de seus professores, para que os alunos continuem a incorporar, agora na escola, de uma forma mais planejada e específica, as inúmeras possibilidades disponíveis nos computadores, *tablets*, celulares, *laptops*, além de um arsenal de novos aplicativos (COSCARRELLI, 2016).

Hoje a linguagem não verbal está mais acessível pelos programas e aplicativos que tornam a composição dos textos multimodais presente em nosso cotidiano. Mesmo assim, vemos que a escola ainda prioriza a linguagem verbal, fazendo com que nossos estudantes mantenham certa dificuldade na leitura de textos do cotidiano como infográficos, tabelas, gráficos, etc.

A partir do uso das tecnologias digitais, fomentando o letramento digital, os alunos têm a possibilidade de se apropriarem de “competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso” (COSCARRELLI, 2016, p. 17).

No letramento digital, exige-se:

Novas formas de avaliação e análise crítica da informação, incluindo questões como autoria, credibilidade e utilidade; a velocidade na solução dos problemas e comunicação da solução encontrada; e a

natureza dêitica das novas tecnologias, que sofrem mudanças rapidamente, tanto pelas novas descobertas tecnológicas, como pela criação de novas formas de uso das já existentes (TAVARES, 2009, p. 143).

Autores como Coscarelli e Ribeiro (2005), Caiado (2011), Xavier (2005) e Araújo (2007) relatam a importância de se trabalhar com o letramento digital nas salas de aula devido a um mundo cada vez mais cercado de máquinas eletrônicas e digitais. O próprio Araújo (2007, p.81) reforça que estamos inseridos numa “sociedade que exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais”.

Já Xavier (2005, p. 3-4) também defende que:

O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino [...]

A respeito desse assunto, Caiado (2011) traz suas colaborações ao afirmar que:

As novas tecnologias digitais da informação são meios de aprendizagem, meios carregados de conteúdo, deslocando o foco que vem sendo dado ao seu uso – apenas como recurso didático – e favorecem o letramento digital de todos: crianças, jovens alunos, professores, funcionários, ensejando sua inclusão no projeto político pedagógico da escola (CAIADO, 2011, p. 77).

Ao comentar sobre o conceito de letramento digital, Ribeiro (2012, p. 42) define-o como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Na vida afetiva social, quando usamos aplicativos para namorar, trocar fotos, fazer compras; no domínio do trabalho, com *e-mails* e envios de arquivos a distância, os quais são fundamentais; bem como na escola, em que a *Web* pode servir para pesquisa, acesso a documentos oficiais distantes dos usuários, por exemplo: “As pessoas fazem do letramento digital os usos que desejarem, dão à rede um sentido que depende de suas necessidades e vontades, assim como fizeram com outros objetos de ler” (RIBEIRO, 2012, p. 41).

Buzato (2003) define o letramento digital como sendo todo conhecimento necessário para práticas mediadas pelos equipamentos eletrônicos do mundo contemporâneo, “que são as habilidades de construir sentido a partir de textos multissemióticos, de localizar, filtrar e avaliar informação e o conhecimento das “normas” que regem a Comunicação Mediada por Computador” (LOBO-SOUSA,

ARAÚJO, PINHEIRO, 2009, p. 118). Os *Smartphones* são exemplos da diversidade de artefatos tecnológicos que exigem esse letramento digital, como pressuposto básico para ações diárias de comunicação, interação e participação.

É imperioso dizer que, para um letramento digital, são necessárias algumas habilidades específicas. Por exemplo, ao acessar um *site*, de acordo com Coscarelli (2016), a navegação envolve ações como:

- Reconhecer as ferramentas de busca e de busca avançada.
- Gerar palavras-chave adequadas para fazer uma busca eficiente.
- Avaliar palavras-chave baseadas nos resultados da busca.
- Usar mecanismos de busca avançada se for necessário.
- Ler e compreender os resultados que os mecanismos de busca produzem.
- Ler URL/Compreender o significado da URL em termos dos propósitos da informação em um *site*: ex.: .com, .org, .edu, entre outros.
- Inferir quais *links* indicados nos resultados da busca ou no *site* serão mais úteis/Inferir o conteúdo de um *link* a partir do seu rótulo (inferência preditiva).
- Reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que indicam a presença de um *link*.
- Visualizar e visitar eficientemente os *sites*.
- Avaliar a informação de um *link* que será relevante para a tarefa.
- Localizar eficientemente a informação que melhor se enquadra às necessidades / Selecionar informação relevante para aquele propósito de leitura / Distinguir, entre as informações encontradas, as informações relevantes das irrelevantes (ignorar o que é irrelevante e manter o foco no propósito daquela busca determinada).
- Saber prestar atenção em informações específicas relevantes e saber analisar o ambiente em busca de dados significativos.
- Autolocalização (saber se localizar em diferentes camadas de um hipertexto) (COSCARELLI, 2016, p. 78).

As redes sociais (como por exemplo o *Whatsapp* e o *Facebook*), como forte elemento de motivação para o processo de letramento digital, também trouxeram formas de comunicação que implicam, naturalmente, em transformações tanto na recepção de textos como no seu processo de criação. Essas mudanças ocorrem devido a aspectos da multimodalidade, hipertextualidade e interatividade estarem presentes nessas novas formas de se comunicar (ZACHARIAS, 2016).

Pretendemos deixar claro que o letramento digital, dependendo da situação em que cada indivíduo se encontra, varia e se adequa ao momento em que é utilizado. Para Zacharias (2016), o letramento digital

vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um *site* de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

Nosso posicionamento a respeito do letramento digital corrobora com as ideias de Zacharias (2016) quando a autora ressalta que a habilidade para esse tipo de letramento vai muito além do conhecimento da técnica. Pois um letrado digital deve saber que conteúdo postar em determinadas redes de relacionamento, não confiar em qualquer página na *web*, saber adequar a linguagem para cada tipo de gênero discursivo/textual digital utilizado, como *blog*, *e-mail*, por exemplo. Além disso, é importante destacar que “ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã” (COSCARELLI, 2016, p. 17), pois à medida que as novas tecnologias se renovam, novos leitores vão surgindo.

Vale a pena ressaltar que o termo *letramento digital* não é usado por todos os autores. Santaella (2014), por exemplo, destaca que prefere a utilização do termo *hipermídia* em lugar do letramento digital, como se pode verificar na citação abaixo:

Penso que “hipermídia”, de saída, nos livra de qualquer resíduo de “linguocentrismo”. O termo em inglês “literacy” já vem suficientemente marcado por uma tendenciosidade linguística. Quando traduzido para o português “letramento” ou “alfabetização”, seu sentido fica ainda mais marcado pela parcialidade do verbal. (SANTAELLA, 2014, p. 211)

Ao fazer essa citação, a autora se referia à riqueza semiótica presente nos diálogos das plataformas de relacionamento, por isso vendo o ambiente predominantemente imagético, sugere que o termo *letramento digital* seja substituído por *hipermídia*.

Dessa forma, o letramento digital ou a hipermídia, como define Santaella (2014), é um conglomerado de informação multimídia (verbo, som e imagem), navegáveis, não sequencial que podem ser conectados em combinações diversas. Criam um espaço

heterogêneo “que consiste de camadas de programação executadas a cada clique do mouse do computador ou ao toque dos dedos no *tablet*” (SANTAELLA, 2014, p. 214).

Sendo assim, para que aconteça um letramento digital satisfatório, o ensino da leitura é de fundamental importância. Para isso, é importante que tenhamos foco em alguns pontos como a compreensão leitora, o vocabulário, a fluência, mas também no enfoque sociocultural da linguagem (COSCARELLI, 2016). Quando observamos com atenção as particularidades sociais, históricas e culturais, as quais dão origem aos discursos, passamos a considerar, além dos aspectos cognitivos e individuais da leitura, as condições de produção dos textos, seus interlocutores e as instituições a eles associadas, percebendo a compreensão do texto como uma atividade social e contextualizada. Como veremos a seguir no próximo tópico.

2.3 CONCEITO DE LEITURA

Dentro da comunidade de pesquisa acadêmica que aborda sobre questões da linguagem, muito já se falou sobre a leitura. Sabe-se que esta é um processo que envolve habilidades, estratégias, aspectos socioculturais, além de levar em consideração a situação da leitura, seu objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros (COSCARELLI, 2016).

Para uma leitura acontecer, deve existir uma situação comunicativa, ou seja, observar em qual contexto social ela se realiza, quais as experiências do leitor, sua história e sua identidade. Assim, o processo de construção de significado vai se formando, gerando uma situação comunicativa que relaciona aspectos cognitivos, contextuais e linguísticos.

Mas, que processo é este que podemos chamar de leitura? Sabemos que ela vai além da prática de decifração de letras, pois incorpora, cada vez mais, a relação multissemiótica entre a palavra e a imagem. Não se dá de forma transparente, amorfa, mas integrada, híbrida, pois está associada a todo um conjunto de elementos que lhe dão sentido, inclusive, o contexto geral onde está inserida.

Nas leituras em que as imagens estão acompanhadas de textos escritos, ambos devem ser considerados, atuando, muitas vezes, de modo complementar, dessa maneira a leitura deve ser feita de forma “integrada, homogênea, sem se atribuir maior ou menor valor a quaisquer desses códigos [...]” (ALMEIDA, 2011, p. 58). Em nosso cotidiano isso fica mais evidente, seja nas estações de metrô, nos pontos de ônibus, nas embalagens de produtos, ou seja, não há como mantermos uma visão purista da leitura.

Dentro dessa perspectiva de leitura, surge um novo leitor, como afirma Santaella (2012):

Podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, **não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet**, povoadas de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos (**grifo nosso**). (SANTAELLA, 2012, p. 10).

Como se pode verificar, para esse novo leitor, o ato de ler não é algo fácil, poderia dizer que é até complexo. Tão complexo que depende de três fatores para sua realização: “características do leitor, propriedades do texto e o contexto de leitura” (VAN DEN BROEK & KREMER, 2000 apud COSCARELLI, 2016, p.70). Por isso, leitores para serem leitores precisam de atenção, motivação e envolvimento.

A partir dessas considerações, podemos deduzir que um dos grandes desafios da classe docente é fazer com que seus alunos sejam “capazes de ler e pensar criticamente e não apenas reproduzir aquilo que é lido” (ALMEIDA, 2011, p. 59), principalmente dentro de uma sociedade em que o Ctrl C, Ctrl V, se tornou uma prática comum até em comunidades discursivas acadêmicas.

Compreendemos que a leitura, em sua concepção mais tradicional, considera aspectos como análise, síntese e integração como sendo recursos básicos. No entanto, se pensamos numa leitura de um texto com múltiplas fontes, essas concepções serão, necessariamente, mais abrangentes, pois envolvem novas plataformas, novos suportes, a exemplo do Desktop e dos artefatos digitais móveis.

O novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (CHARTIER, 1998, p. 88-91).

Nos meios digitais, a leitura na internet, por exemplo, torna-se mais complexa à medida que envolve diferentes tipos de conhecimentos prévios, como por exemplo, “conhecimento sobre estrutura informacional dos *sites* e dos mecanismos de busca na *web*” (COIRO & DOBLER, 2007 apud COSCARELLI, 2016, p. 63).

Vale ressaltar que essa nova prática de leitura está cada vez mais relacionada à maneira como articulamos nosso pensamento e como estruturamos nossas ideias. Como afirma Ramal (2002 apud SOARES, 2002, p. 151):

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura.

Nosso entendimento sobre leitura perpassa pelas ideias do dialogismo e da interação. Uma leitura adequada vai depender do contexto social em que está acontecendo, quais as experiências vividas daquele leitor, qual sua história de vida, saber o porquê está lendo determinado texto. Nessa perspectiva sociodiscursiva, os textos a serem trabalhados na sala de aula podem se aproximar mais das práticas letradas e das situações de comunicação desse leitor. Assim, como dito anteriormente, a leitura terá sua devida atenção pelo leitor, motivação e envolvimento.

Por meio dessa perspectiva, Rojo (2013), a partir das ideias de Beaudouin (2002), propõe que ao invés de chamarmos nosso leitor de “leitor-autor”, poderíamos criar um novo termo – “o lautor”. Ou seja, aquele que atua de forma participativa e interativa no processo de produção, circulação e divulgação dos discursos, não se restringindo apenas à esfera escrita do livro, do texto, mas indo além das telas do computador ou do celular.

É importante dizer que, apesar de falarmos sobre leitura em meios digitais, essas se baseiam em algumas estratégias similares à leitura em ambientes tradicionais. Podemos citar algumas como: monitorar, estabelecer conexões, identificar as ideias mais relevantes do texto, fazer perguntas, analisar, criticar, visualizar, inferir, resumir, sintetizar (COSCARELLI, 2016). Já nos ambientes digitais nos deparamos, também, com alguns procedimentos que envolvem uma navegação de *site*, por exemplo, como “clicar, usar barras de rolagem, compreender e usar os menus, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, buscar, localizar, avaliar, selecionar, entre outros” (COSCARELLI, 2016, p. 76-77).

Para Chartier (1994 apud SOARES, 2002, p. 152) as esferas digitais inauguram uma nova relação do leitor com o texto e das possibilidades de maneiras de ler:

Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata a totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais.

No entanto, para atingir os objetivos dessa nova forma de letramento em leitura é necessário ter como base uma proposta que defenda como construir conhecimento solucionando problemas, além, claro, do processo de interação social. Assim, tendo os alunos como produtores/agentes de conhecimento e o professor como facilitador/mediador, tem-se a liberdade de acesso a diversas fontes de pesquisa, facilitado pelo uso da internet.

Dentro desse espaço virtual que é a internet, o leitor *online* se depara com as seguintes características:

A leitura da interface vai exigir do leitor habilidade de navegação muito bem desenvolvida e a construção de associações, projeções e inferências muito rápidas e eficazes. Diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos *links*, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no *Facebook*, selecionar *emoticons* no *WhatsApp*, inserir imagens, enviar fotos, publicar comentários) (NOVAIS, 2012 apud ZACHARIAS, 2016, p. 21).

Percebe-se, então, que “a redefinição dos objetos de leitura e as possibilidades interativas atribuídas a seus usos vão redefinindo os modos como os leitores lidam com os textos e as mídias digitais” (ZACHARIAS, 2016, p. 23). Isso porque, não apenas o conteúdo presente naquela esfera, mas a própria tela do computador ou do aparelho celular torna-se responsiva à ação seletiva do leitor.

É essa a visão de leitor que acreditamos ser a próxima da ideal. Um leitor interativo, participativo que acrescenta, incrementa e faz uma releitura com base em suas experiências e conhecimento de mundo.

Essas habilidades de controle das discontinuidades com um receptor que se movimenta nesse espaço hipermediático, desenvolvendo processos perceptivos e cognitivos inéditos são típicos de um novo leitor. Um novo leitor do mundo digital, ou “o leitor imersivo”, como define Santaella (2014, p. 214).

É imersivo porque, no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e continuamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc. Através de saltos que vão de um fragmento a outro, esse leitor é livre para estabelecer sozinho a ordem informacional que lhe apetece. É bem verdade que, cada vez mais as redes estão sendo povoadas de aplicativos que já entregam ao leitor aquilo que procura, sem que tenha de navegar em processos de busca (SANTAELLA, 2014, p. 214-215).

Este novo leitor imersivo, para estar bem preparado para enfrentar o mundo e participar ativamente na sociedade contemporânea, precisa adquirir um conjunto de novas competências de letramento que podem servir como base para uma mudança de paradigma nas práticas educativas (JENKINS, 2009). Essas habilidades incluem:

- *Play* – a capacidade de experimentar em seu meio como resolver problemas;
- Desempenho – a capacidade de adotar identidades alternativas com a finalidade de improvisação e descoberta;
- Simulação – a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos do mundo real;
- Apropriação – a capacidade de provar significativamente o conteúdo de mídia Remix;
- Multitarefa – a capacidade de reconhecer o ambiente e mudar o foco quando necessário, para detalhes importantes;
- Cognição Distribuída – a capacidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem as capacidades mentais;
- Inteligência Coletiva – a capacidade de reunir os conhecimentos e compará-los com outros em direção a um objetivo comum;
- Julgamento – a capacidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade das diferentes fontes de informação;
- Transmedia Navigation – a capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades;
- *Networking* – a capacidade de procurar, sintetizar e divulgar informações;
- Negociação – a capacidade de viajar através de diversas comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas

segundo normas alternativas. **Tradução nossa**¹⁰ (JENKINS, 2009 apud COSCARELLI, 2014, p. 753).

Além do leitor imersivo, citado por Santaella, a autora traz um outro tipo que é denominado por leitor ubíquo. Esse leitor acrescenta às características de um leitor imersivo o poder de acessar informações ou trocar mensagens com pessoas em qualquer lugar do mundo.

É ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a virtual, interfaces que reinventam o corpo, a arquitetura, o uso do espaço urbano e as relações complexas nas formas de habitar, o que repercute nas esferas de trabalho, de entretenimento, nas esferas de serviços, de mercado, de acesso e troca de informação, de transmissão de conhecimento e de aprendizado (SANTAELLA, 2014, p. 215).

Vale a pena frisar que essa característica de imersão, ubiquidade e, também, de mobilidade são os elementos-chave para uma prática pedagógica que tenha como foco o letramento digital, pois os objetos pedagógicos construídos para interfaces tecnológicas precisam atender a esses critérios vitais para que atinjam resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

2.4 QUEM É O LEITOR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS DIGITAIS?

Segundo Xavier (2005), o leitor em um ambiente intersemiótico, como o hipertexto, por exemplo, sempre será beneficiado, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente, devido aos aparatos midiáticos estarem bem organizados e devidamente inter-relacionados.

¹⁰ To be well prepared to face the world and participate actively in our contemporary society, students need to acquire a set of new media literacy skills that can serve as a foundation to a paradigm shift in educational practices. These skills include:

Play — the capacity to experiment with one's surroundings as a form of problem solving;
 Performance — the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery;
 Simulation — the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes;
 Appropriation — the ability to meaningfully sample and remix media content;
 Multitasking — the ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details;
 Distributed Cognition — the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities;
 Collective Intelligence — the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal;
 Judgment — the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources;
 Transmedia Navigation — the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities;
 Networking — the ability to search for, synthesize, and disseminate information;
 Negotiation — the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms (JENKINS, 2009 apud COSCARELLI, 2014, p. 753).

Assim, como mencionamos em nosso Estado da Arte, apesar dos pequenos avanços que algumas escolas e educadores demonstram no uso dos gêneros discursivos/textuais digitais, bem como a presença de alguns desses gêneros em Livros Didáticos, como veremos mais adiante, Snyder (2009) alerta para o pouco avanço das escolas e professores no que diz respeito ao mundo digital. A pesquisadora comenta que mudanças incrementadoras são diferentes de mudanças fundamentais, as quais tem sido raras em resposta ao uso das novas tecnologias em ambiente educacional.

O crescimento exponencial da ciência e da tecnologia nos anos recentes tem significado que algumas áreas da atividade humana tais como as de telecomunicações, entretenimento, transporte e medicina têm mudado dramaticamente, mas a educação não. As escolas como as instituições e os professores que trabalham nelas parecem ser resistentes às mudanças baseadas na tecnologia (SNYDER, 2009, p. 41).

Apesar de termos o conhecimento de que “as várias mídias já fazem parte da vida dos alunos, seja para divertir, compartilhar informações, interagir, fazer pesquisas ou jogar” (ZACHARIAS, 2016, p. 28), na esfera educativa tais mídias são ignoradas, inclusive até, nos próprios cursos de formação de professores, a princípio, considerado um lugar propício para sua inserção e uso pedagógico.

Procedimentos como dar um duplo clique no *mouse*, arrastar e soltar, mover a barra de rolagem, entre outros, são operações que o leitor precisa aprender “mesmo que a agência de letramento responsável por isso não seja a escola. E normalmente não é” (RIBEIRO, 2012, p. 42).

No entanto, acreditamos que quando as aulas de leitura têm um propósito construtivista e sociointeracionista, isto é, defendem um ensino mais centrado no aluno, este se envolverá em contextos de interação, diálogo e colaboração de forma mais efetiva.

Aulas de leitura fundamentadas neste modelo abandonam uma visão mais tradicional da aprendizagem, levam os alunos a compartilhar impressões, trocar informações, aprender com os pares e construir significados partilhados a partir dos textos que leem (ZACHARIAS, 2016, p. 25).

Observados por esse viés, podemos dizer que leitores de gêneros discursivos/textuais digitais navegam pelos *links*, fazem seus percursos de leitura, observam e interpretam as várias linguagens presentes na tela. Através dos *links*, podem ter acesso a outras mídias (música, vídeo, imagem). E, assim, além de produzirem

aprendizagem, corroboram, de maneira efetiva, para o desenvolvimento do letramento digital.

Tais leitores, considerados aqui como leitores de hipertextos, com o passar do tempo, tornam-se mais exigentes e desenvolvem características próprias (COSCARELLI, 2003). Dentre essas características temos:

- Preferem a escrita simples e informal;
- Querem conseguir informação rapidamente: *sites* bem-organizados, rápidos;
- Não leem, ‘eles escaneam¹¹’ por isso gostam de texto ‘Escaneável’, isto é, conciso, curto direto;
- [...]
- Gostam de *hiperlinks*: mas acreditam que eles podem desviar a atenção quando um *site* contém *links* demais (COSCARELLI, 2003, p. 78).

Os leitores dos gêneros discursivos/textuais digitais não apenas leem, mas curtem, comentam e compartilham. Segundo Santaella (2014), a teoria dialógica de Bakhtin nunca se fez tão presente e relevante, como nos meios digitais. À luz da abordagem dialógica do discurso, os usuários da plataforma *Facebook*, por exemplo, lidam com recursos como interatividade, dialogismos, polifonia, dentre outros aspectos responsivos.

[...] *Curtir*, serve para o usuário aprovar a informação publicada e para conectar-se com a informação, acompanhando assim os desdobramentos da informação pelo recurso Notificação. *Comentar* possibilita agregar à informação publicada um comentário, que pode conter textos, *links*; estes podem remeter a outros sites, textos, imagens, vídeos, em qualquer lugar da *web*. *Compartilhar* permite que o usuário divulgue uma determinada informação, fazendo com que ela se movimente e se espalhe pela plataforma e pela *web* em geral (SANTAELLA, 2014, p. 207).

Vale ressaltar, entretanto, que embora não se perceba, no sentido clássico de leitura, o leitor dos gêneros discursivos/textuais digitais lê, e lê bastante, como bem afirma Crystal em entrevista concedida a Shepherd e Saliés (2013).

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 literatura 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. Precisamos distribuir notebooks para as crianças, caso

¹¹ Os leitores apenas escaneam o texto, isto é, correm os olhos pela página, tentando entender algumas palavras ou frases que os levam até a informação procurada (COSCARELLI, 2003, p. 78).

ainda não os tenham. E de forma geral, precisamos trabalhar em prol de um clima de respeito pelo modo de os jovens verem o mundo em vez de condená-lo (CRYSTAL, s/d apud SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 27).

Em estudo realizado para observar aspectos referentes ao processo tradicional de leitura e à leitura de hipertextos, em 2014, Coscarelli publicou na revista *Linguagem & Ensino*, de Pelotas, um artigo sobre “*Reading multiple sources online*”. Nesse artigo, ela defende que o desafio da leitura não está apenas nos hipertextos, mas também nos textos impressos, ou seja, nos tradicionais. Também ressalta que as novas formas de leitura, inauguradas com a inserção das tecnologias digitais, são essenciais para um estudante se preparar adequadamente para a atual sociedade da informação.

Como se pode perceber, a questão do letramento digital e dos novos procedimentos de leitura que esse instiga, ainda são objetos de variadas e intermináveis pesquisas, não apenas pelas recentes abordagens que tratam sobre este assunto, mas por estarmos lidando com objetos da esfera digital, lugar da impermanência, da efemeridade e da atualização constante.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

3.1 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de falarmos sobre o livro didático de Língua Portuguesa, doravante (LDLP), optamos por fazer uma breve explanação da história do Livro Didático no Brasil e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

Durante um longo tempo na história do ensino, principalmente o ensino de língua portuguesa, tomava-se como parâmetro, nas salas de aula, o ensino da língua a partir dos clássicos da literatura, isso se dava porque apenas uma minoria tinha acesso à educação formal, sendo, geralmente essa minoria, já portadora de um alto nível de letramento, o que favorecia o processo de ensino (BUENO, 2011).

Com o tempo, a sistematização do ensino foi implantada e o livro didático foi utilizado como ferramenta para a orientação de práticas pedagógicas.

Podemos afirmar que atualmente, o livro didático, doravante (LD), pertence a um momento histórico, pois somente agora vem apresentando uma qualidade de venda tanto para o governo quanto para o público em geral. Essa situação decorre da criação do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e também do que preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Tendo uma relação muito estreita com as políticas públicas, a história do LD pode ser dividida em três períodos: o primeiro momento (1500-1930), quando não se encontravam políticas claras sobre o livro didático e eram utilizados livros importados; o segundo momento (1930-1985), em que o governo assume as políticas sobre o livro didático, envolvendo-se na compra e distribuição, visando assim, um controle mais ideológico do que pedagógico; e o terceiro momento (1985 em diante) iniciado com a criação do PNLD, em 1985, quando o governo, apesar de ainda ter o controle sobre as políticas, passa a ter, também, uma visão pedagógica, em que o professor interfere no processo de selecionar os livros que serão comprados (BUENO, 2011).

O PNLD nasce com os objetivos básicos de aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos das escolas públicas do ensino fundamental e é

realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC. Apesar do PNLD ter sido criado em 1985, apenas na segunda metade da década de 1990, ocorreram mudanças significativas, como por exemplo, a avaliação prévia dos manuais didáticos que seriam adquiridos e distribuídos para as escolas públicas.

A partir de 1996, a fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o PNLD desenvolveu um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (Comdipe), da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do MEC (BATISTA, 2014).

Essa iniciativa do MEC foi de extrema importância, pois criou-se um horizonte de expectativas em relação às características, funções e qualidades do LD no Brasil.

Vale a pena ressaltar que o volume de compras desses livros envolvia valores exorbitantes. Em 1996, por exemplo, o governo comprou “cerca de 80 milhões de livros” (BATISTA, 2014, p.27), todos eles sem a devida fiscalização.

No entanto, estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham reiteradamente, desde meados da década de 1960, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades encontradas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2014, p. 28).

Com a universalização do atendimento pelo PNLD, ocorrida em 1996, o MEC instituiu a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD.

Foram formadas comissões por área de conhecimento, compostas por professores experientes, coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental, as quais deveriam formular critérios de avaliação, sua discussão com os editores e autores e o desenvolvimento do processo de avaliação propriamente dito (BATISTA, 2014).

Após intensos debates na imprensa, no campo do consumo do livro didático, o PNLD publica, em 1996, pela primeira vez, o Guia de Livros Didáticos, documento em que todos os livros com “qualidades suficientes para serem *recomendados* (com ou sem ressalvas) foram apresentados aos professores” (BATISTA, 2014, p. 32).

Alguns pontos positivos foram observados desde a criação do PNLD e do Guia de Livros Didáticos, como por exemplo, a simples inscrição de livros no PNLD não significa que já seriam aprovados; o percentual de livros recomendados vem aumentando; a avaliação pedagógica incentivou a renovação da produção didática brasileira, evidenciada pela participação de novas editoras, com a inscrição de novos títulos, além da geração de novos autores, revelando assim, a preocupação das editoras em se adequar às exigências.

Se a qualidade dos livros está melhorando, isso implica dizer que o PNLD está contribuindo para melhorar a qualidade do ensino. Apesar disso, ainda é preciso buscar o aperfeiçoamento diante de tantas alterações ocorridas, nos últimos anos, no contexto educacional brasileiro. Acompanhar as tecnologias digitais da informação, por exemplo, de forma que o usuário usufrua das suas características na sua real forma de utilização. Pois como afirma Batista (2014, p. 44),

É necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.

Diante do que temos apresentado, e por meio de nossa percepção, a concepção de livro didático e de materiais educacionais ainda são pouco adequadas para responderem às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. Isso porque, segundo Batista (2014, p. 49),

Esse contexto é marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.

Para que possamos chegar a um patamar desejável, entendemos que alguns pontos são imprescindíveis, como: uma melhor articulação (sistemática e cuidadosa) do PNLD

com outras políticas do MEC para o ensino fundamental, como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), por exemplo; contínua ampliação da concepção do livro didático do PNLD para que se aumente a qualidade com materiais mais ricos e flexíveis; melhor articulação do Estado com o setor editorial, a fim de esclarecer os impactos sofridos pelo setor por parte do PNLD; a relação entre o resultado das avaliações do PNLD e da escolha por parte dos professores, a fim de elevar os padrões da qualidade do LD; maior engajamento dos setores envolvidos, como a opinião pública, comunidade científica, universidades, secretarias estaduais e municipais da educação e escolas do ensino fundamental.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, sabemos que o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), assim como os livros didáticos em geral, também passou por mudanças e a disciplina de Língua Portuguesa tornou-se obrigatória com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº5692/1971. Com as orientações dos PNC's, o LDLP passou por mudanças importantes, pois baseadas nas teorias de Bakhtin e seu círculo, veio à tona as ideias de um sujeito dialógico, ativo e que valoriza a prática social. Também foi implementada uma concepção de língua/linguagem em que o sujeito é aquele que tem conhecimento prévio, conhecimento este que envolve sua leitura do mundo e suas experiências cotidianas que não devem ficar à margem das atividades de sala de aula.

É imperioso dizer que se a visão de língua e linguagem dos manuais de Língua Portuguesa não alcança o avanço social e histórico, isso ocasionará, também, uma certa visão de ensino. Por isso, para Rangel (2002, p.16), “o ensino de língua materna, deve ser antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações *sobre* a língua”.

Rangel (2002) ainda define adequações necessárias que devem constar no Livro Didático. No que diz respeito à competência leitora, por exemplo, questiona se o LDLP “prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir” (RANGEL, 2002, p. 19).

Vale a pena reforçar, como bem afirma Antunes (2003), que o trabalho com a leitura nos LDLP's é uma atividade sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente. Rojo (2013, p.9) reforça esse pensamento quando diz “sintomaticamente, os já quase tradicionais gêneros multiletrados impressos (jornal, revista, charge, tiras, HQ's, publicidade, etc.) não despertaram tanto interesse do grupo de alunos, em sua maioria jovens”.

Rojo (2014) ainda comenta, sobre o perfil dos Livros de Didáticos em Língua Portuguesa, que, apesar das estratégias de leitura serem exploradas em mais da metade dos livros analisados, o tratamento linguístico e discursivo dos textos na leitura deixa a desejar, pois estão “majoritariamente centrados em aspectos estruturais ou formais ou em alguns aspectos normativos do estilo” (ROJO, 2014, p. 89).

Tomando por base o PNLD 2002, Rojo (2014) salienta que os avaliadores tiveram uma impressão apenas mediana no que concerne ao trabalho dos Livros Didáticos com a leitura dos textos. Assim como afirma Matêncio (2007):

Afinal, não se trata de ensinar a língua – habitualmente compreendida como equivalente à norma culta padrão – para que os alunos sejam capazes de produzir e receber textos. Trata-se, com efeito, de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem (MATENCIO, 2007, p. 62).

Os livros didáticos, os quais tem espaço garantido na sala de aula desde o século XX, muitas vezes sendo considerados o único material de leitura disponível para alunos do ensino fundamental, tornam-se importantíssimos para o processo de letramento, além do acesso à leitura (Rojo, 2014). Contudo, para que de fato eles atinjam esse objetivo, há a necessidade de inserção de textos de boa qualidade.

Rojo (2014) identificou que a qualidade dos textos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa apresentou significativa melhora nos aspectos de diversidade temática e diversidade de gêneros, por exemplo. No entanto, ainda pecam quando “nem sempre as características destes gêneros sejam exploradas nas atividades de leitura ou de produção de textos” (ROJO, 2014, p. 84).

É importante informar que, apesar de encontrarmos, atualmente, bons textos, diversificados e representativos, os autores dos Livros Didáticos ainda não conseguem, a partir desses textos, propor “atividades de leitura [...] efetivas e eficazes” (ROJO, 2014, p. 87), que deem conta das práticas sociais concretas de comunicação cotidianas nas quais os alunos estão inseridos.

Programas de avaliação como o internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – tem o objetivo de auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. Nesse

programa, uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos: as capacidades leitoras.

Estudos feitos por esse órgão, referentes às capacidades leitoras, revelam dados desastrosos sobre o Brasil. No Relatório Pisa 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros obtiveram os piores resultados. Esse dado é assustador quando pensamos que estes jovens passaram, em média, 10 anos no Ensino Fundamental, antes de realizar os exames do Ensino Médio. Naturalmente, pensamos sobre as ações realizadas nas escolas durante todo esse tempo. Refletimos criticamente sobre as práticas de leitura a que esses estudantes foram submetidos e aos gêneros que tiveram acesso.

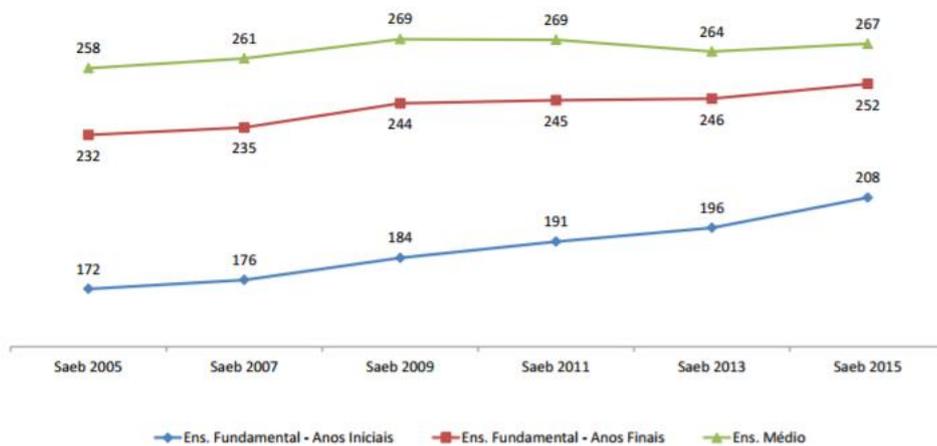
Por isso, vale a pena retomar Rojo (2014) quando afirma que:

Os livros didáticos avaliados não chegam a explorar satisfatoriamente aspectos linguísticos-discursivos cruciais para a construção da leitura, tais como a percepção dos parâmetros da situação de produção do texto e da leitura; a presença do plurilinguismo, da heteroglossia e do dialogismo (intertextualidade, variedades e registros) e a relação dialógica das diferentes linguagens (ilustração/texto) na apresentação da leitura (2014, p. 89).

Essa relação entre ensino de Língua Portuguesa, LDLP e capacidade leitora podem ser mensuradas por meio de instrumentos de avaliação externa, a exemplo do Saeb. Em novembro/2015, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) realizou a 13ª Edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Figura 01 – Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (2005 a 2015)

**Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (2005 a 2015)
Proficiências médias em Língua Portuguesa**



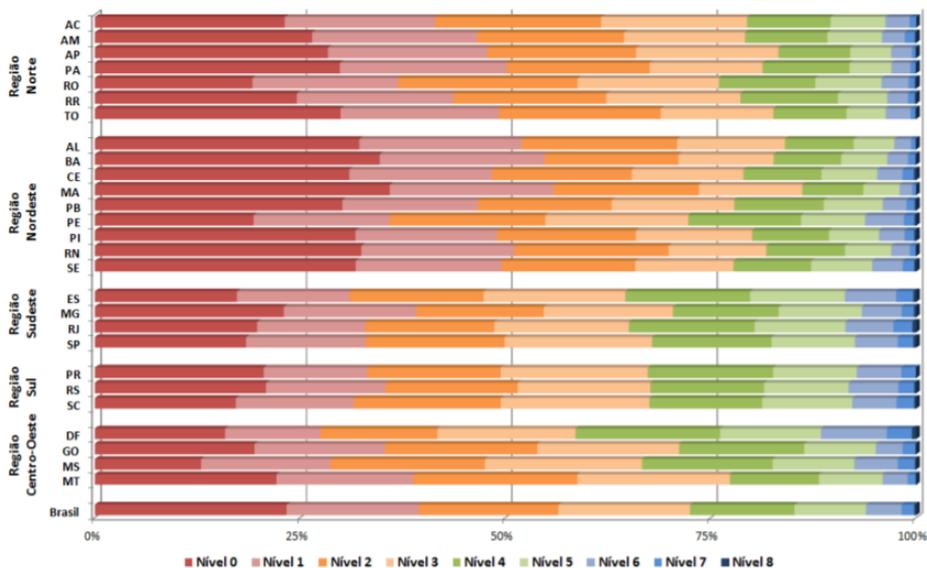
Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP



Fonte: Resultados Saeb/2015 – Língua Portuguesa, MEC/Inep, p.6

Figura 02 – Resultados do Saeb 2015

**RESULTADOS DO SAEB 2015
Percentual de alunos por Nível de Proficiência
3ª série do Ensino Médio – Língua Portuguesa – por Estado**



Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP



Fonte: Resultados Saeb/2015 – Língua Portuguesa, MEC/Inep, p.46

Fazendo uma breve análise da figura 02, vemos que mais de 50% dos alunos, avaliados na 3ª série do Ensino Médio, ainda não atingiram o nível 4, demonstrando assim a falta de habilidades compatíveis com a série cursada, cuja competência leitora está inserida. Esses resultados reforçam os dados da OCDE, apresentados no Estado da Arte desta pesquisa.

Rajo e Batista (2014), baseados em dados do Saeb 2001, também relatam baixos índices nas competências leitoras dos alunos avaliados. Por isso, fazemos as mesmas perguntas que eles fizeram há 13 anos:

Como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam somente desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? (ROJO; BATISTA, 2014, p. 14).

Observando as investigações de Caiado (2011) sobre os materiais textuais presentes no Livro Didático de Língua Portuguesa, buscamos em nossa pesquisa, a qual está relacionada à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos, contribuir para um estudo longitudinal sobre o assunto. A pesquisadora realiza uma investigação sobre os materiais textuais digitais presentes em Livros Didáticos de Língua Portuguesa em dois momentos distintos: PNLD de 2005 e PNLD de 2008.

Caiado (2011), após conclusão da sua pesquisa a respeito da presença de materiais digitais em LDLP, faz a seguinte afirmação:

Os dados do Estudo I apontam que a realidade digital apresenta, ainda, baixa representatividade nos manuais didáticos que acompanham o cotidiano do trabalho do professor e do aluno em nossas escolas. Esses dados nos revelam, também, que o LDP traz atividades voltadas para imigrantes digitais – alguns professores e alguns alunos que pouco contato têm com o computador interligado à Web 2.0 no seu cotidiano (CAIADO, 2011, p. 129).

Aqui nesta pesquisa, nosso objetivo é investigar o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLD 2014, dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, no estudo longitudinal, pretendemos observar, também, como se apresentam esses materiais textuais digitais, após 06 anos, desde a última pesquisa realizada por Caiado (2011).

3.2 O QUE AFIRMAM OS PCN'S SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA

Sabemos o quanto a competência leitora é imprescindível para a atuação do sujeito na sociedade que o cerca. Ela antecede o desenvolvimento de habilidades nas variadas esferas de letramento, a exemplo do letramento digital, acadêmico, visual, dentre outros. Esse conjunto de habilidades, que unidas formam a capacidade leitora, é pré-requisito para uma atuação crítica e reflexiva que torne o sujeito autônomo em suas variadas formas de relação com o mundo.

Isso porque a leitura, como bem afirma Matos (2006), é um processo, é uma ação multidimensional, um projeto, uma criação.

Publicado em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa trazem uma perspectiva de construir, para os jovens, escolas voltadas para a formação de cidadãos. Cidadãos, os quais, no despertar do novo milênio, estarão (ou já estão), envolvidos numa sociedade “marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998b, p. 5). Para os PCN's de Língua Portuguesa, por exemplo, a leitura é:

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998b, p. 69-70).

O leitor competente sabe, diante de tantos textos que circulam socialmente, selecionar aqueles que lhe interessam, sabe ainda ler as entrelinhas, enxergando elementos implícitos e fazendo relações dos textos com seus conhecimentos prévios ou dos textos com outros já lidos.

Sabemos que a passagem do aprendiz pelo Ensino Fundamental – Anos Finais é decisiva para que ele se torne um leitor competente, ou então, desista de ler por não conseguir acompanhar a demanda da escola. É essencial que, na tarefa de formar leitores, haja um projeto educativo comprometido com a passagem do leitor de “textos facilitados

(infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais” (BRASIL, 1998b, p. 70). Nesse aspecto, também cabe inserir as tecnologias digitais com seus novos formatos de textos e, conseqüentemente, novas configurações de leitores.

Vale a pena frisar que é pela prática da leitura que se desenvolve a competência leitora. É exatamente entre seu papel de destinatário de textos escritos e da sua habilidade, ainda em formação, na leitura desses textos, que o leitor autônomo e competente vai se formando. Invariavelmente, é na diversidade dos gêneros que a prática da leitura ganha forças, afinal de contas, “não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda” (BRASIL, 1998b, p.70).

Quando consideramos a diversidade de gênero no livro didático, é imperioso considerar também a diversidade de recepção. Ou seja, as atividades organizadas para a prática de leitura também devem se diferenciar, senão estaremos na contramão da formação de leitores. Ora, podemos trabalhar com esquemas ou resumos na leitura de um texto científico a fim de facilitar a nossa compreensão, no entanto, usando a mesma metodologia em um texto literário, seria desastroso, pois eliminaria o tratamento estilístico dado pelo autor.

Na leitura de um texto, os sentidos construídos são o conjunto das informações trazidas pelo texto, além dos conhecimentos ativados pelo leitor no momento da leitura. Por isso, podemos dizer que o texto não está pronto quando está apenas escrito: “o modo de ler é também um modo de produzir sentido” (BRASIL, 1998b, p.70).

Dentro dessa perspectiva, os PCN’s de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais indicam dez objetivos os quais os alunos devem ser competentes. Elencamos abaixo dois deles:

- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e **recursos tecnológicos** para adquirir e construir conhecimentos (**grifo nosso**) (BRASIL, 1998b, p. 7-8).

À medida em que os PCN’s tratam a questão do gênero com base nos estudos do círculo de Bakhtin, sugerindo uma revisão de conceitos de língua/linguagem, de leitura e de leitor de textos, observamos de que modo os autores se apropriam – ou não – dos

fundamentos teóricos abordados: “Os estudos linguísticos sobre os gêneros do discurso não podem prescindir da consideração de suas condições de produção” (GRILLO; CARDOSO, 2016, p. 105).

Formar leitores, requer condições favoráveis, não apenas referente aos recursos disponíveis, mas também e principalmente, referente ao uso que se faz desses recursos na prática de leitura. A partir disso, os PCN's elencaram algumas dessas condições favoráveis, a seguir:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998b, p. 71-72).

Na competência leitora, principalmente para aqueles que tem pouco acesso a materiais de leitura, é imperioso que os conteúdos selecionados correspondam às necessidades dos alunos. Quando isso não ocorre, pressupõe-se que os conteúdos já fazem parte do repertório do aluno ou ainda que não tenham se constituído para o aprendiz, fazendo assim, com que as atividades não contribuam para o desenvolvimento das capacidades pretendidas.

Para alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo (BRASIL, 1998b, p. 66).

Por fim, trazemos a seguir a visão de Rojo (no prelo) sobre leitor/produtor, a partir dos PCN's. Essa definição, dada pela autora, reforça nossa percepção sobre a necessidade do leitor estar imerso nas práticas sociais a fim de que a situação comunicativa aconteça em contextos adequados.

A visão de leitor/produtor de textos presente nos *PCNs* é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas (ROJO (no prelo) apud GRILLO; CARDOSO, 2014, p. 121).

Assim, como afirmam os PCN's de Língua Portuguesa, devemos dar igual importância à diversidade da recepção dos diferentes gêneros trabalhados na escola, bem como às condições de produção. O primeiro deles por sabermos que o modo de ler também produz sentido e o segundo por entender que as condições de produção favorecem o uso adequado dos gêneros discursivos/textuais. É nesse caminho que esperamos encontrar os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, principalmente, com a inserção das mídias digitais nas últimas edições do PNL D.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO E AS MÍDIAS DIGITAIS

Chegamos ao final deste capítulo e diante do que já foi exposto vale a pena a reflexão: qual a função do livro didático diante do avanço progressivo de uma esfera tecnológica em que vive a sociedade atual?

Percebemos que, a partir dessa reflexão, uma das maiores preocupações dos professores é saber como a escolarização da leitura tem incorporado o uso das mídias

digitais e de que maneira as instituições educativas e os docentes devem planejar e desenvolver as aulas de leitura com o intuito de instigar o letramento digital dos alunos?

A presença crescente dos meios de comunicação faz com que a sociedade e a escola, principalmente, tenham a tarefa de educar crianças e jovens para o uso e a recepção desses meios. Esses canais são essenciais se usados nas práticas sociais e não como recursos didáticos emergentes para o trabalho pedagógico. Segundo os PCN's de Língua Portuguesa, a inserção da esfera tecnológica em sala de aula deve servir para:

- conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio;
- analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;
- fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens;
- produzir mensagens próprias, interagindo com os meios.

No entanto, é relevante dizer que a incorporação dessas tecnologias só fará sentido se for para a melhoria da qualidade do ensino, pois a simples presença de novas tecnologias na escola, não é, por si só, sinônimo de qualidade.

Aparentes modernidades podem mascarar um ensino ainda baseado na recepção e memorização de informações (BRASIL, 1998a). “A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis – **livro didático**, giz e lousa, televisão ou computador” (**grifo nosso**) (BRASIL, 1998a, p.140).

Ao utilizar um recurso tecnológico, o professor, além de utilizá-lo como fonte de informação ou como um recurso didático para atividade escolar, está possibilitando que seus alunos “aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologia e desenvolvam habilidades e atitudes para se relacionarem com a tecnologia na vida” (BRASIL, 1998^a, p. 153).

Nesse sentido, um dos desafios é a concorrência com a velocidade que esses meios se desatualizam. O avanço tecnológico torna equipamentos obsoletos em pouco tempo e as atividades trazidas nos livros didáticos também sofrem essas rápidas desatualizações. Enquanto o saber, o conhecimento é atualizado diariamente em progressão geométrica, o livro didático leva, em média, de 02 a 05 anos para sua produção¹².

¹² Dependendo do tamanho do livro e da participação ou não de coautores, em média, a produção de um livro didático (desde a pesquisa inicial até chegar às escolas e universidades) pode levar de 2 a 5 anos. Disponível em: <http://corrosiva.com.br/como-escrever-um-livro/como-escrever-um-livro-didatico/>. Acesso em: 14.11.2016

Por isso, despertar o interesse pela leitura continua sendo “uma pedra no caminho” dos professores, bem como quais materiais devem ser utilizados para esse objetivo. A inserção de mídias digitais nas salas de aulas são recursos que podem despertar tal interesse pela leitura. No entanto, é válido ressaltar que:

Mais importante que o computador será sempre a vontade de aprender do aluno. Nenhum aluno vai aprender [...] qualquer outro conteúdo porque teve um bom programa de computador. Vai aprender porque usa o computador, ou qualquer outro recurso, como um **meio** para atingir um objetivo e levado, basicamente pelo seu desejo de aprender (**grifo nosso**) (LEFFA, 2006, p.204).

Apesar de ainda haver resistência em algumas escolas sobre a utilização de objetos digitais em salas de aulas, pesquisas revelam que a tendência é que cada vez mais adolescentes utilizem os meios digitais (GOMES, 2016). Estudantes no meio digital costumam produzir gêneros discursivos/textuais poucos privilegiados na escola, utilizando uma linguagem não escolarizada:

A escola, apesar das mudanças por que tem passado nos últimos anos ainda é marcadamente logocêntrica, voltada, no mais das vezes, para atividades 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. 82).

Embora o sistema escolar destoe da realidade linguística extramuros da escola, fugir dessa revolução tecnológica na qual estamos inseridos é uma tarefa quase impossível. Afinal de contas, somos seres dialógicos, necessitamos da relação com o outro e com o meio. Dessa forma, devemos utilizar os recursos disponíveis a fim de construir uma aprendizagem significativa (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013), conforme, também, prevê Gomes:

Muitas práticas de escrita no meio digital extrapolam as propostas das aulas de redação e leitura das escolas, mesmo quando estas envolvem os dispositivos tecnológicos, por estarem presas a determinados valores e padrões e por não considerarem a formação e manutenção de redes de relacionamento como uma das motivadoras das interações via escrita (GOMES, 2016, p. 82).

Sabe-se que apesar das visíveis vantagens que a utilização dos meios digitais pode trazer para o aprendizado em sala de aula, alguns aspectos precisam ser considerados. O primeiro deles é que as máquinas, por si só, apresentam limitações, devendo aquelas serem utilizadas da melhor maneira possível, dentro desses limites, como por exemplo, o espaço reduzido da tela. Deixamos de lado a leitura da folha plana do papel, que se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo para a habilidade das mãos e dedos movendo e clicando o mouse com maior ou menor precisão (LEFFA, 2006).

O segundo é que o uso das tecnologias não resolverá os problemas em sala de aula. Devemos considerá-las como uma extensão da ação pedagógica do professor, “a ação do professor estende-se pela máquina, que se contamina de sua presença” (LEFFA, 2006, p. 210).

A intervenção do professor no uso dessas tecnologias digitais é fundamental: “O computador não substitui o professor, mas pela sua capacidade não só de memorizar, mas também de processar dados, pode ampliar sua ação” (LEFFA, 2006, p. 210). Nesse sentido, todo o processo de exploração da leitura e das variadas formatações de leitura instigada pelo uso da tecnologia ainda recai sob a orientação do professor e sua capacidade de perceber possibilidades de percorrer novos caminhos para o desenvolvimento de determinadas habilidades dos alunos.

Conhecer as possibilidades de leitura e construção de sentidos permeados pela tecnologia digital perpassa por uma compreensão da concepção de linguagem na atualidade, transformando os usuários em verdadeiros hiperleitores.

O hiperleitor faz de seus interesses e objetivos o fio organizador das escolhas e ligações, procedendo por associações de idéias que o impelem a realizar sucessivas opções e produzindo, assim, uma textualidade cuja coerência acaba sendo uma construção pessoal, pois não haverá, efetivamente, dois textos exatamente iguais na escritura hipertextual (KOCH, 2002, p. 72).

Sobre as formas de colaboração dos livros didáticos para o ensino-aprendizagem da leitura em gêneros digitais, Ribeiro (2016) diz que, no plano da leitura, “especialmente pensando em procedimentos, dispositivos e práticas, vemos mudanças importantes, ‘pasmosas’ mesmo, em relação a tecnologia do livro, aos seus formatos e materialidades” (p.34). As facilidades de acesso a essas tecnologias nos rodeiam a todo instante.

Parece óbvio que os processos de distribuição de “exemplares”, por exemplo, sejam hoje muito mais ágeis, se não houver impressão e se os arquivos digitais puderem ser baixados por quem os desejar. Ampliou-se o acesso, abriram-se as possibilidades, criou-se uma difusão jamais antes vista, inclusive porque muito mais pessoas podem ler, isto é, são alfabetizadas (RIBEIRO, 2016, p. 34).

Os livros didáticos parecem estar no meio de todas essas acessibilidades e possibilidades, mas ainda com dificuldade de acompanhá-las. Muitos desses livros, inclusive, possuem seus objetos educacionais digitais. Mas no plano das competências, ou seja, no desenvolvimento de habilidades para ler, compreender, interagir, criticar, relacionar, não saímos do passado (RIBEIRO, 2016).

Como vimos nos tópicos anteriores, alguns livros didáticos ainda não exploram satisfatoriamente a competência da leitura. Os próprios gêneros tradicionais são pouco observados como elementos de fomento para uma leitura e escrita críticas. A inserção de gêneros discursivos/textuais digitais quase não acontece e quando surgem servem apenas de elemento icônico, como se fosse para lembrar o leitor de que há uma esfera tecnológica à sua volta. Os discursos imagéticos, quando utilizados, deveriam levar o leitor a uma capacidade de percepção que vai mais além da escrita, sendo capaz de despertar um letramento visual, conceito que, conforme ressalta Santaella (2012):

Se levada a sério, essa expressão deveria significar que, para lermos uma imagem, deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra (SANTAELLA, 2012, p.12).

Diante de tais questões, acreditamos que a inserção das mídias digitais nos livros didáticos acontecerá aos poucos, pois a preocupação de que se trabalhe com gêneros discursivos/textuais digitais em sala de aula vem ganhando espaço nos documentos oficiais, a exemplo do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014. “Convém ressaltar o fato de a atual edição do PNLD ter dado início a uma nova trajetória, rumo à incorporação progressiva de objetos educacionais digitais” (BRASIL, 2013, p. 21).

No próximo capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa e de que forma essa metodologia contribuiu para trazer elementos que corroboram nossa hipótese de que, apesar da tecnologia digital estar bastante difundida e ser frequentemente utilizada no dia a dia dos estudantes, o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais, nos LDLP, ainda, não é adequado.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 CRITÉRIOS DA ESCOLHA DAS COLEÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para esse estudo, foram examinadas coleções a partir da análise temática categorial (BARDIN, 1979). Essa análise determina que os dados coletados numa pesquisa devem referir-se ao mesmo tema, para assim “obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais” (BARDIN, 1977, p. 98). A categorização, ou seja, a classificação por categoria, possui importância considerável em toda e qualquer atividade científica, visto que permite uma representação simplificada dos dados brutos. Foi utilizado o cálculo de frequências de aparição de determinadas categorias (abordagem quantitativa) para sustentação de inferências (abordagem qualitativa).

[...] Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração. (BARDIN, 1979, p. 22-23).

No PNLD 2014, das 23 coleções de Língua Portuguesa que passaram pelo processo de avaliação, 12, ou seja, 52,18% foram aprovadas e estavam presentes nas resenhas do Guia de Livros Didáticos.

Nossa primeira ação foi analisar as resenhas do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014. Durante a leitura das resenhas, focamos naquelas coleções cujos comentários davam ênfase à presença de mídia digital, objetos digitais e internet. No entanto, mesmo quando o Guia dava indícios que em determinadas coleções não haveria esse tipo de material, na checagem, encontramos alguns exemplos. Então, começamos a perceber que apenas a leitura do Guia não seria suficiente. Assim, começamos a adquirir a maior quantidade de coleções possível aprovadas pelo PNLD 2014. Contatamos colegas professores de Língua Portuguesa os quais trabalham na rede pública de ensino e conseguimos exemplares de 06 coleções, ou seja, 50% das coleções aprovadas pelo PNLD 2014. Só assim, pudemos escolher com mais precisão, as coleções que atenderiam ao que nos propusemos nesta pesquisa.

Na leitura do Guia, observamos que a maioria das coleções aprovadas fazia menção a materiais textuais digitais, mas não, especificamente, a gêneros discursivos/textuais digitais, além de outros itens que pudessem levar o leitor a um possível letramento digital. Por esse motivo, houve a necessidade de uma análise mais detalhada dos livros. Os gêneros discursivos/textuais digitais fazem parte das práticas sociais dos alunos, no entanto, esses gêneros ainda tem um longo caminho a percorrer para serem não só inseridos no livro didático, mas inseridos com significado.

Apesar do Guia também mencionar a existência desses materiais em obras não analisadas por nós, consideramos que a quantidade analisada traz uma considerável representatividade sobre os gêneros discursivos/textuais digitais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

Para a análise quantitativa dos dados, com a intenção de dar prosseguimento e fazer um estudo longitudinal à pesquisa de Caiado (2011), analisamos as seis coleções e elencamos quatro categorias já existentes na tese de Caiado (2011). A pesquisadora realizou esse levantamento no PNLD 2005 e 2008, quando o resultado apontava para a baixa frequência da linguagem digital nos LD. O estudo comparativo encontra-se mais adiante.

Para análise qualitativa, após a análise das seis coleções, escolhemos duas que atendessem ao propósito desta pesquisa, ou seja, que apresentassem mais exemplos de gêneros discursivos/textuais digitais no eixo da leitura. Elencamos quatro categorias à *posteriori*.

O PNLD assume um papel de extrema importância quando possibilita a distribuição de livros de qualidade para um público que, na maioria das vezes, não tem outros meios de acesso à leitura. Sobre a importância das análises, o guia ressalta que:

Novas, recentes ou já veteranas, as coleções do Guia 2014 trazem, em conjunto, inovações que aprofundam e diversificam o processo de adequação dos livros didáticos à virada pragmática no ensino da língua materna, responsável, há cerca de 30 anos, pelas grandes transformações que vêm ocorrendo tanto na concepção do que é uma disciplina como Língua Portuguesa quanto pelos métodos de ensino considerados adequados (BRASIL, 2013, p. 21).

Além disso, surgiu como novidade no Guia, o fato deles terem dado início a uma nova trajetória, “rumo a incorporação progressiva de *objetos educacionais digitais*” (BRASIL, 2013, p. 21). O guia deixa claro que tal circunstância representa um desafio na

elaboração de materiais didáticos, mas que aponta para um futuro próximo em que materiais de natureza digital sejam parte significativa do PNLD.

Para as coleções que optaram pela presença do objeto educacional digital (DVD), chamou-se de coleção TIPO 2, já as demais, cujas coleções mantiveram-se apenas com material impresso, chamou-se de TIPO 1. Nossa análise baseou-se apenas no material impresso, mesmo tendo analisado as coleções do Tipo 2.

4.2 PERFIS DAS COLEÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ANALISADOS

Nosso *corpus* foi composto das seguintes coleções:

- a) Coleção “Jornadas.Port” (TIPO 1), de Dileta Antonieta Delmanto, Franklin de Matos e Laiz Barbosa de Carvalho, Editora Saraiva, 2012;
- b) Coleção “Para Viver Juntos” (TIPO 2), de Greta Marchetti, Cibele Lopresti Costa, Jairo J. Batista Soares e Márcia Takeuchi, Editora SM, 2012;
- c) Coleção “Linguagens” (TIPO 2), de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, Editora Saraiva, 2012;
- d) Coleção “Português nos dias de hoje” (TIPO 1), de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, Editora Leya, 2012;
- e) Coleção “Projeto Teláris” (TIPO 1), de Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, Terezinha Costa H. Bertin, Ana Maria Trinconi Borgatto, Editora Ática, 2012;
- f) Coleção “Universos” (TIPO 2), de Rogério de Araújo Ramos, Márcia Takeuchi, Editora SM, 2012.

Durante a análise do Guia, referente às coleções analisadas e acima mencionadas, fizemos referência à descrição da análise da obra, mais especificamente, no que tange à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais, trazendo assuntos relacionados à mídia digital, objetos digitais e internet.

A coleção **Jornadas.Port** (doravante JP), de acordo com o Guia do PNLD 2014 (BRASIL, 2013), “apresentam diversidade na coletânea de textos, envolvendo gêneros que circulam em diferentes esferas de letramento”. [...] “prevalece uma perspectiva interacionista da língua que contempla letramentos diversos e elege os gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem.

Sobre a leitura, situam a língua em um universo de uso social e trazem textos imagéticos. Há textos que circulam na vida cotidiana, na esfera publicitária e escolar e na internet, embora estes não sejam explorados em suas especificidades. Traz também análises de textos multimodais. Apesar do Guia destacar que os textos retirados da internet “não foram explorados em suas especificidades”, encontramos bons exemplos nessa coleção, a qual foi uma das escolhidas para análise qualitativa.

A coleção **Para viver juntos** (doravante PVJ), no eixo da leitura, traz gêneros textuais próprios de diferentes esferas discursivas. Inclusive, traz trabalhos articulados entre os eixos de leitura e escrita. Destacam que apenas os eixos de leitura e de conhecimentos linguísticos são explorados nos objetos digitais dos DVD's. No entanto, após contato com a editora SM, fomos informados que os consultores não recordam desses DVD's, muito menos existe qualquer tipo desse material na editora. Apesar de não termos tido acesso aos DVD's, analisamos a coleção que também foi uma das escolhidas para análise qualitativa, pois alguns exemplos encontrados eram relevantes.

A coleção **Linguagens** (doravante LG), traz que as especificidades da mídia digital são utilizadas em boa parte das atividades dos DVD's. No entanto, em contato com a editora Saraiva, fomos informados que por se tratar de coleção destinada ao PNLD, qualquer tipo de informação sobre os DVD's, por exemplo, deveria ser feita junto ao MEC. Tal informação foi solicitada através do site <http://www.acessoainformacao.gov.br/>. Na solicitação, questionamos se houve a distribuição dos referidos DVD's, pois após buscas em algumas escolas, não os encontramos.

A coleção **Português nos dias de hoje** (doravante PDH) informa que no Manual do Professor encontram-se considerações sobre o letramento digital. No entanto, nada é mencionado sobre TDIC no decorrer do Guia. No eixo da leitura, privilegia textos da esfera jornalística. Também exploram imagens, mas pouco propícias para formar leitores.

A coleção **Projeto Teláris** (doravante PT), apresenta diversidade de gêneros, verbais e multimodais. Possui sessões com indicação de *sites*. No livro, encontramos indicação de objetos educacionais digitais, no entanto, essa informação não consta no Guia. Inclusive, a coleção é classificada como TIPO 1, ou seja, não teria, de fato, DVD's.

No eixo da leitura, traz uma boa quantidade de textos e as atividades colaboram para a formação do leitor crítico e atento.

A coleção **Universos** (doravante UN), traz DVD's que perpassam pelo eixo da leitura. No entanto, conforme mencionado na coleção PVJ, a editora não tem conhecimento dos DVD's. O Guia ainda comenta sobre o letramento audiovisual que por meio da leitura e produção de curtas é necessário que haja facilidade no acesso à internet, além de outros equipamentos eletrônicos.

4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS MATERIAIS TEXTUAIS RELACIONADOS ÀS TDIC PRESENTES NAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Para análise quantitativa, após investigação das 06 coleções e leitura dos pareceres consolidados, elencamos quatro categorias, as quais já existem em Caiado (2011), configurando-se essa análise um estudo longitudinal. A escolha das coleções para análise quantitativa foi motivada pela relevância e quantidade de materiais textuais digitais encontrados.

TEXTOS RETIRADOS DE SITES

Textos de diversos gêneros estão inclusos nessa categoria (meio ambiente, biografias, astronomia, entrevista, etc.) que foram retirados de *sites* da internet. Trazem a referência do *site* do qual foram extraídos logo abaixo do texto.

Figura 03 – Exemplo de texto retirado de *site*

Definição

1. Leia.

Floração do ipê-roxo marca a paisagem do DF e anuncia a nova estação

A chegada de uma nova estação no Cerrado chama mais a atenção pelas cores do que pela mudança brusca de temperatura. Quem nasceu ou vive no Planalto Central sabe que, quando o capim verde se destaca na paisagem, é sinal de que o inverno está próximo. Apesar da coloração puxada para o lilás, as árvores que primeiro florescem as ruas de Brasília são as de flores roxas. [...]

Como cada cor tem o período específico para florescer, o brasileiro pode contar com as ruas floridas a partir de agora. Os exemplares no fim do Eixão Norte, na Avenida das Nações, na Catedral e em frente ao Ministério da Defesa, na Esplanada dos Ministérios, se exibem ao público. "Brasília é privilegiada em relação aos ipês. Eu fico esperando a hora que vai florescer e não vejo um ano que ele não floresça", diz, encaixado, o técnico de laboratório Sérgio Rubens Ribeiro, 59 anos.

Os últimos ipês a começarem a florir são os de coloração branca e rosa-claro. Aparecem entre o fim de setembro e o início de outubro. Por causa do florescimento rápido – em cinco anos, a árvore começa a dar flores – essas árvores são bastante usadas no paisagismo de várias cidades brasileiras. [...]

O ipê-roxo atinge o auge da beleza por volta dos 30 anos. Nessa idade, a árvore chega ao pico do crescimento. A média de altura varia de 12 a 15 metros, mas o tronco pode chegar a 20 metros. De acordo com a professora Carmen Regina, quem quis plantar um exemplar em casa não terá muito trabalho. A semente é pequena e fica envolvida em uma fina película. Quando plantada, é fácil de pegar no solo. "Ela é alada, pronta para voar. Como é leve, chega em lugares distantes. Por isso, vemos tantos ipês espalhados", revela a professora. Além da estética, a espécie tem valor econômico por causa da madeira e do uso medicinal.

Flávia Maia. Disponível em: <www.correiobraziliense.com.br>. Acesso em: 4 ago. 2011.

Endereço eletrônico de site

Fonte: PVJ6 p.130

TEXTO SOBRE TIC

Nessa categoria, os textos trazem informações sobre as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, como: *facebook*, *twitter*, *blog*, etc.

Figura 04 – Exemplo de texto sobre TIC

O twitter

Assim como o *myspace* e o *facebook*, o *twitter* é uma comunidade de amigos e pessoas desconhecidas e conhecidas que mandam mensagens a respeito do que estão fazendo, lendo, pensando naquele momento ou sobre o que pretendem fazer.

Quem participa do *twitter* pode ser um seguidor ou um seguido. Na condição de seguidor, você recebe mensagens do seu amigo (a pessoa a quem está ligado) com as informações que ele vai postando durante o dia. Na condição de seguido, você envia as mensagens, que podem ser, por exemplo, "no banho", ou "no cinema", ou "o livro que li", "a prova", etc.

Uma das principais características e desafios do *twitter* é o tamanho das mensagens. Elas não podem ter mais do que 140 caracteres, contando com a barra

O que são o myspace e o facebook?

São duas das mais importantes redes sociais que usam a Internet para comunicação e interação. Ambas permitem a divulgação de fotos, *blogs* e perfis de usuários e incluem um sistema interno de *e-mails*. O *facebook*, rede social que mais cresce no momento, começou inicialmente restrito ao meio universitário americano, mas hoje é acessado por mais de 50 milhões de usuários em todo o mundo.

Fonte: LG6 p.175

E-GÊNERO

Estão inclusos, nesta categoria, gêneros discursivos/textuais digitais como: *e-mail*, *blog*, *chat*, relatos de viagem, jornal eletrônico.

Figura 05 – Exemplo de e-gênero

DEPOIS DA LEITURA

Relato de viagem virtual

Professor: O objetivo desta seção é abordar as marcas mais representativas do gênero relato de viagem virtual, isto é, o relato de viagem veiculado em meio digital.

Atualmente, muitas pessoas publicam em seus blogs textos em que relatam viagens que fazem por lazer, a trabalho ou por outros motivos. Assim como o relato de Marco Polo, esses textos são relatos de viagem. Porém, por serem publicados na internet, têm algumas particularidades, e são chamados de **relatos de viagem virtuais**.

Existem blogs especializados em viagens, cujo assunto é sempre esse, e blogs pessoais em que o autor relata, eventualmente, as viagens que faz.

Leia este trecho de um relato virtual sobre uma viagem a Boipeba, ilha que fica na Bahia.

Velha Boipeba

Publicado setembro 27, 2007 Boipeba
51 comentários
Professor: Os habitantes de Velha Boipeba são chamados de velha-boipebenses.

Não poderia deixar de falar de Velha Boipeba, a principal vila da ilha e local onde se pode dar uma olhada no dia a dia do pessoal que vive lá, bater um papo e conhecer alguns boipebenses [É isso mesmo? Ou boipebanos? Tô confusa 😊].

Bem de acordo com o espírito baiano, o pessoal de Boipeba é muito gentil e acolhedor: alguns vêm conversar com você, saber de onde vem, se está gostando... Por outro lado, muitos são tímidos, provavelmente pelo fato de não estarem totalmente acostumados com a invasão turística no seu pedaço. [...]

Saindo da Boca da Barra, chega-se à vila andando à esquerda em direção ao atracadouro no rio. Chegando ali, é só subir uma ladeirinha e já se vê a praça principal. É grande e muito tranquila, com umas árvores de sombra boa, onde dá para relaxar e observar o movimento: a criançadinha da pré-escola brincando, os meninos jogando futebol no campinho, as charretes transportando de tudo, para todos os lados...

Subindo a ladeirinha à esquerda, você já vê no alto a Igreja do Divino Espírito Santo, do século XVII. Uma fofura de igreja, pena que estava fechada. [...]

Andando pela vila, dá para ver as casinhas do pessoal, as ruas mais comerciais [a vila tem algumas pousadas e uns poucos restaurantes]...



... a garotada no intervalo da escola e muitos outros detalhes. [...]

Se você for a Boipeba, tire um final de tarde para conhecer a vila, vale a pena. Eu sempre arranjava qualquer desculpa para dar uma passadinha por lá: comprar água, telefonar [eu não levei celular]...

E aqui acaba o relato. Depois de três dias de um delicioso não fazer nada, voltei para Salvador numa manhã ensolarada, só para me deixar com mais vontade de ficar. Eu realmente fiquei um pouco triste de ter que ir embora, mas não tem problema: pretendo voltar logo. 😊



Charrete: veículo leve de tração animal, normalmente descoberto, com duas rodas altas, assento para duas ou três pessoas e puxado por um cavalo.

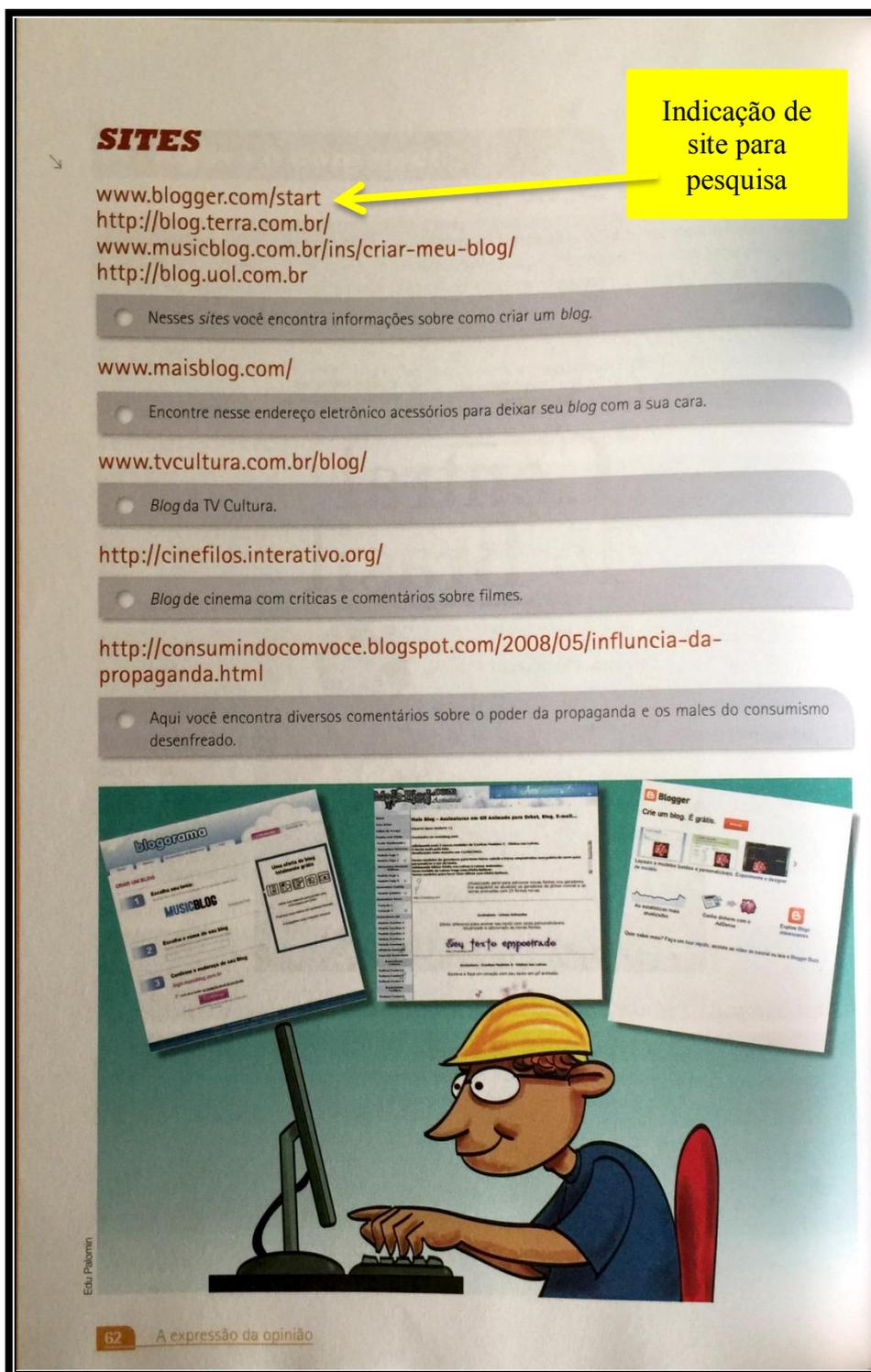
Disponível em: <<http://aturistaaccidental.wordpress.com/category/boipeba/>>. Acesso em: 8 jun. 2010.

Fonte: JP6 p.199

SITES PARA PESQUISA

Consideramos, nessa categoria, *sites* indicados pelos autores dos livros para realização de pesquisa, na maioria das vezes, como uma atividade complementar.

Figura 06 – Exemplo de sites para pesquisa



Para análise qualitativa, escolhemos duas coleções e elencamos, à *posteriori*, quatro categorias. A escolha das coleções para análise qualitativa foi motivada pela quantidade de gêneros discursivos/textuais digitais encontrados no eixo da leitura.

Categoria 1 – FORMATO ORGANIZACIONAL

Nesta categoria, observamos como os autores de livros didáticos apresentam ou trazem os gêneros discursivos/textuais digitais e analisamos como a forma do gênero foi “didatizada” pelo autor do LDLP.

Categoria 2 – TIPOLOGIA DE QUESTÕES

Analisamos, nesta categoria, os tipos de questões presentes nas atividades propostas no eixo da leitura de gêneros discursivos/textuais digitais.

Categoria 3 – LETRAMENTO VISUAL

Nesta categoria, analisamos se o autor valoriza os recursos visuais do gênero, para compreensão leitora, e se sugere, nas atividades, que o leitor se aproprie dos aspectos multimodais presentes na leitura.

Categoria 4 – INTERATIVIDADE

Analisamos, nesta categoria, se o autor remete o leitor para o meio digital para inseri-lo ou fazer algum trabalho nesse ambiente.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

Após a identificação das categorias de análise dos materiais textuais relacionados às TDIC, fizemos a contagem desse material em cada volume das seis coleções. À princípio, consideramos os materiais digitais que surgiram em todos os eixos de ensino da língua portuguesa a fim de darmos continuidade à análise realizada por Caiado (2011). Posteriormente, essa contagem considerou, apenas, os materiais digitais presentes no eixo da leitura.

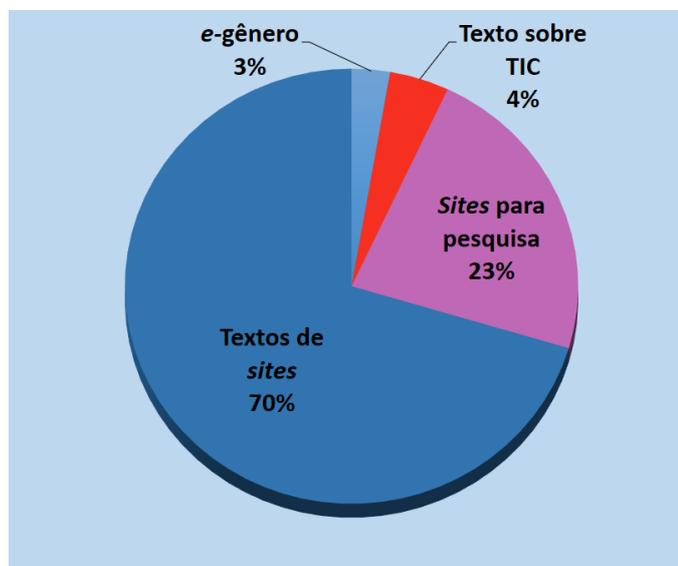
Os dados quantitativos, expostos abaixo em tabelas e figuras (gráficos), representam os resultados relativos ao *corpus* analisado, bem como já traz uma comparação com a análise de Caiado (2011).

Após análise quantitativa segue a análise qualitativa dos dados, a partir da nossa observação e, conseqüentemente, inferências a respeito do trabalho do(s) autor(es) do LDLP com esse material textual.

5.1 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS CATEGORIAS DE MATERIAIS TEXTUAIS RELACIONADAS ÀS TDIC

Observando a figura 07, constatamos que nas coleções aprovadas no PNLD 2014, a categoria com maior aparição de frequência foi *Textos de Sites* (70%), seguida pelas categorias: *Sites para Pesquisa* (23%), *Texto sobre TIC* (4%) e *E-Gênero* (3%).

Figura 07 - Categorias de Material Textual relacionados às TDIC - PNLD 2014



Fonte: elaborado pela autora

Se compararmos esses dados aos dados do PNLD 2005 e PNLD 2008, conforme pesquisa de Caiado (2011)¹³, observamos que, na época, a categoria de maior frequência era *Sites para Pesquisa* com 51,4% e 41,3%, respectivamente, seguida de *Textos de Sites* com 37,5% e 29,9%, respectivamente. As demais categorias não seguiram a mesma ordem sendo *Texto sobre TIC* (7,4%) e *E-Gênero* (2,0%) para o PNLD 2005; *E-Gênero* (11,1%) e *Textos sobre TIC* (10,6%) para o PNLD 2008.

Observamos que após seis anos, desde a última pesquisa, as duas categorias com maior frequência continuam sendo *Sites para Pesquisa* e *Textos de Sites*. No entanto, com uma pequena diferença, pois *Textos de Sites*, no PNLD 2014, obteve maior representatividade (70%). Infelizmente, a presença de *E-Gênero* continua com um percentual baixo, inclusive, menor que o PNLD 2008, com apenas 3% de frequência.

Durante a pesquisa de Caiado (2011), a pesquisadora optou pelo cálculo das médias, por categoria e coleção, para permitir uma comparação entre os dois anos analisados. A fim de dar continuidade à análise de Caiado (2011), acrescentamos nossos dados referentes ao PNLD 2014, conforme mostra a tabela 01.

Comparando as quatro categorias em análise, que representam a média de material textual encontrado, por coleção analisada, nos PNLD de 2005 e 2008, houve uma redução de 32,4%. No entanto, nos PNLD de 2008 e 2014 houve um aumento de 88%.

Tabela 01 - Comparação das Frequências de Materiais Textuais relacionados às TDIC (2005/2008/2014)

Material Textual	MÉDIA 2005					MÉDIA 2008					MÉDIA 2014					Variação percentual das médias de 2005 para 2008	Variação percentual das médias de 2008 para 2014
	5.o	6.o	7.o	8.o	Média por Coleção	5.o	6.o	7.o	8.o	Média por Coleção	6.o	7.o	8.o	9.o	Média por Coleção		
Textos de sites	10,0	14,0	10,8	14,8	49,6	7,5	7,25	5	8,5	28,3	21,3	24,2	32,3	38,3	116,2	-43,0%	311%
Texto sobre TIC	2,6	1,4	4,0	1,8	9,8	4	2,5	1,75	1,75	10,0	1,33	0,5	0,17	5	7,0	2,0%	-30%
e-gênero	1,0	0,8	0,2	0,6	2,6	3	2,75	2	2,75	10,5	2,5	1,17	0,67	0,17	4,5	303,8%	-57%
Sites para pesquisa	12,4	14,0	17,4	24,0	67,8	9	10	10,5	9,5	39,0	10,2	11,2	8,5	7,5	37,3	-42,5%	-4%
GERAL	26,0	30,2	32,4	41,2	129,8	23,5	22,5	19,3	22,5	87,8	35,3	37,0	41,7	51,0	165,0	-32,4%	88%

Fonte: elaborado pela autora

Observamos que, na comparação do PNLD de 2008 com o PNLD de 2014, enquanto houve redução nas categorias de *Textos sobre TIC* (-30%), *E-Gênero* (-57%) e

¹³ Na pesquisa de Caiado (2011), foram analisadas 08 categorias. No entanto, em nossa pesquisa, escolhemos 50%, ou seja, 04, dentre aquelas com maior representatividade.

Sites para Pesquisa (-4%); a categoria *Textos de Sites* obteve um crescimento quantitativo significativo de 311%.

Analisando por ano escolar observamos que, na média geral, todos os anos do PNLD 2014 (do 6º ao 9º) obtiveram crescimento quantitativo na presença de materiais textuais digitais, como mostra a tabela 02 e a figura 08.

Tabela 02 - Médias por Anos de Materiais Textuais relacionados às TDIC (2005/2008/2014)

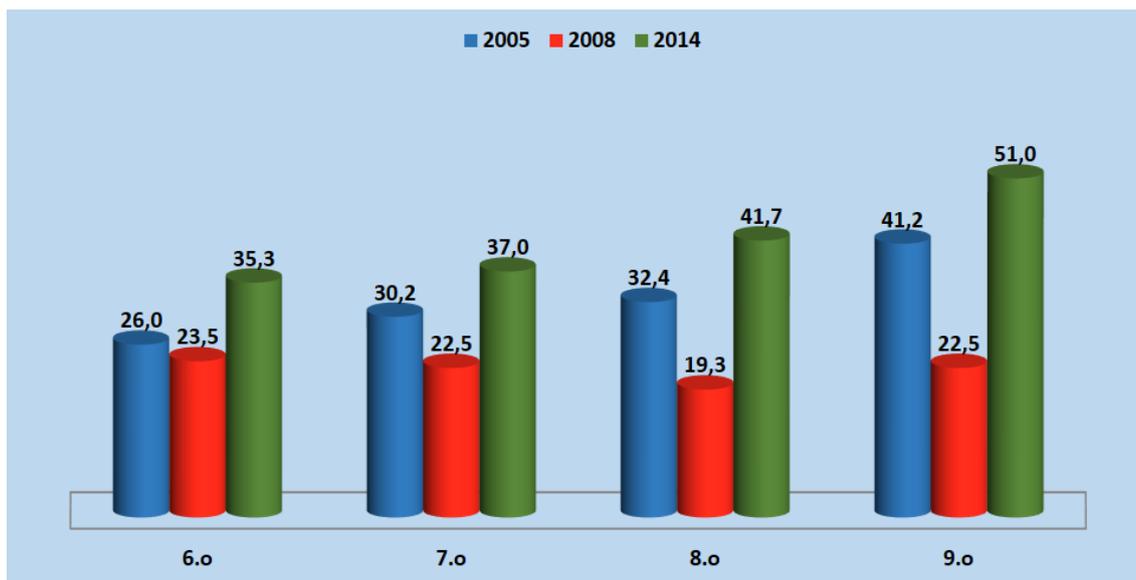
MÉDIAS POR ANO	SÉRIES			
	6.o	7.o	8.o	9.o
2005	26,0	30,2	32,4	41,2
2008	23,5	22,5	19,3	22,5
2014	35,3	37,0	41,7	51,0
Variação percentual de 2005 para 2008	-10%	-25%	-41%	-45%
Variação percentual de 2008 para 2014	50%	64%	116%	127%

Fonte: elaborado pela autora

Observamos que na variação percentual de 2005 para 2008, houve uma redução gradual de material textual digital, sendo essa redução, quantitativamente, mais elevada com a evolução dos anos escolares. Ou seja, enquanto nos livros didáticos do 6º ano houve uma queda de 10%, nos livros do 9º ano, esta queda representou 45%.

Já na variação percentual de 2008 para 2014, à medida que os anos escolares vão evoluindo, a presença de material textual digital segue o mesmo ritmo. Ou seja, enquanto os livros do 6º ano apresentaram um aumento de 50%, os livros do 9º ano apresentaram um crescimento de 127%.

Figura 08 - Gráfico de Médias por Anos de Materiais Textuais relacionados às TDIC (2005/2008/2014)

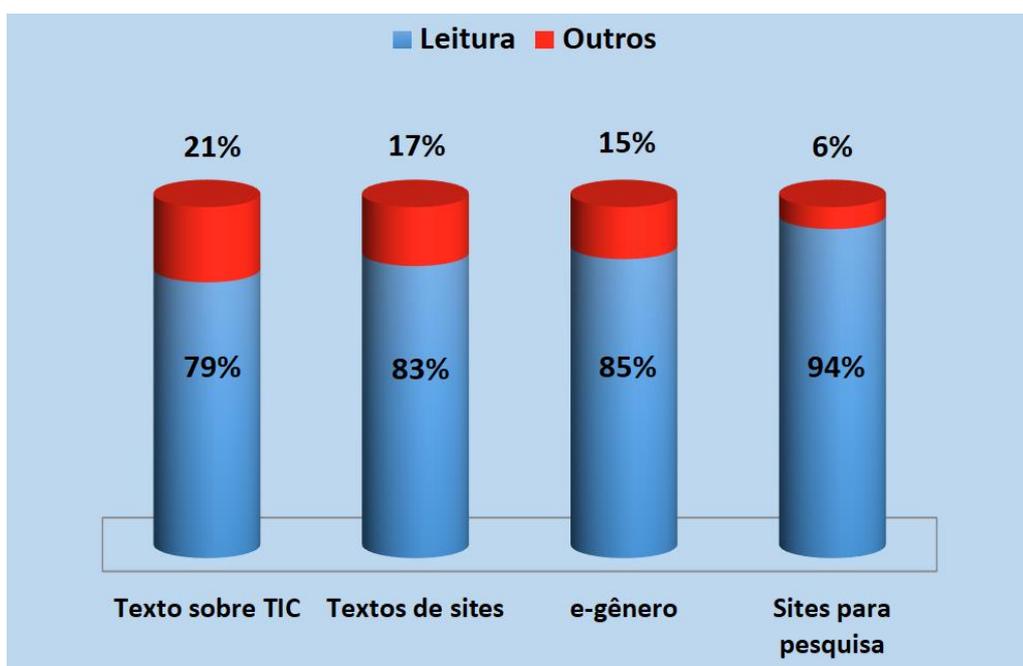


Fonte: elaborado pela autora

O gráfico acima mostra o crescimento quantitativo dos materiais textuais digitais trazidos pelo PNLD 2014 nos LDLP analisados.

5.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DAS CATEGORIAS DE MATERIAIS TEXTUAIS RELACIONADAS ÀS TDIC NO EIXO DA LEITURA

Figura 09 - Categorias de Material Textual relacionados às TDIC no Eixo da Leitura - PNLD 2014



Fonte: elaborado pela autora

Após análise quantitativa dos materiais textuais relacionados às TDIC, realizamos a análise quantitativa desses materiais presentes no Eixo da Leitura. Tendo a figura 07 como referência, observamos que do total referente à categoria *Texto sobre TIC* (4%), 79% encontram-se no eixo da Leitura. Do total de *Textos de Sites* (70%), 83% encontram-se no eixo da Leitura. Continuando nossa análise, do total de *E-gênero* (3%), 85% encontram-se no eixo da Leitura e por fim, do total de *Sites para Pesquisa* (23%), 94% encontra-se no eixo da Leitura. Observamos que a categoria *Sites para Pesquisa* obteve uma maior representatividade no Eixo da Leitura, pois representa 94% do total encontrado para essa categoria. Seguida da categoria *E-gênero* que representa 85% do total encontrado.

Tabela 03 - Valores absolutos de materiais textuais relacionados às TDIC no Eixo da Leitura (2014)

Eixo	Material Textual				
	Texto sobre TIC	Textos de sites	e-gênero	Sites para pesquisa	Geral
Leitura	33	580	23	210	846
Outros	9	117	4	14	144
Geral	42	697	27	224	990

Fonte: elaborado pela autora

Transformando esses percentuais em valores absolutos, nas seis coleções analisadas, ou seja, em 24 livros didáticos de Língua Portuguesa, encontramos 27 exemplos de *e-gênero*, sendo 23 deles no eixo da Leitura. Se observarmos bem, essa quantidade ainda é muito reduzida, pois, estatisticamente, seria menos de um exemplo por livro didático.

Dos *e-gêneros* quantificados no eixo da Leitura, 11 são referentes a *blog*, ou seja, 48% do total; 5 são referentes a *e-mail*, 22% do total; os outros 30% são referentes a relatos de viagem, revista virtual, *chat* e *verbete*.

É importante ressaltar que ao considerarmos os materiais textuais presentes no Eixo da Leitura, muitos deles foram encontrados em partes do livro que não se destinam à leitura, como por exemplo: *Reflexão sobre a língua*, *A língua em foco*, *Atividades globais*, etc.

Como o problema da nossa dissertação tratava de investigar o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos Livros Didáticos de Língua

Portuguesa, escolhemos duas coleções para dar prosseguimento à nossa análise qualitativa.

As coleções escolhidas foram Jornadas Português (JP) e Para Viver Juntos (PVJ), pois tais coleções trouxeram uma quantidade mais expressiva de gêneros discursivos/textuais digitais. Buscamos analisar, primeiramente, aqueles *e*-gêneros que tinham maior representatividade nas coleções, como *blog* e *e-mail*. Posteriormente, decidimos analisar gêneros que apareciam em menor quantidade nas coleções e que seriam, a princípio, diferentes do *blog* e *e-mail*, como o *chat*.

5.3 ANÁLISE QUALITATIVA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS LDLP NO EIXO DA LEITURA

Após análise quantitativa, segue análise qualitativa das atividades propostas pelos LDLP para o ensino-aprendizagem da leitura de gêneros discursivos/textuais digitais.

E-GÊNERO BLOG

Segundo Marcuschi (2005, p.29), *blogs* “são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos. Surgido em 1997, a expressão significa uma espécie de diário de bordo dos navegadores: “Os *blogs* podem ser construídos e atualizados em qualquer computador a todo momento. Daí também o fascínio por esse gênero¹⁴” (MARCUSCHI, 2005, p. 60). Tem como característica principal sua fácil atualização na forma de um diário datado. Inicialmente utilizado como diário de bordo dos navegadores de internet, logo passou a funcionar como diário pessoal, “verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável” (MARCUSCHI, 2005, p. 61). Na maioria dos casos, sua linguagem é informal, tem datas invertidas, ou seja, a primeira postagem é sempre a mais recente, estrutura leve, textos breves, descritivos e opinativos.

¹⁴ Dependendo do seu objetivo e função, um *blog* poderá ser considerado um suporte ou gênero discursivo/textual digital. No exemplo que trouxemos, o *blog* configura-se como diário virtual.

CATEGORIA 1 – Formato Organizacional

Figura 10 - E-gênero

LEITURA 2 Professor: Como estas são questões de sondagem do conhecimento dos alunos, aceite as respostas que derem, pois é possível que alguns deles nunca tenham tido contato com blogs.

antes de ler

Habilidade em foco: perceber características de gêneros de finalidade semelhante mas de organização diferente.

Professor: Neste livro, focaremos os diários virtuais, que aparecem nos blogs pessoais. Em outros volumes da coleção, falaremos de outros tipos de blogue. De acordo com a realidade de sua classe, veja a conveniência de apresentar ou não as duas primeiras questões.

1. Leia o quadro ao lado, que explica o que é um **blogue**. Você já teve acesso a um blogue? Conheça alguém que tenha criado um? *Resposta pessoal.*
2. Que assuntos e que tipos de comentário você acha que são publicados nos blogs? *Resposta pessoal.*

Professor: Veja no Manual do Professor sugestões de blogs educacionais.

Blogue é uma página pessoal na internet que pode ser atualizada periodicamente por seu autor por meio de novos textos (chamados de posts).

Os chamados **blogs pessoais** contêm relatos em que o autor registra seu cotidiano, seus sentimentos e impressões, faz críticas e comentários sobre o que acontece a sua volta. Esses relatos costumam ser chamados de **diários virtuais**. A diferença básica entre esses diários e o diário íntimo é que eles não são secretos: estão acessíveis a qualquer internauta. Leia a seguir dois trechos de diários virtuais.

Improfícuo

Segunda-feira, 26 de julho de 2010.

Da ausência ao sonho... **Improfícuo**: que não dá proleto, intrufiero, que não tem baio, fracassado. Saudade pode não matar, mas intervém nos sonhos.

E na noite passada eu sonhei com o nosso possível passado. Apesar de ter sido apenas sonho, foi. Não houve lágrima, nem tristeza, nem briga, nem arrependimento. Só reconciliação e concretização de desejos. Um sonho mesmo.

Por Anna Flávia às 18:16. Ao comentar, seja gentil.
Enviar por e-mail/BlogThis! Compartilhar no Twitter Compartilhar no Facebook Compartilhar no Google Buzz
Marcadores: Sentimentalidades

[...]

Segunda-feira, 17 de maio de 2010.

Lost – The end...

Última semana de exibição nos EUA da minha série preferida. Foram bons anos acompanhando essa série sensacional e revolucionária, mas chegou a hora de concluir a história.

Minha expectativa é enorme, mas a chance de me decepcionar com o final é praticamente inexistente. J.J.

Abrams, Damon Lindelof e Carlton Cuse conquistaram minha confiança e têm meu respeito. :)

Ansiedade define.

Os últimos episódios serão exibidos na terça (18) e, excepcionalmente, no domingo (23). Até lá, uma boa semana para todos nós. Namastê.

Por Anna Flávia às 06:12. Ao comentar, seja gentil.
Enviar por e-mail/BlogThis! Compartilhar no Twitter Compartilhar no Facebook Compartilhar no Google Buzz
Marcadores: Sentimentos em Série

Namastê: sãnto apurtugueso, sãnto informal da palavra em sânscrito que pode ser traduzida como "o mais em mim saúda o deus em você."

Disponível em: <http://improficuo.blogspot.com/>. Acesso em: 28 jul. 2010.

34

Imagens substituídas por linguagem verbal escrita

Termo *blog* aportuguesado

Blog no meio digital

Fonte:
<http://improficuo.blogspot.com.br/>

Blog no Livro Didático

Vocabulário dentro do *blog*

Fonte: JP6 p.34

A figura 10 representa o *e*-gênero *Blog*. Ela traz o *Blog* no livro didático, assim como foi colocado pelo seu autor. Na figura 11, optamos por buscar no meio digital o *Blog* trazido pelo LD em seu formato real, ou seja, da forma como foi concebido e é encontrado no meio digital, em seu endereço eletrônico divulgado pelo LD.

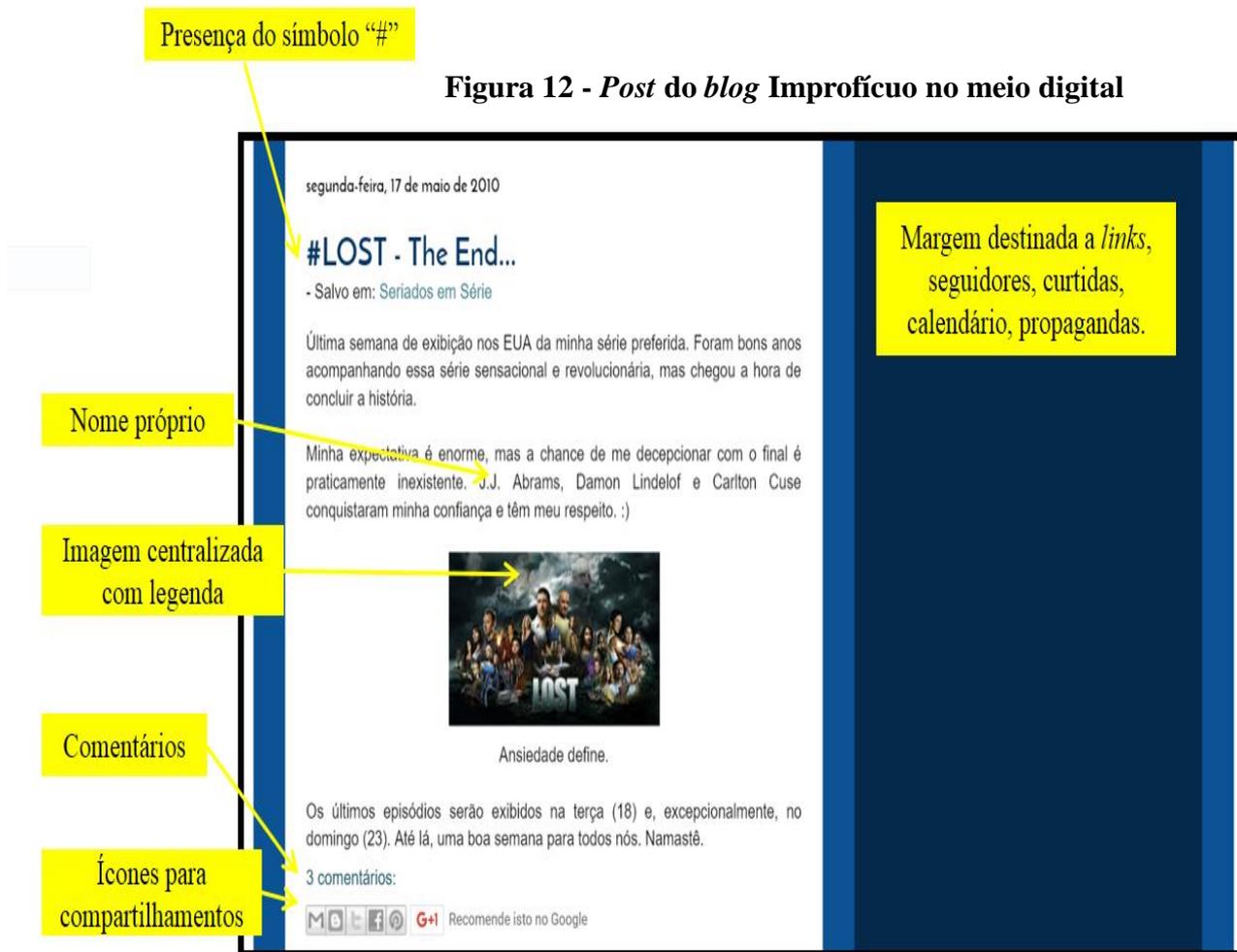
Logo no início da nossa análise, na figura 10¹⁵, um fato chamou nossa atenção: o termo *blogue* utilizado pelo autor. Ao utilizar o termo aportuguesado, o autor poderá causar estranheza ao leitor, por ser um termo pouco utilizado, sendo o mais comum o termo - *blog*.

Durante nossa análise, percebemos que o *blog* no meio digital (figura 11) não possui o mesmo formato organizacional do *blog* no livro didático. Assim, observamos uma tentativa de didatização do gênero que segundo B. Marcuschi e Cavalcante (2005), nesse processo, os gêneros sofrem adaptações que se aproximam, mas também se afastam de suas características.

Um dos pontos observados nesta análise e que não faz parte do *blog* original *Improfícuo* são as palavras definidas dentro dos *posts*. A palavra “*Namastê*” foi definida, pelo autor do LD, dentro do *post* do *blog*. Seu significado “aparece”, no LD, dentro do *post* do gênero. Aparentemente, a blogueira teria feito essa inclusão, mas observando o *post* no meio digital fica claro que o significado foi adicionado pelo autor do LD, gerando uma impressão equivocada do que faria parte da forma do *blog* real. Essa didatização do gênero *blog* faz com que autores de livros didáticos coloquem questões, que supostamente levariam a um letramento escolar, vocabulário - por exemplo, dentro de um gênero que, na sua prática real de uso, não tem essa característica (salvo se a função do *blog* for a de dar o significado das palavras, o que não era o caso do *blog Improfícuo*). Inclusive, o autor não chama a atenção do leitor para essas modificações que poderiam ser registradas como adaptações.

A fim de fazermos comparações mais contundentes, optamos por buscar na internet, o *post* real trazido pelo LD publicado em 17/05/2010, conforme figura 12.

¹⁵ A codificação utilizada ao final de cada exemplo extraído dos LDLP equivale às siglas dos nomes das coleções, seguidas pelo ano e página do qual foram retirados.



Fonte: <http://improfícuo.blogspot.com.br/>
<acesso em 05/12/2016>

Analisando a figura 12 e comparando-a com a figura 10, percebemos que o autor mudou o *post* original.

É possível observar, a partir das três figuras acima, figura 10 - *blog Improfícuo* trazido pelo LDLP e figuras 11 e 12 - *blog Improfícuo* no meio digital; que não houve preocupação dos autores da coleção em manter o formato organizacional do gênero *blog* no meio digital. Em nossa opinião, esse fato é preocupante, tendo em vista que uma das características do gênero discursivo/textual, apontada por Bakhtin (2010), é a forma.

Observamos que na figura 12 o título do *post* possui o símbolo “#”, muito utilizado pelos nativos digitais em suas postagens; enquanto na figura 10, esse símbolo foi omitido. Inferimos que o autor do LD ignorou a relevância da prática de colocação do #, que

significa *hashtag*¹⁶, expressão bastante comum entre usuários das redes sociais que consiste de uma palavra-chave antecedida pelo símbolo “#”. As *hashtags* são utilizadas para categorizar conteúdos publicados nas redes sociais e cria uma interação dinâmica do conteúdo com outros integrantes da rede social.

Continuando nossa análise, constatamos erro de diagramação no *post* digitado pelos autores, o que dificulta o entendimento do leitor, em dois momentos: o primeiro deles é que durante a leitura do *post*, referente a figura 12, há o nome próprio *J.J. Abrams*, no entanto, na figura 10, esse nome foi separado, dificultando o entendimento do leitor. O segundo momento é referente à imagem da série *Lost* na figura 12, a qual encontra-se localizada no centro do *post* acompanhada de uma legenda. No *blog* trazido pelo LD, além da imagem não ser a mesma, está disposta à direita do *blog* e a legenda (*ansiedade define*) ficou “perdida” no meio do texto, confundindo, mais uma vez, o leitor.

Outro ponto observado, muito importante, é que no *post* do *blog* no meio digital, conforme demonstra a figura 12, existem três comentários, os quais referem-se a uma das principais características desse gênero - a interação com seu leitor. No entanto, o LD omitiu essa relevante característica do gênero. Além disso, observamos, também, que os *posts* de um *blog* no meio digital possuem formato peculiar, não ocupam a página toda (de um lado a outro), pois a lateral do *blog* é dedicada a “*links* considerados interessantes pelo bloguista, a hora da publicação em rede, um *link* permanente, geralmente inserido sobre o horário em que a publicação foi feita, e a lista dos arquivos de *posts* anteriores” como afirma Caiado (2005, p. 31), e, atualmente, aos *links* que o dono do *blog* deseja incluir ou aos seus seguidores, às curtidas, ao calendário, propagandas.

A partir do momento que o LD modifica o formato organizacional de um gênero muito utilizado por nativos digitais – alunos – didatiza de forma equivocada esse gênero. Essa didatização transmuta o próprio gênero, quando, na verdade, a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos estão nas atividades multiformes das atividades humanas, no dia-a-dia (BAKHTIN, 2010). A recepção desses gêneros transmutados compromete o dialogismo assumido pelos autores e a obra perde uma ótima oportunidade de introduzir uma leitura adequada ao seu destinatário. Segundo B. Marcuschi e Cavalcante (2005, p.257), “no processo de didatização, os gêneros [...] sofrem um conjunto de adaptações, com traços que se aproximam (características formais dos gêneros) e outros que se afastam daqueles presentes nos textos que circulam no contexto

¹⁶ Disponível em: <https://www.significados.com.br/hashtag/>. Acesso em: 09/12/2016

social extra espaço escolar”. Para aquelas didatizações que se afastam do contexto social, apesar de sabermos que muitas têm um âmbito pedagógico e refletem as condições oferecidas hoje pelo âmbito escolar, não devemos perder de vista a função real do gênero discursivo/textual, nesse caso, o *blog*, a fim de não nos afastarmos da função sócio comunicativa desse gênero no meio digital – fator de letramento digital na escola.

CATEGORIA 2 – Tipologia de questão

Encontramos, nessa categoria, tipos variados de questões relacionadas à linguagem utilizada no gênero, aos elementos constitutivos do gênero (data, assinatura, finalização), compreensão leitora, interlocutor.

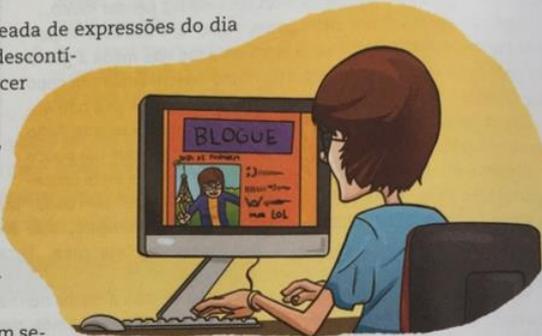
Figura 13 - Tipos de questão

Tipos de questão

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

1. Depois de ter lido os fragmentos de diários virtuais reproduzidos, indique no caderno as afirmações que podem se aplicar aos diários virtuais em geral: Respostas: a, b, c, d

- Há sempre a data de cada post.
- A linguagem é informal e recheada de expressões do dia a dia, internetês; a leitura é descontínua (o leitor não precisa conhecer os registros anteriores).
- O autor registra o cotidiano, suas ideias, sentimentos, impressões e faz comentários sobre o que acontece a sua volta.
- Não são secretos: estão acessíveis a qualquer internauta.
- Existem modelos rígidos a serem seguidos por quem se dispõe a criar um diário virtual.
- Ao contrário do diário íntimo, no diário virtual os relatos são publicados em ordem cronológica: do mais antigo para o mais recente.



2. Professor: Escolha a proposta que for viável para a classe. Se houver possibilidade de acesso à internet, é possível realizar a atividade com a classe toda dividida em pequenos grupos.

5. a) Blogue de Daniel Uemura: “[...] em breve voltarei a minha normalidade!”
5. b) Blogue *Impróprio*: “Minha expectativa é enorme, mas a chance de mi...”

Fonte: JP6 p.36

Na seção Exploração do Texto, observamos na figura 13, que a questão número 01 valoriza a leitura dos textos das páginas anteriores e solicita ao leitor a verificação de importantes aspectos referentes ao gênero discursivo/textual digital *blog*. Um dos aspectos seria a observação de como as datas aparecem neste gênero.

Outro item observado refere-se ao tipo de linguagem utilizada. O autor destaca, inclusive, nessa questão, que a leitura, nesse gênero, necessariamente, não é linear. Pois, segundo Marchuschi (1999), o leitor tem condições de definir o fluxo da sua leitura sem

se prender a uma sequência fixa. Sabemos que a escola é o lugar em que o aluno se depara com uma linguagem mais formal, sendo assim, o autor alerta para que essa linguagem informal, trazida pelo *blog*, não seja usada aleatoriamente e sim de acordo com o gênero trabalhado.

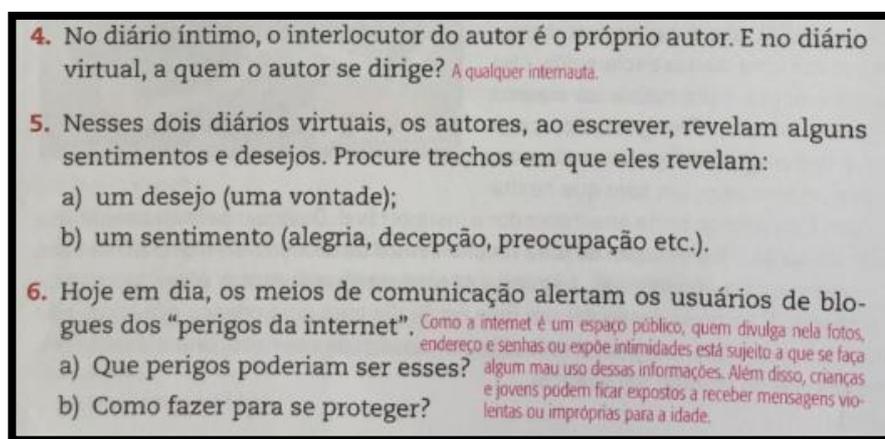
A letra “c” reforça, para o leitor, uma característica importante do *blog*, a organização do texto que geralmente traz impressões, pensamentos e opiniões do autor do *blog*.

Por fim, a questão aborda que *blogs* não são secretos, ou seja, o usuário deve ter cautela ao postar suas informações. A questão induz o leitor a ter cuidado com postagens em redes sociais.

Apesar dessas atividades encontrarem-se no eixo da leitura, percebemos que há uma priorização nas atividades de questões referentes à forma e à produção do *blog* e não observamos o ensino da compreensão leitora.

Voltando um pouco para as figuras 10 e 12, a partir da diagramação do *blog*, entendemos que, nesse momento, a compreensão leitora foi prejudicada, visto que a leitura ficou sem sentido. Sobre isso, Solé (2009, p.46) propõe que “quando a leitura envolve compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente”.

Figura 14. Tipos de questão



Fonte: JP6 p.36

Na figura 14, questão 4, o autor traz uma questão sobre o interlocutor do *blog*. Dessa forma, o leitor observa que entre o diário íntimo e o diário virtual há diferenças relevantes, como o destinatário, por exemplo. Aliás, o meio determina as ações comunicativas concretas, uma vez que idealizamos nosso processo interlocutor a partir

da nossa plateia discursiva. Segundo Bakhtin (2009), a palavra se apoia sobre nós numa extremidade e na outra sobre o meu interlocutor.

Já na questão 5, assim como foi trazido na questão 1, letra c, o autor instiga o leitor a perceber na organização do texto: impressões, pensamentos e opiniões; características típicas do gênero discursivo/textual *blog*.

Na questão 6, como já mostrado na questão 1, letra d, o autor alerta que não há somente o lado positivo na utilização de *blogs*. Visto que o livro analisado é destinado a alunos do 6º ano, os quais tem idades que variam entre 10 e 12 anos, é imprescindível que eles tenham conhecimento dos perigos que o mau uso das redes sociais podem causar.

CATEGORIA 3 – Letramento Visual

Figura 15 - Atividade sobre letramento visual

Atividade

3. Observe os dois diários virtuais. O que eles têm em comum:

a) quanto ao uso de recursos visuais? Em ambos há cabeçalho com o nome do blogue (no primeiro texto) ou do autor do blogue (no segundo); há fotos relacionadas ao assunto tratado nos posts.

b) quanto ao tipo de linguagem? Em ambos há linguagem simples, espontânea.

Fonte: JP6 p.36

A figura 15, mostra que a questão 03, letra a, abordou os recursos visuais utilizados pela blogueira. Nela, o aluno leitor é direcionado a observar a importância que as imagens têm nos gêneros discursivos/textuais digitais. A leitura de imagem é fator *sine qua non* para um bom letramento visual e, conseqüentemente, um adequado letramento digital. Segundo Santaella (2012), leitor não é apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. O aluno leitor é direcionado a observar características do *blog*, como a maneira como o autor trabalhou o formato do *blog*, a disposição e o formato das letras nos títulos e fotos.

Komesu (2004) também chama a atenção para um aspecto formal muito importante na caracterização do gênero *blog* - o ambiente da página na qual circularão os escritos. Geralmente, os usuários procuram atrair seus possíveis leitores com páginas atraentes, decoradas com *templates* chamativos, que revelam muito do bloguista, pois funcionam como uma maneira de chamar a atenção do Outro sobre si. É esta característica que possibilita personalizar o *blog*. “Se o formato organizacional da página é o mesmo para todos os bloguistas, a possibilidade de diferenciar o *blog* está na criatividade ao usar fotos, desenhos, som, cores diversas” (CAIADO, 2005, p. 31).

No entanto, voltando nosso olhar para as figuras 10 e 12, observamos que o autor do LD ignorou a presença de ícones próprios e representativos de qualquer *post* dos *blogs* para realizar compartilhamentos, conforme mostra o *post* do *blog* no meio digital da figura 12. Nesta figura existem ícones para que o leitor possa fazer algumas ações como: *Enviar por e-mail*, *Compartilhar no Twitter*, *Compartilhar no Facebook*, *Compartilhar no Google Buzz*. No entanto, no *post* do *blog* trazido pelo LD, essas imagens foram substituídas pela linguagem verbal escrita, ou seja, o autor, não privilegiou a linguagem visual existente e fundamental nesse gênero discursivo/textual digital.

Observamos, ainda, que na questão 3, letra b, o autor insiste, mais uma vez, em abordar o tipo de linguagem. Assim como comentamos na categoria 02, o autor demonstra preocupação com a adequação da linguagem. Dependendo do gênero discursivo/textual que se utiliza no momento, inferimos que isso ocorre não só para demarcá-la no *blog*, mas também tendo em mente que o ambiente escolar é um espaço de linguagens formais, e a linguagem dos *blogs* é, basicamente, informal.

CATEGORIA 4 – Interatividade

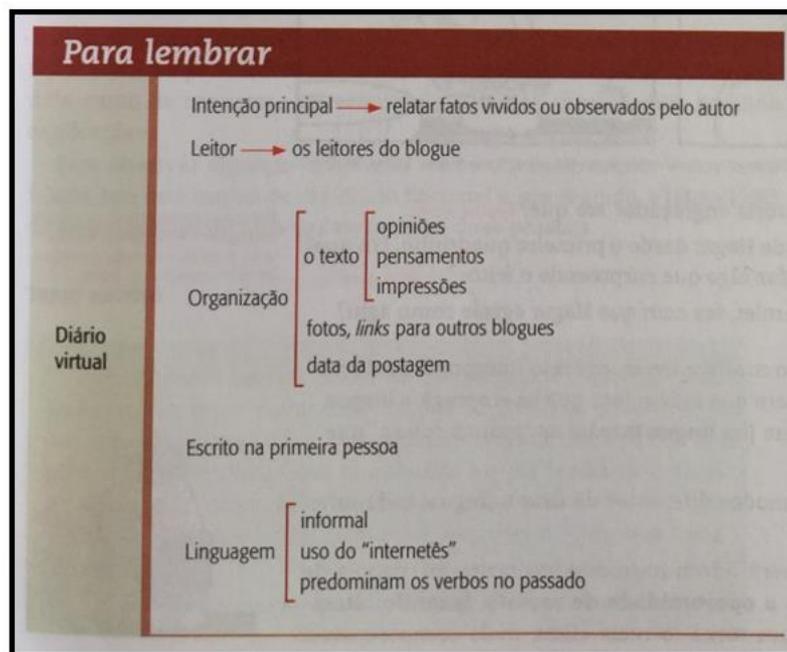
Figura 16 - Atividade sobre interatividade

2. Escolha na internet um blogue que lhe interesse para publicar nele um comentário. Se não tiver acesso à internet, escreva no caderno um comentário que você enviaria ao autor de um dos blogues da Leitura 2.

Fonte: JP6 p.36

Observamos na figura 16, que o autor teve a preocupação de remeter o leitor para o meio digital para interação no gênero discursivo/textual digital - *blog*. Nesse caso, o autor valoriza a aproximação do aluno com as práticas sociais de uso desse gênero. Segundo Santaella (2013), esse leitor, no meio das redes sociais, cria novas formas de socialização, compartilhamento e participação. Sendo assim, precisa ser incentivado à interação.

Figura 17 - Quadro síntese sobre Diário Virtual



Fonte: JP6 p.37

No final das atividades, o autor propõe um esquema com as principais informações sobre *blogs* ou diários virtuais, conforme demonstra a figura 17. Com essas informações o leitor se apropria das principais características desse gênero discursivo/textual digital, corroborando, assim, para seu letramento visual e digital.

CATEGORIA 1 – Formato Organizacional

Figura 18 – E-gênero *blog*

Eixo de ensino

ATIVIDADES GLOBAIS | Reflexão linguística Responda sempre no caderno.

- Observe a capa do livro e responda às questões.
 - Que informações a linguagem verbal expressa nessa imagem? Nome da coleção, nome do autor e do livro, resumo do enredo.
 - Quais informações sobre a história aparecem nessa capa? Trata-se da história de pessoas que encontram um tesouro. Para isso, usam mapa e luneta.
 - Quais linguagens foram usadas para informar o leitor sobre o conteúdo do livro? Verbal e não verbal.
 - A história contada nesse livro é uma narrativa de aventura? Justifique com as informações que aparecem na capa.



Por causa de um mapa e um pirata, o jovem Jim veio mergulhar na maior aventura de sua vida...

- Leia a mensagem do ginasta Mosiah Rodrigues publicada em seu *blog*, na época dos Jogos Pan-Americanos de 2007, ocorridos no Rio de Janeiro.

1d. Sim. A busca por um tesouro em uma ilha, conforme indica o título do livro, por si só denota uma aventura. Além disso, há a presença de duas personagens na capa, que apresentam as características de protagonista e antagonista, essenciais a tal narrativa.

Quarta-feira, 4 de julho de 2007.

Cheguei na Vila Pan-Americana!!

Oi pessoal! Tudo bem?!

Hoje chegamos à Vila Pan-Americana. Nós fomos os primeiros a chegar. Aqui é muito lindo, olha que já participei de três Pan e essa certamente é a melhor vila. Por enquanto tá parecendo uma "cidade fantasma", porque tem pouca gente. Hehe.

Ficam duas pessoas em cada quarto, eu estou dividindo o quarto com o ginasta Vitor Rosa. Hoje à tarde começarei os treinos por aqui.

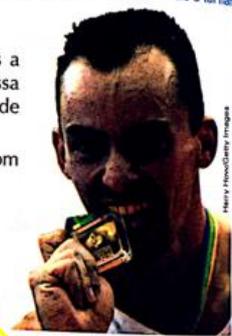
Amanhã conto mais.

Galera!! Tá chegando a hora!! Torçam por nós!!

Um abraço!!

Postado por Mosiah Rodrigues, às 16h24, horário de Brasília.

Disponível em: <wp.clicrbs.com.br>. Acesso em: 23 dez. 2011.



Mosiah Rodrigues, medalha de ouro na barra horizontal masculina, Rio de Janeiro, 2007.

- Identifique o contexto de produção do enunciado.
 - Quem o produz? O ginasta Mosiah Rodrigues.
 - A quem é dirigido o texto? A admiradores e seguidores de seu blog.
 - Onde o enunciado foi postado? A mensagem foi postada no blog do ginasta.
 - Em que momento foi enviado? A mensagem foi enviada em 4 de julho de 2007, às 16h 24min.
 - Qual é a finalidade do enunciado? Manter contato com os admiradores.
- Observe a linguagem do texto.
 - Que expressões no texto representam as emoções do ginasta ao chegar à Vila Pan-Americana? "Nós fomos os primeiros a chegar." / "Aqui é muito lindo" / "essa é certamente a melhor vila".
 - Que registro da linguagem foi usado para informar o leitor sobre os fatos ocorridos na Vila Pan-Americana? Formal ou informal? Informal.
 - Copie trechos do texto que sejam exemplos desse registro. "Oi pessoal! Tudo bem?!" / "olha que"
 - A quem se refere a expressão *galera*? A admiradores do ginasta. "tá parecendo" / "Hehe" / "Galera!!".
 - Qual é a função do título da mensagem do ginasta e dos pontos de exclamação que ele utilizou? O título tem a função de destacar o mais importante do texto, e os pontos de exclamação indicam o entusiasmo do ginasta.

Blog no Livro Didático

44

A figura 18 também representa o e-gênero *blog*, conforme o primeiro exemplo dessa análise qualitativa. No entanto, nesse caso, trata-se de um exemplo retirado de outra coleção – Coleção Português Para Viver Juntos, doravante PVJ, a fim de fazermos uma comparação do mesmo e-gênero em coleções diferentes.

O exemplo traz o *Blog* no livro didático, assim como foi colocado pelo autor. No entanto, o mesmo não se encontra na parte específica para Leitura, mas sim em outro eixo de ensino, como o do exemplo acima - “Atividades Globais – Reflexão Linguística”, o qual não faz referência apenas às atividades de reflexão linguística. Um fato que nos chamou atenção é que esse foi o único exemplo de e-gênero encontrado no livro do 6º ano desta coleção. Fato preocupante visto que é insuficiente para um aluno que está ingressando no Ensino Fundamental Anos Finais. Além disso, após pesquisarmos os outros livros desta mesma coleção, verificamos que o livro do 9º ano não continha nenhum exemplo de e-gênero. Esse fato nos deixou surpresas, visto que se trata do último ano do Ensino Fundamental Anos Finais, em que os jovens estão mais envolvidos com seus *Smartphones* e mais propensos ao letramento digital.

Assim, como no exemplo anterior referente ao *blog*, este livro também não mantém o formato organizacional de um *blog* real. Mais uma vez observamos a tentativa de didatização do gênero, no que diz respeito à forma, ao formato organizacional, podendo prejudicar o letramento digital de alguns leitores. Sabemos que a didatização é necessária, no entanto defendemos que ela aconteça o mais próximo possível do real. Acreditamos que o formato organizacional do gênero seria uma categoria simples de se trazer para o livro didático, visto que, no caso dos *blogs*, temos acesso ao seu formato real.

CATEGORIA 2 – Tipologia de questão

Ainda na figura 18, observamos que o exercício de número 2, letra “a”, traz questões voltadas para importantes características do e-gênero *blog*. Quando o autor faz questionamentos como: “Quem o produz?”, “A quem é dirigido o texto?”, “Onde o enunciado foi postado” ou “Qual é a finalidade do enunciado?”, valoriza a compreensão leitora. Outras perguntas como “Em que momento foi enviado?”, mostra a preocupação do autor em trabalhar uma forte característica dos *blogs*, como a data e hora da postagem, por exemplo.

Na letra “b” da mesma questão, perguntas como “Que registro da linguagem foi usado para informar o leitor sobre os fatos ocorridos na Vila Pan-Americana? Formal ou

Informal?” ou “Copie trechos do texto que sejam exemplos desse registro.”, reforça o tipo da linguagem utilizada para esse gênero, chamando atenção do leitor, afim de adequá-lo a cada situação de comunicação e também trabalha a compreensão leitora do *post* do *blog*.

Já na última pergunta do mesmo exercício, temos uma ressalva a fazer. A pergunta “Qual é a função do título da mensagem do ginasta e dos pontos de exclamação que ele utilizou?” poderia ser elaborada de outra maneira, utilizando léxico relacionado ao gênero digital trabalhado, como por exemplo: “Qual a função do título do *post* daquele dia (...)”. Dessa forma, o autor poderia valorizar termos específicos utilizados para o e-gênero que está sendo trabalhado¹⁷.

E-GÊNERO E-MAIL

Surgido em meados da década de 70, o *e-mail* assumiu uma feição mais atual na década de 90. É uma forma de comunicação escrita normalmente assíncrona (MARCUSCHI, 2005). Seus interlocutores costumam ser conhecidos, sendo raro casos de anonimato (como ocorre com as cartas anônimas, por exemplo). As mensagens podem seguir de um emissor a um receptor; ou de um emissor a vários receptores simultaneamente. Essas variações não interferem na natureza do texto quanto a sua estrutura, no entanto, referente às escolhas linguísticas, podem haver variações. Seu formato é comparável a uma carta, bilhete ou recado. “Tem um cabeçalho (padronizado, fixo e posto automaticamente pelo programa, cabendo ao usuário apenas preencher)” (MARCUSCHI, 2005, p. 40). Há uma outra parte livre contendo o espaço para a mensagem propriamente dita. De um modo geral, encontramos em um *e-mail*:

- 1) endereço do remetente: *automaticamente preenchido*.
- 2) data e hora: *preenchimento automático*.
- 3) endereço do receptor: deve ser inserido (quando não for uma resposta).
- 4) possibilidade de cópias a outros endereços: a ser preenchido (visível ou não ao receptor).
- 5) assunto: precisa ser preenchido a cada vez ou a se adota o que veio no caso de uma resposta.
- 6) corpo da mensagem com ou sem vocativo, texto e assinatura.
- 7) possibilidade de anexar documentos com indicação automática ao receptor.
- 8) inserção de carinhas, desenhos e até mesmo de voz (MARCUSCHI, 2005, p. 40).

¹⁷ As categorias 3 (Letramento Visual) e 4 (Interatividade) não foram contempladas nesse exemplo.

CATEGORIA 1 – Formato Organizacional

Figura 19 – E-gênero e-mail

LEITURA 1

Habilidade em foco: reconstruir as condições de produção e recepção de um texto do gênero carta do leitor.

antes de ler

1. Você já escreveu ou já teve vontade de escrever uma carta ou um e-mail para uma revista ou um jornal? Se sim, com que intenção? *Resposta pessoal.*
2. Com que objetivo uma pessoa pode escrever para um jornal ou revista? *Fazer pedidos, solicitações, comentários sobre matéria publicada, reclamação, sugestão etc.*
3. Você sabe qual é a diferença entre enviar uma carta e enviar um e-mail para um jornal ou revista? Explique. *Professor: Veja orientações no Manual do Professor.*

Leia esta página de uma revista em que foram publicados cartas e e-mails enviados por leitores.

Caixa postal

Leitores botam a boca no trombone e Comentam os rituais mais bizarros

Mensagens recebidas
2 503

Sem cerimônia *Bizarro: esquisito, estranho.*

Achei muito incrível a matéria *Os rituais mais bizarros do planeta* (ed. 90, pág. 16). Eu não sabia que a loucura era tão grande, mas foi bacana conhecer um pouco sobre a diversidade cultural que existe neste mundo estranho. Matéria muito benfeita. Parabéns!

Ritual: cerimônia.

Professor: Como o gênero e-mail pode ser considerado uma versão contemporânea do gênero carta, diferindo deste basicamente pelo sistema de envio, para efeitos didáticos, passaremos a tratar tanto a carta enviada pelo leitor como o e-mail enviado pelo leitor como "carta do leitor" em geral ou como "mensagens".

✉ Jean, comunidade ME do Orkut

Muito interessante mesmo essa matéria sobre os rituais mais estranhos. Só é chato pensar que muitos desses rituais ainda existem, e que os direitos humanos, muitas vezes, não conseguem intervir em atos radicais por causa das tradições.

✉ Monique de O. S., por e-mail

Não gostei muito da capa, mas fiquei muito chocado com o ritual em que o cara pula com o cipó na intenção de bater a cabeça no chão. Os minutos que antecedem a porrada devem ser muito angustiantes, já que a pessoa tanto pode morrer na hora como agonizar muito até que isso aconteça. Existem coisas que não dá pra acreditar que aconteçam!

✉ Lígia A. P., Jundiaí, SP

La dolce vita

Adoramos a matéria *Como é feito o algodão-doce?* (ed. 90, pág. 50). É uma coisa mágica – ou pelo menos era antes de lermos a reportagem. Pena que não tenhamos uma máquina aqui, senão faríamos a festa!

✉ Turma da 7ª A do colégio Autonomia, Florianópolis, SC

Fiquei encantada com a matéria do algodão-doce. Sempre tive curiosidade de saber como é feito. Depois de ler a reportagem, essa delícia passou a ser ainda mais gostosa do que eu achava quando criança.

✉ Lígia A. P., Jundiaí, SP

82

Caixa Postal

Mensagem recebida por e-mail

Mensagem recebida por carta

A figura 19 representa o gênero carta e o *e*-gênero *e-mail*, assim como foi colocado pelo autor do livro. Em nota para o professor, o autor registra que tanto a carta quanto o *e-mail* serão considerados como “carta do leitor” ou “mensagens” justificando que a diferença básica entre esses dois gêneros é o sistema de envio, explicação essa que consideramos equivocada. No início do capítulo, o autor ainda reforça que o objetivo da atividade é a condição de construção e recepção de um texto do gênero carta do leitor.

Apesar das consideráveis justificativas emitidas pelo autor do livro, o qual por “efeitos didáticos” (palavras do autor) alterou o formato organizacional do *e*-gênero *e-mail*, consideramos tal fato como preocupante, pois como já dito anteriormente, uma das principais características do gênero discursivo/textual, apontada por Bakhtin (2009) é a forma. Também chamou nossa atenção a disposição dos textos, pois não há muita diferença quando a mensagem se refere a uma carta ou *e-mail*, podendo confundir o leitor do 6º ano não familiarizado com *e*-gêneros, dificultando o letramento digital.

CATEGORIA 2 – Tipologia de questões

Figura 20 – Tipos de questão

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

2. Professor: Mostre aos alunos que a primeira mensagem, enviada por Jean, foi postada diretamente pelo leitor na comunidade da revista no Orkut. Trata-se de um *scrap*, nome dado ao recado deixado por um internauta em uma rede social ou blogue.

Nas linhas do texto

1. Essas cartas foram publicadas em uma revista chamada *Mundo Estranho*.
 - a) Qual o nome da seção da revista em que as cartas e os e-mails foram publicados? *Caixa postal.*
 - b) Qual é a relação entre esse nome e o objetivo da seção?
2. Que tipo de informação aparece no final de cada carta ou e-mail, ao lado do desenho de um envelope? Por que essas informações são publicadas? *O nome de quem escreveu, a cidade e o estado de onde escreve, se o texto foi enviado por e-mail ou a partir da comunidade da revista Mundo Estranho no Orkut. Foram publicadas para identificar o autor da carta ou do e-mail.*
3. Observe que a página está dividida em duas partes.
 - a) Quantas cartas e quantas mensagens mandadas pela internet há na segunda parte (de fundo branco) e quantos assuntos são comentados nela? *Há quatro cartas, um e-mail, uma mensagem que foi postada pelo leitor na comunidade da revista no Orkut. São quatro assuntos.*
 - b) A que se referem os títulos em cor que agrupam os textos dessa parte? *Referem-se aos títulos das matérias comentadas nas cartas.*
4. Releia as três mensagens reproduzidas na parte com fundo colorido sob o título "Sem cerimônia".
 - a) Qual é o título da matéria a que elas fazem referência? *"Os rituais mais bizarros do planeta".*
 - b) Esses três textos demonstram reações negativas ou positivas ao conteúdo da matéria? *Dois são positivas e uma é negativa.*
5. Observe agora as mensagens reproduzidas na segunda parte.
 - a) Sob o título "La dolce vita", são reproduzidas duas cartas de leitores. Esse título é o mesmo da matéria que deu origem às cartas? Explique.
 - b) Nessa parte, em qual das mensagens não é possível identificar o título da matéria que deu origem à carta do leitor? "Abaixo a decoreba".
6. Observe o diagrama com os temas mais comentados.

Tema	Porcentagem
Rituais Bizarros	49%
Outros	15%
Algodão-doce	9%
Top 10	9%
Dia D	9%
Minhocário	9%

84

Na figura 20, as questões 01 e 02 abordam as características do *e-gênero e-mail*, pois o autor chama atenção do leitor para dois aspectos: o primeiro deles é a caixa postal. O autor tem a intenção de mostrar que a “caixa postal” de um computador, por exemplo, trata-se de um espaço particular para receber correspondências. No entanto, como mostra a figura 19, a imagem não colabora com o letramento digital do aluno, visto que não retrata a caixa postal real de um *e-mail*. O segundo aspecto destaca para o leitor a importância de informar o remetente nas mensagens recebidas. A figura 19 traz os diferentes tipos de remetentes, apesar da possibilidade do aluno ter dificuldade para tal identificação, visto que o formato das mensagens é muito semelhante. Além disso, vale ressaltar que uma das mensagens tem como remetente uma comunidade do *Orkut*, destacado de vermelho na figura 19. Ora, sabemos que a ferramenta do *Orkut* não é mais utilizada, mostrando que a fluidez das tecnologias digitais deve ser vista com muito cuidado, pois o livro didático poderá se desatualizar em menos de 03 anos (validade dos livros aprovados no PNLD).

CATEGORIA 3 – LETRAMENTO VISUAL

Figura 21 – Tipos de questão

a) Qual foi o tema mais comentado e quais os menos comentados?

b) Ao compararmos o diagrama com a organização da página em duas partes, percebemos que:

I. tanto o diagrama quanto a divisão da página em duas partes têm a mesma função e destacam a matéria mais comentada da mesma maneira.

II. o diagrama e a divisão da página em duas partes têm a mesma função, mas destacam a matéria mais comentada de maneira diferente. *Resposta: II.*

a) "Rituais bizarros" (40% das mensagens) e "Minhocário", "Algodão-doce", "Dia D" e "Top 10" (cada uma com 9% das mensagens).



Fonte: JP6 p.85

Ainda na figura 20, as questões 03 e 04 chamam atenção do leitor para as cores das mensagens. As cores foram agrupadas dependendo do assunto postado. Assim, o autor valoriza o letramento visual, mostrando que o mesmo, neste caso, foi um facilitador no agrupamento dos assuntos abordados. Ou seja, como mostra a figura 19, as mensagens marcadas de amarelo tratam do tema “Sem cerimônia” e as mensagens marcadas de rosa, tratam do tema “La dolce vita”. Na questão 06 (figuras 20 e 21) o letramento visual também é valorizado, pois ao comparar o diagrama (figura 20) com a disposição das

mensagens na figura 19, faz com que o leitor perceba que há maneiras diferentes de destacar assuntos mais relevantes. Ou seja, enquanto no diagrama os percentuais do gráfico “pizza” revelam que a matéria mais comentada foi “Rituais Bizarros”, as mensagens da figura 19, com suas cores diversas, mostram a mesma informação com outros recursos visuais. A exploração do letramento visual facilita a compreensão leitora, visto que a relação multissemiótica entre a palavra e a imagem torna a leitura mais abrangente.¹⁸

E-GÊNERO CHAT

Diferentes dos *e-mails*, os *chats*, com seu caráter síncrono e uma relação face a face, permitem uma comunicação em tempo real. Também conhecido como bate-papo, os *chats* são “conversas multiparticipativas” (MARCUSCHI, 2005, p. 43). Para “entrar” numa conversa o usuário tem a opção de escolher a “sala” de acordo com seu interesse, como por exemplo: por idade, por regiões, por temas, para encontros, etc.

Uma das suas fortes características são os apelidos. Também chamados de *nicknames*, os apelidos tornam os participantes anônimos, permitindo que o usuário assuma personalidades diversas. Também possui uma linguagem bastante livre e suas produções são escritas na forma de diálogo. Quando vários usuários estão na mesma conversa é possível que ocorra uma não responsividade, ou seja, podemos ignorar falas a nós remetidas sem causar impactos para as interações. Os “turnos” não são, necessariamente, encadeados, pode-se receber contribuições de um mesmo participante antes de receber a resposta do outro. Algumas habilidades são necessárias para o usuário, “ser bom digitador, ter presença de espírito e coordenar os parceiros, se está falando com vários), pois é possível manter simultaneamente vários diálogos paralelos” (MARCUSCHI, 2005, p. 45).

Há também o *Chat* reservado que permite uma interação em particular; o *Bate-papo ICQ* (agendado) em que os participantes se conhecem e podem entrar com nomes e apelidos. No entanto, não nos deteremos nesses dois tipos de *chats*, visto o pouco espaço que temos e o foco que daremos ao exemplo abordado no livro didático.

¹⁸ A categoria 4, sobre Interatividade, não foi contemplada nesse exemplo.

CATEGORIA 1 – Formato Organizacional

Figura 22 – E-gênero

LEITURA 2 **Habilidade em foco:** identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

Professor: Veja indicação de leitura a respeito de chats educacionais no Manual do Professor.

antes de ler

1. A palavra inglesa chat significa "conversa"o, "bate-papo". É usada no Brasil para designar conversa"o em tempo real via internet. Voc"e costuma participar de chats ou conhece algu"em que participe? *Resposta pessoal.*
2. J"a acompanhou ou participou de alguma entrevista feita por chat? *Resposta pessoal.*

Nesta unidade, na primeira leitura, vimos uma entrevista publicada em m"edia impressa, uma revista, com o objetivo de informar. Atualmente, costuma-se fazer entrevistas tamb"em na m"edia digital, por meio dos chats. Mas, se o objetivo "e o mesmo, a forma "e diferente. Vamos ler agora uma entrevista feita em um chat e verificar as diferen"as entre esse tipo de entrevista e a que tem como suporte os meios impressos.

◀ Bate-papo: Dia Nacional da Leitura – Daniel Munduruku (13/10/2009) ▶

Moderador 12:05:25
Especial Dia Nacional da Leitura: Chat com Daniel Munduruku.
Na semana em que se comemora o Dia Nacional da Leitura, 12 de outubro, o EducaRede e o Instituto Ecofuturo promovem entrevistas com especialista em linguagem e escritores de livros infantojuvenis.
Daniel Munduruku "e escritor ind"igena com mais de 30 livros publicados, voltados principalmente para o p"ublico infantojuvenil. "E diretor-presidente do INBRAPI – Instituto Ind"igena Brasileiro para Propriedade Intelectual, Comendador da Ordem do M"erito Cultural da Presid"encia da Rep"ublica e Pesquisador do CNPq.



O escritor Daniel Munduruku.

Moderador 14:54:08
Boa tarde a todos! Vamos iniciar o chat com o escritor Daniel Munduruku. Bem-vindo, Daniel.

Daniel Munduruku 14:59:01
Boa tarde a todos os amigos que est"ao nesta conversa.

Moderador 15:01:22
Denise a.: Daniel, como foi que voc"e iniciou sua carreira de escritor?

Daniel Munduruku 15:04:28
Antes de ser escritor fui educado para ser contador de hist"orias. Na cultura ind"igena, a fala "e mais importante que a escrita e por isso treinamos a mem"oria para podermos utiliz"la para passar os conhecimentos ancestrais. E foi contando hist"orias que iniciei minha vida de escritor, pois acabei por me envolver com a conta"o de hist"orias tamb"em na forma escrita.

108

Moderador

Entrevistado

Participante

A figura 22 representa o *e-gênero chat*. Nesse caso específico, trata-se de uma *entrevista com convidado* (MARCUSCHI, 2005), que geralmente se dá em servidores comerciais e em servidores ligados a órgãos de imprensa, como revista, rádio, televisão, os quais põem a disposição uma personalidade com a qual os interessados interagem.

No exemplo trazido pelo autor do livro, percebemos que o diálogo se inicia com o “moderador”. Essa pessoa faz a triagem das perguntas que serão respondidas. Por isso, percebemos que logo abaixo do nome “moderador” está a pergunta selecionada por ele e o nome do autor da pergunta. Durante a entrevista, qualquer pessoa poderá fazer sua pergunta, assim como no exemplo trazido. O funcionamento é semelhante ao de um *chat* aberto, mas somente o entrevistado responde. “Todos os que acessam podem mandar suas perguntas e ver as perguntas dos outros e todos leem as respostas do entrevistado” (MARCUSCHI, 2005, p. 51). O formato organizacional trazido pelo autor do livro é muito próximo do real, pois traz o título do bate-papo, o nome do entrevistado, o dia que ocorreu a entrevista e a disposição dos diálogos. No entanto, sentimos falta dos *links* de acesso a arquivos, fotos, vídeos, os quais costumam constar nesse tipo de *e-gênero*.

CATEGORIA 2 – Tipologia de questão

Figura 23 – Tipos de questão

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

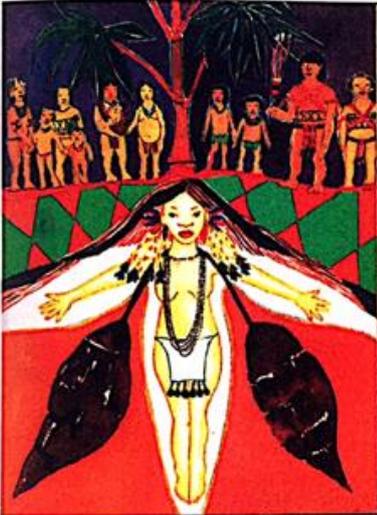
Habilidade em foco: identificar recursos verbais e não verbais na organização de um texto, utilizando esses conhecimentos para ampliar o acesso a informações e tecnologias.

1. Quem é o entrevistado e por que foi escolhido para participar desse chat?

1. Daniel Munduruku é um escritor indígena com mais de 30 livros publicados, voltados principalmente para o público infantojuvenil. Por isso foi escolhido para participar de um chat promovido para entrevistar especialistas em linguagem e escritores de livros infantojuvenis.
2. O entrevistado fala sobre a leitura na cultura indígena.
 - a) O que ele diz?

2. a) Que há muitos tipos de leitura possíveis. No mundo indígena, aprende-se primeiro a ler a natureza. É o mais importante nesse primeiro momento. Depois, aprende-se a ler as letras, mas isso já é mais difícil, porque ler não é um hábito dos indígenas.
 - b) Em outro momento, ele diz que os indígenas não têm “esse amor louco” pela leitura, pois são principalmente faladores. Como você entende essa afirmação?

Os indígenas costumam transmitir sua cultura oralmente, sem recorrer à escrita.



Daniel Munduruku pertence aos mundurucus, povo indígena de tradição guerreira que hoje em dia vive nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso. Ao lado, ilustração para lenda contada em um dos livros de Daniel.

3. Na primeira entrevista que lemos nesta unidade, era usado o **negrito** para diferenciar as perguntas do entrevistador das respostas do entrevistado. Na transcrição do chat, que recursos foram utilizados para identificar as falas do entrevistado? E dos entrevistadores?

Nomes e ilustrações colocados diante de cada fala; nomes em cores diferentes para caracterizar perguntas dos entrevistadores e do moderador.
4. Em um chat, alguns participantes apenas observam a conversa, e outros efetivamente interagem com o entrevistado.
 - a) Quantos participantes efetivos aparecem no trecho selecionado da entrevista com Daniel Munduruku? *cinco*
 - b) É possível saber se havia participantes observadores e quantos eram?

Não é possível saber, pois tomamos conhecimento apenas do nome de quem envia perguntas.
5. Nem todas as perguntas dos participantes de um chat são apresentadas ao entrevistado. Há uma seleção prévia feita pelo moderador. Qual é a importância de selecionar as perguntas?

Permite evitar a repetição de assuntos já tratados e perguntas inconvenientes.
6. Para realizar uma entrevista que será publicada em jornal ou revista, o entrevistador deve preparar-se, estudar a vida, as obras, as opiniões do entrevistado, para poder fazer-lhe perguntas significativas. Isso também acontece na entrevista em chat?

Não, as pessoas presentes em uma sala de bate-papo fazem perguntas de acordo com sua curiosidade ou motivadas pelas perguntas dos demais participantes do chat ou de afirmações do entrevistado.

111

Na figura 23, as questões 01 e 02 abordam, além da compreensão leitora, o letramento digital do aluno, pois um aluno que não estiver familiarizado com o *e-gênero chat*, poderá ter dificuldades em encontrar o nome do entrevistado, por exemplo.

A questão 04 traz um excelente exercício para o leitor compreender bem a estrutura do gênero trabalhado. Nela, o leitor aprende que há vários participantes efetivos.

A questão 05 também não deixa a desejar, pois revela a importância do moderador nos *chats*, a fim de evitar perguntas inconvenientes e repetitivas.

Mais uma vez, o autor reforça a estrutura do gênero trabalhado na questão 06. Mostra a diferença que há numa entrevista publicada em material impresso, quando o entrevistador deve estudar a vida, obras e opiniões do entrevistado e da entrevista em *chat* em tempo real, no qual as perguntas surgem pelas curiosidades dos participantes. Consideramos que o autor do livro didático levou em consideração tanto as questões do formato do gênero, quanto a compreensão leitora da entrevista e, ainda, fez uma breve comparação do gênero no meio impresso e digital.

Figura 24 – Tipos de questão

7. Observe agora a ordem das perguntas e respostas.

a) É a mesma da entrevista com James Cameron, em que a uma pergunta do entrevistador sempre se seguia uma resposta do entrevistado? Copie no caderno um trecho que exemplifique sua resposta.

b) Por que isso acontece?

c) Como a pessoa que enviou a pergunta sabe qual resposta corresponde a sua pergunta? Copie no caderno um trecho que exemplifique o que você observou. O entrevistado inicia sua resposta com o nome de quem lhe mandou a pergunta. Por exemplo: "Clarice, o amor ao livro é hábito que se incute".

8. Leia, a seguir, algumas características da entrevista por chat. Copie no caderno apenas as que a diferenciam das entrevistas publicadas em jornal e revista. Resposta: a, d, e, f.

a) O chat permite que um número muito grande de pessoas participe da entrevista. Professor: As entrevistas publicadas em revista e jornal têm um número limitado de entrevistadores.

b) Os chats abertos, como o que vimos, têm vários entrevistadores, entretanto um único entrevistado.

c) O chat começa com uma apresentação breve do entrevistado e de sua participação na sociedade.

d) Todos os que acessam o site podem mandar suas perguntas, ver e completar as perguntas dos outros participantes, e ler todas as respostas do entrevistado à medida que vão sendo dadas.

e) A entrevista em chat é publicada em tempo real e pode-se saber o horário exato em que cada pergunta foi feita e cada resposta foi dada.

f) Encerrada a entrevista, existe possibilidade de continuação da interação dos entrevistadores com o entrevistado.

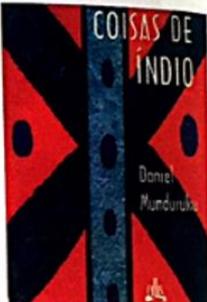
7. a) Não, no chat, às vezes aparecem duas perguntas seguidas por uma resposta que muitas vezes não corresponde à última pergunta feita, mas à penúltima pergunta. Há várias possibilidades de exemplos.

7. b) Porque algumas perguntas chegam ao mesmo tempo ou novas perguntas chegam antes que o entrevistado tenha respondido à anterior.

NÃO DEIXE DE LER

- *Coisas de Índio*, de Daniel Munduruku, editora Callis

Uma reunião de referências sobre as diversas nações indígenas do Brasil. Aborda a pré-história brasileira, as condições de vida, os valores e as influências culturais dos povos indígenas.



Fonte: JP8 p.112

Na figura 24, a questão 07, traz uma forte característica do *chat*, aquela em que os “turnos” não são respeitados fazendo com que apareçam, por exemplo, duas perguntas seguidas por uma resposta que muitas vezes não corresponde a última pergunta feita, mas sim à penúltima pergunta.

Consideramos relevante a questão 08, também, que encerra a atividade da *entrevista com convidado*, destacando, mais uma vez, características do *chat* mencionadas anteriormente: um entrevistado, vários entrevistadores, sincronia, dia e hora da postagem, possibilidade de interação após a entrevista.

Figura 25 – E-gênero

Daniel Munduruku 15:05:59
Um dia, quando terminei de contar histórias, uma menina me perguntou onde ela poderia encontrar minhas histórias para ler. Não soube o que responder, pois não tinha o hábito da escrita. Este foi o start que precisava. Depois disso passei a escrever.

Moderador 15:06:43
Denise diz: Você gosta mais de passar histórias para os outros na forma oral ou na forma escrita?

Moderador 15:07:41
Liane diz: Quantos anos você tinha quando começou a escrever?

Daniel Munduruku 15:08:07
Denise, gosto dos dois jeitos. Aprendi que a escrita é uma importante ferramenta para alcançar as pessoas.

Moderador 15:08:22
Clarice diz: Levando em consideração que as crianças indígenas também devem valorizar mais a fala do que a escrita, qual é a resposta que elas deram em relação ao hábito da leitura?

Daniel Munduruku 15:08:42
Liane, eu tinha aproximadamente 32 anos.

Moderador 15:09:53
Marília diz: Seus livros são bilíngues?

Daniel Munduruku 15:10:54
Clarice (lindo nome), eu aprendi que há muitos tipos de leituras possíveis. A leitura de livros é uma modalidade possível aos alfabetizados. Os que não o são desenvolvem outras leituras da realidade, do mundo. No mundo indígena aprende-se primeiro a ler a natureza. É o mais importante nesse primeiro momento. Depois aprendemos a ler as letras, mas isso já é mais difícil porque não é nosso hábito.

Daniel Munduruku 15:12:17
Marília, escrevo principalmente para crianças e jovens das cidades. O que eu escrevo, as crianças indígenas já sabem de algum modo. Quando comecei a escrever tinha a intenção de ensinar os não indígenas a conhecerem nosso mundo. Tenho apenas um livro bilíngue.

Moderador 15:20:48
Clarice diz: Qual é a sua análise, como homem das letras que é, em relação à pouca apropriação da população indígena ao hábito da leitura? Não estaria a população indígena mais distante de uma sociedade que hj pouco valoriza a oralidade?

Duas perguntas seguidas, por uma resposta.

Resposta referente à penúltima pergunta

Fonte: JP8 p.109

Referente a questão 07 comentada acima, a figura 25 demonstra bem esse exemplo.

CATEGORIA 3 – Letramento Visual

Ainda referente à figura 24, questão 03, o autor corrobora com o letramento visual ao instigar o leitor a perceber a diferença visual no momento do diálogo entre o entrevistado e o entrevistador. O leitor deverá ter olhos atentos para as diferentes cores (azul e vermelho) utilizadas entre um e outro, bem como imagem de um “bonequinho” para destacar o momento da resposta do entrevistado.¹⁹

Figura 26 – Quadro síntese sobre Entrevista por *chat*

Para lembrar

Entrevista por chat

- Intenção principal → colher informações, depoimentos ou opiniões de um entrevistado a respeito de determinado assunto ou de fatos em evidência em certo momento
- Suporte → internet
- Número ilimitado de participantes
- Os participantes podem interagir com o entrevistado
- O moderador inicia e encerra a entrevista e seleciona as perguntas que serão efetivamente passadas ao entrevistado
- Os participantes fazem perguntas de acordo com sua curiosidade ou motivadas pelas perguntas dos demais participantes
- A interação pode continuar por meio de blogs

8. e) Professor: Nas entrevistas publicadas em jornal e revista, o leitor só toma conhecimento das perguntas e respostas depois que a entrevista está terminada e publicada.

8. f) Professor: Costuma haver um blogue para que entrevistado e entrevistadores voltem a conversar após o encerramento da entrevista.

112

Fonte: JP8 p.112

Assim como foi feito no final das questões a respeito de *blog*, e por tratar-se de um livro da mesma coleção, o autor propõe um esquema com as principais informações sobre a entrevista por *chat*, conforme mostra a figura 26. Com essas informações, o leitor se apropria das principais características desse gênero discursivo/textual digital, corroborando, assim, para seu letramento visual e digital assim como nas informações sobre *blog*.

¹⁹ A categoria 4, sobre Interatividade, não foi contemplada nesse exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Autores especializados em Livros Didáticos, como Batista (2014), por exemplo, reforçam que os livros didáticos devem ser um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno. Para isso, nos lembra que o domínio e a reflexão dos conhecimentos escolares sejam ampliados para que a compreensão da realidade possa instigar o aluno a pensar em perspectivas e formular hipóteses para problemas atuais.

A tecnologia digital está presente no cotidiano dos nossos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, mas será que está nas escolas?

Pesquisa internacional realizada em fevereiro/2016 revela que o Brasil é o segundo país com pior nível de aprendizado. E entre as habilidades avaliadas está a leitura.

Diante do que foi mencionado, fomos impulsionados a realizar esta pesquisa por uma indagação: Qual é o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa? Para responder ao questionamento inicial, elaboramos os objetivos para orientar o estudo. Dentre eles destacamos: Analisar como as atividades propostas colaboram (ou não) para o ensino-aprendizagem da leitura em gêneros discursivos/textuais digitais.

O estudo foi realizado em 06 coleções dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2014, sendo todos eles utilizados para análise quantitativa e 02 coleções para análise qualitativa.

Com base em Caiado (2011), realizamos um estudo longitudinal sobre os materiais textuais digitais presentes em Livros Didáticos de Língua Portuguesa em dois momentos distintos: PNLD de 2005 e PNLD de 2008. Na sequência, fizemos uma análise também quantitativa dos materiais textuais digitais presentes no eixo da leitura, do PNLD de 2014, seguida de análise qualitativa dos gêneros discursivos/textuais digitais presentes no eixo da leitura, mais especificamente dos *e*-gêneros encontrados em duas coleções analisadas.

Na análise quantitativa longitudinal, a investigação nos mostrou que dentre os materiais textuais analisados e relacionados às TDIC do PNLD 2014, apenas 3% referem-se a *e*-gênero, quando no PNLD 2008 esse percentual era de 11%, ou seja, houve uma queda na presença desse tipo de material textual no livro didático de língua portuguesa. Esse dado nos causa preocupação, pois se com o passar do tempo novos gêneros discursivos/textuais digitais vão surgindo a partir das nossas necessidades, como detectamos a redução desses materiais textuais nos livros didáticos?

No entanto, ainda na análise longitudinal quantitativa, a média de aparições por Anos Escolares foi animador. Na variação percentual entre os anos de 2008 e 2014, à medida que os Anos Escolares vão evoluindo, a presença de material textual digital segue o mesmo ritmo. Ou seja, enquanto os livros do 6º ano apresentaram um aumento de 50%, os livros do 9º ano apresentaram um crescimento de 127%. Destacamos que esse aumento é referente a todos os materiais textuais digitais, em geral, encontrados nos livros, pois o dado anterior que nos deixou preocupadas era referente apenas ao *e-gênero*.

Já na análise quantitativa referente aos materiais textuais relacionados às TDIC no eixo da Leitura, verificamos que grande parte desses materiais se encontram nesse eixo, representando um total de 85%.

Do total de *e-gênero* encontrados em todo o *corpus* (3%), 85% encontram-se no eixo da leitura. Destacamos que 48% referem-se a *blogs*, 22% a *e-mails* e os outros 30% a relatos de viagem, revista virtual, *chat* e verbete.

Após a identificação dos *e-gêneros* a serem analisados, optamos por analisar aqueles com maior representatividade, no caso, o *blog*, para uma análise comparativa entre duas coleções. Escolhemos também o *e-mail*, por ter sido o segundo com maior representatividade, no entanto sem análise comparativa, pois não encontramos esse *e-gênero* na coleção PVJ. Por fim, escolhemos mais um *e-gênero* para constar análise de pelo menos três tipos diferentes – nesse caso, escolhemos o *chat*.

Durante a análise qualitativa elencamos quatro categorias de análise, no entanto, algumas não foram contempladas em alguns exemplos trazidos pelos livros didáticos das coleções (JP e PVJ).

Na categoria 1 – *Formato Organizacional*, os *blogs* analisados não tinham o mesmo formato organizacional do *blog* no meio digital. Em um dos exemplos buscamos o *e-gênero* no *site* indicado pelo autor e observamos que importantes características do *e-gênero* foram modificadas ou omitidas. A diagramação, por exemplo, quando não obedeceu ao formato do gênero, pode ter prejudicado a compreensão leitora. No exemplo trazido sobre *e-mail*, o formato organizacional também não foi contemplado. Já no exemplo de *chat*, percebemos que o formato organizacional está próximo do real, apesar da omissão de ícones que fazem parte do *e-gênero*.

Na categoria 2 – *Tipologia de questão*, os dois exemplos sobre *blogs* trouxeram boas questões a respeito das suas características, como datas, linguagem utilizada, fluxo da leitura. No exemplo do *e-mail*, também observamos questões que valorizavam as

características do *e*-gênero. No exemplo de *chat*, percebemos que o autor trouxe questões representativas a respeito da estrutura do gênero.

Na categoria 3 – *Letramento Visual*, o exemplo do *blog* traz uma questão sobre a importância do tema, no entanto, em outro momento, deixa de valorizar ícones importantes que deveriam constar nos exemplos dos LDLP, mas só constam no *site* oficial. Já no exemplo do *e-mail*, o autor valorizou as multissemiões do *e*-gênero dando assim o devido destaque ao letramento digital. No exemplo do *chat*, o letramento visual é trazido de uma forma bastante adequada, pois revela a sua importância na compreensão leitora.

Na categoria 4 – *Interatividade*, observamos que no primeiro exemplo do *blog*, o autor teve a preocupação de remeter o leitor para o meio digital, valorizando a aproximação do aluno com as práticas sociais de uso desse gênero. No entanto, no segundo exemplo não encontramos atividades referentes a essa categoria. No exemplo trazido sobre *e-mail* e *chat*, infelizmente, não encontramos nenhuma questão referente à interatividade, só menção à possibilidade de interação no *chat* após a entrevista. Esse fato é preocupante, visto que a interatividade é uma das principais características do letramento digital.

Após análise dos dados constatamos que a categoria *Formato Organizacional* ainda precisa ser melhor explorada pelos autores dos livros pesquisados. A categoria *Tipologia de questão* trouxe bons exemplos a respeito da estrutura dos três tipos de *e*-gêneros analisados, no entanto, percebemos que grande parte das questões dá ênfase à forma e à produção e pouca ênfase para a compreensão leitora.

A categoria *Letramento Visual* parece mostrar que já tem seu espaço garantido nas questões referentes a *e*-gênero, no entanto ainda precisa ser mais explorada, podendo ganhar mais espaço nas próximas edições.

A categoria *Interatividade* é pouco abordada, deixando alunos do Ensino Fundamental Anos Finais carentes de práticas sociais tão emergentes e apreciadas.

Dessa forma, nossa hipótese – *apesar da tecnologia digital estar bastante difundida e ser frequentemente utilizada no dia a dia dos estudantes, o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais, nos LDLP, ainda não é adequado* – se confirma.

Enfim, encerramos o estudo destacando que vivemos em épocas de efervescência digital e que nossos alunos do 6º ao 9º anos compartilham, curtem, inserem, enviam, publicam, comentam, etc. Nós, professores, enquanto mediadores do processo de ensino-

aprendizagem temos o papel de acompanhá-los, entendê-los e fazê-los descobrir o quanto a leitura pode ser prazerosa e produtiva se fizer sentido. É uma leitura interativa que esperamos dos LDLP, os quais já deram um salto em sua qualidade, mas ainda têm muito a investir, principalmente, na seara do letramento digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Multimodalidade e ensino: integrando o texto e o contexto em estruturas visuais. In: BÁRBARA, Leila; MOYANO, Estela (Orgs.). **Textos e linguagem acadêmica: explorações sistêmico funcionais em espanhol e português**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. – (*Série Faces da Linguística Aplicada*).
- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias (Orgs). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições, UFC, 2009.
- ARAÚJO, Júlio César. **Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 46, p. 79-92, jan./jun. 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16^aed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13^aed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9^a. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith.; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros discursivos ou textuais? A terminologia revisitada a partir de um olhar anglófono**. XXI ENANPOLL (GT Gêneros textuais/discursivos), Campinas – SP, 29/06 a 01/07/2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998b. 106 p.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais.** – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013. 120 p.

BRASIL é o segundo país com pior nível de aprendizado... **Estadão Conteúdo.** Matéria publicada em 10.02.2016. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/02/10/brasil-e-segundo-pais-com-pior-nivel-de-aprendizado-aponta-estudo-da-ocde.htm>. Acesso em: 25.04.2016.

BRASIL. MEC/INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Edição 2015. Resultados. Brasília – DF, setembro, 2016.

BRONCKART, Jean Paul. A atividade de linguagem em relação à língua - homenagem a Ferdinand Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento.** Educa. Rede. Entrevista por Olívia Rangel Joffily. 23/11/2003. <http://www.educacaoliteratura.com/index%2092.htm>. Acesso em 06/07/2014.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. **Meuqueridoblog.com:** A notação escrita produzida no gênero weblog e sua influência na notação escrita escolar. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras. Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. **Novas tecnologias Digitais da Informação e o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa.** Tese de doutorado. Centro de Educação. UFPE, Recife – PE. 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana (Org). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana (Org). Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; COIRO, Julie. **Reading multiple sources online**. Linguagem & ensino, Pelotas, v.17, n. 3, p. 751-776, set./dez.2014.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto Costa (Orgs). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FONTE, Renata; CAIADO, Roberta. **Práticas discursivas multimodais no Whatsapp: uma análise verbo-visual**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 10 - n. 2 - p. 475-487 - jul./dez. 2014 – ISSN 1808-656X <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v10i2.4147>.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto Costa (Orgs). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais: Leitura e escrita na era digital**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013 (*e-book*).

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais: Leitura e escrita na era digital**. Jundiaí, Paco Editorial: 2010.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, Ludmila dos S. Os sujeitos e as subjetividades em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MOLLICA, Maria Cecília; PATUSCO, Cynthia; BATISTA, Hadinei Ribeiro (Orgs.). **Sujeitos em ambientes virtuais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Ciência e destino humano**. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 304p.
KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

JAKOBSON, R. Prefácio. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 15ªed. São Paulo: Hucitec, 2009, p. 09 -10.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LEFFA, Vilson José. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2ªed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/simulada.pdf>> Acesso em: 03/08/2016.

LEMOS, André; Lévy, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Samuel de Carvalho; LIMA-NETO, Vicente de. Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias (Orgs.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições, UFC, 2009.

LOBO-SOUSA, Ana Cristina; ARAÚJO, Júlio César; PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias (Orgs.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições, UFC, 2009.

LUZ, Andréa Francisca da. **O Instagramer e seu discurso multissemiótico na rede social Instagram**. Defesa em 16.12.2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). 111f. UNICAP. Recife, 16.12.2015. Impresso.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. **Gêneros digitais: modificação na e subsídio para a Leitura e a Escrita na Cibercultura**. **PROLÍNGUA**, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://200.129.241.78/ojs/index.php/polifonia/article/view/6>> Acesso em: 25/02/2015.

MANGILI, Patrícia Alessandra. **Hipertexto no ensino fundamental II: estratégias de leitura**. 01/10/2011 146 f. MESTRADO ACADÊMICO em LÍNGUA PORTUGUESA

Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO ,
SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP.

MANIQUE, Yuri; CAIADO Roberta Varginha Ramos. **Leitura e continuidade tópica no gênero digital notícia**. Universidade Católica de Pernambuco. PIBIC, 2014.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, A.R.; Bezerra, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa Val; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.); DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, 158p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. Comunicação apresentada no **IV Colóquio da Associação latino-americana de analistas do discurso**. Santiago, Chile, 5 a 9 de abril de 1999. (mimeo)

MATOS, Francisco Gomes de. **Ler: uma leitura multidimensional**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 247-249, jan./jun.2006.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, Carolyn R.; DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith. (Orgs.). **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília; PATUSCO, Cynthia; BATISTA, Hadinei Ribeiro (Orgs.). **Sujeitos em ambientes virtuais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MONEREO, C; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, C; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução: Naila Freitas; consultoria, supervisão e revisão técnica: Milena da Rosa Silva; Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 97-117.

OLIVEIRA, Ananda Veloso Amorim. **Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 1, p. 108-128, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24242>> Acesso em: 25/02/2015.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: **O Livro Didático de Português – múltiplos olhares**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RECUERO, Raquel; BASTOS, Marco; ZAGO, Gabriela. **Análise de redes para mídia social**. 1ªed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SHEPHERD, Tania, G.; SALIÉS, T. G. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

Significado de Web 2.0. Disponível em: <http://www.significados.com.br/web-2-0/>. Acesso em: 07.08.2016.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias (Orgs). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ªed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª edição - Porto Alegre: Artmed, 1998 (reimpressão 2009).

TAVARES, Valéria Maria Cavalcanti. As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura. In: ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias (Orgs). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições, UFC, 2009.

TANZI NETO, Adolfo; THADEI, Jordana; SILVA-COSTA, Liliane Pereira da; FERNANDES, Marly Aparecida; BORGES, Rosângela Rodrigues; DE MELO, Rosineide. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VASCONCELOS, Leila Janot de; DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

YAGUELLO, Marina. Bakhtin, o homem e seu duplo. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 15ªed. São Paulo: Hucitec, 2009, p. 11 -19.

YAGUELLO, Marina. Bakhtin, o homem e seu duplo. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ªed. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 11 -19.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In. COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.