

A ABORDAGEM SOBRE GÊNEROS DIGITAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

Pedro Felipe de Lima Henrique (1); Demóstenes Dantas Vieira (2); Josenildo Pinheiro da Silva (3).

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB
E-mail: pedro.felipe@ifrn.edu.br

² Doutorando em Letras pela universidade Federal do Pernambuco – UFPE
E-mail: demostenes.vieira@ifrn.edu.br

⁴ Especialização em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
E-mail: pinheiro.silva@ifrn.edu.br

Resumo: Mesmo com as indicações de que, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e um planejamento eficiente, é preciso ir além do embasamento teórico e dos projetos pré-estabelecidos pelo sistema educacional, o livro didático permanece, muitas vezes, como base principal das aulas dos professores de Língua Portuguesa. Todavia, esse importante instrumento impresso tem apresentado, em recentes edições, certa sensibilidade no tocante à escolha de gêneros textuais mais próximos à realidade dos alunos do Ensino Médio, visto que os documentos oficiais sugerem a utilização de modalidades populares e contemporâneas, distribuídas em suportes cada vez mais diversificados. Partindo do exposto, o objetivo central deste trabalho é analisar o tratamento dos gêneros digitais no livro Linguagens - volume único para o Ensino Médio, de Cereja e Magalhães (2013), com base nas atividades propostas e espaços destinados a eles no livro. Sendo pautada numa revisão documental, esta pesquisa apresenta abordagem predominantemente qualitativa, do tipo descritivo interpretativista. Como resultados, constatou-se que o número de gêneros abordados é limitado, mas a abordagem dos que foram apresentados pela coleção condiz parcialmente com os pressupostos teóricos aqui adotados.

Palavras-chave: Gêneros digitais. Livro Didático. Ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Mesmo com as indicações de que, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e um planejamento eficiente, é preciso ir além do embasamento teórico e dos projetos pré-estabelecidos pelo sistema educacional, o livro didático (doravante LD) permanece, muitas vezes, como base principal das aulas dos professores de Língua Portuguesa (doravante LP). Todavia, esse importante instrumento impresso tem apresentado, em recentes edições, certa sensibilidade no tocante à escolha de gêneros textuais mais próximos à realidade dos alunos do Ensino Médio, visto que os documentos oficiais sugerem a utilização de modalidades populares e contemporâneas, distribuídas em suportes cada vez mais diversificados.

O LD pode ser encarado como “uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro” (BRÄKLING, 2003, p. 212). A partir de sua importância em relação não só ao “o que”, mas também ao “como” ensinar, destaca-se o papel desempenhado pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) e, mais recentemente, pelo Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), responsáveis por avaliar, selecionar e distribuir os livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. Embora estes projetos ainda necessitem de uma revisão no que concerne os seus critérios de exame, como aponta Bräkling (2003), não há como refutar a enorme influência que eles vêm exercendo na transformação dos LD, na sua adaptação ao público receptor.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apontam uma nova perspectiva da disciplina da Língua Portuguesa no contexto do ensino médio. Esse documento propõe-se à ampliação e à consolidação dos conhecimentos do estudante nas práticas letradas, incluindo “o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.” (BRASIL, 2006, p.33). Neste sentido, o professor também deve procurar trabalhar com textos que abordem todas as esferas comunicativas, com a finalidade de estimular a reflexão e expandir o horizonte de conhecimento dos alunos.

As competências e habilidades propostas também nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura (BRASIL, 2002). Nesta perspectiva, torna-se oportuno assinalar que a *internet*, através dos seus diversos gêneros digitais, proporcionaria aos seus usuários novas oportunidades de leitura e escrita. Sua utilização no plano escolar pode ser de grande ajuda, uma vez que ofereceria aos alunos novas possibilidades de ensino por meio da exploração de um universo já tão conhecido. Além do exercício da leitura, conforme indica Marcuschi (2010, p. 21), “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade na escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita”.

Partindo do exposto, o objetivo central deste trabalho é analisar o tratamento de gêneros digitais no livro *Linguagens* - volume único para o Ensino Médio, de Cereja e Magalhães (2013), com base nas atividades propostas e espaços destinados a eles no livro. Ressalta-se que tal publicação foi escolhida por ser o material adotado no colégio em que o autor deste texto exercia a docência no momento de sua elaboração, circunstância que facilitou o acesso ao material em questão. A principal motivação desta pesquisa decorre da constatação de que os gêneros virtuais ainda são pouco explorados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, que investem pouco no reconhecimento e no trabalho voltado para o meio digital, restringindo-se, quase sempre, ao estudo

de gêneros vinculados preferencialmente em suportes impressos, como os das esferas jornalística, literária e científica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS E SUA ABORDAGEM NA SALA DE AULA

Já tem se tornado lugar comum na literatura envolvendo ensino de língua materna no Brasil a evidenciação do papel da escola em possibilitar aos alunos o acesso a diversos gêneros textuais a fim de ampliar o seu escopo de leitura e escrita, tornando eficaz o manejo com cada um deles. Nesse contexto, se é dentro das práticas sociais e discursivas que os falantes de uma língua utilizam a linguagem, elas não podem ser desconsideradas durante o ensino de língua materna para os alunos.

Para Koch (2006), os sujeitos (no caso, nossos alunos) devem ser vistos como construtores sociais na concepção de leitura com foco na relação autor-texto-leitor. São partícipes ativos que, dialogicamente, se constroem nos textos, considerando o próprio lugar da interação e da construção de interlocutores. Deste modo, não faria sentido trabalhar a leitura como uma atividade centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem levar em conta a interação verbal. Contudo, ainda consoante Antunes (2003), a atividade escolar, infelizmente, é muitas vezes convertida em um momento de treino de avaliação ou até mesmo de futuras cobranças em relação ao desempenho linguístico dos alunos.

Antunes (2003, p. 45) evoca a parceria e envolvimento entre os sujeitos interlocutores na produção de textos escritos afirmando que “a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala”. Ela cumpre funções comunicativas, mesmo supondo condições de produção e recepção diferentes das atribuídas à fala, devido ao tempo maior de sua elaboração, possibilitando atividades dialógicas entre indivíduos, relacionadas com o contexto social destes. Com isso, o texto escrito também varia em relação a sua forma e apresentação, seguindo certo modelo convencional, com algumas partes estáveis e organização um pouco fixa, implicando noções de diferença dentro dos próprios gêneros textuais.

Por outro lado, mas ainda consoante a essa linha de raciocínio, pode-se pensar que o uso intenso da escrita, atualmente, está sendo promovido pela utilização dos meios digitais como suporte para a interação entre os sujeitos, principalmente entre os mais jovens. Segundo Marcuschi (2005, p.15) a nossa sociedade está ficando cada vez mais “textualizada”. Crystal (apud

MARCUSCHI, 2005, p. 19) relata alguns aspectos que deveriam ser observados quando o assunto escrita na internet e sua influência na nossa linguagem:

- do ponto de vista dos usos da linguagem: temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semialfabética;
- do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem: integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a hiperpessoalidade; e
- do ponto de vista dos gêneros realizados: a internet transmuta, de maneira bastante complexa, gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Sobre o primeiro ponto, Magnabosco (2009, p. 52) apresenta algumas considerações interessantes:

A comunicação mediada por computador utiliza uma linguagem que, dados as características do meio (os usuários sentem-se falando por escrito), apresenta muitos aspectos típicos da fala (produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase, uso de cumprimentos informais, alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas, sinais de verificação dos interlocutores, entre outras), resultando, então, em uma forma linguística específica para esses contextos de enunciação digital (XAVIER, 2002): o chamado *internetês*.

O “internetês”, como denomina a autora e Xavier (2002) parece caracterizar-se como uma linguagem que mistura elementos da oralidade e da escrita em um único suporte e em um único momento de interação, resultando num texto rico em sons, figuras, e diversas marcas de oralidade - segundo ponto apontado por Crystal (apud MARCUSCHI, 2005).

Sobre o terceiro ponto, percebe-se que a partir dessa nova realidade digital, novos gêneros são cada vez mais populares dentre os jovens que utilizam a internet como suporte. Sobre isso, Marcuschi (2002, p.2) afirma que “não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (MARCUSCHI, 2002, p. 2). Dessa forma,

Desse modo, à medida que surgem novas situações sociais de interação, os gêneros são constantemente renovados, de acordo com as dinâmicas sociais. Vale mencionar que a evolução tecnológica nem sempre possibilitará a criação de gêneros absolutamente novos, a exemplo disso temos as mensagens eletrônicas (e-mail) que têm suas bases nas cartas e bilhetes (MARCUSCHI, 2002, p.22).



Considerando a noção de gênero como uma forma de interação na sociedade, é possível inferir que o ensino pautado nos gêneros não pode se restringir à interpretação de texto ou ser usado como pretexto para o ensino de normas gramaticais. Ao contrário: deve-se explorar os tipos textuais presentes em sua composição, variações no registro empregados, influência do suporte na sua formatação, bem como as funções comunicativas e interativas que ele se presta a cumprir.

Dentro desse contexto, o espaço virtual é um dos principais ambientes de interação da atualidade. Deixar de considerar essa realidade não pode ser uma opção dentro do ensino de Língua materna. Destarte, como afirma Oliveira (2014, p. 112), “para a formação de leitores e produtores proficientes, faz-se necessário uma proposta de leitura e escrita de textos que amplie a discussão sobre as novas habilidades que vêm se constituindo nos espaços digitais interativos”.

Segundo Dionísio e Bezerra (2005), o Livro Didático (LD) constitui uma importante ferramenta pedagógica e, na maioria das situações, é o único meio pelo qual os alunos têm acesso às informações e conteúdos em sala de aula. Dessa forma, é de extrema importância verificar se esses materiais apresentam abordagens coerentes com o programa de ensino proposto pelas diretrizes nacionais para as séries às quais esses materiais se destinam no que tange à abordagem dos gêneros digitais. Uma observação importante a ser feita reside nos limites que o suporte impresso impõe quando falamos em representação de gêneros que predominantemente residem em mídias digitais, principalmente quanto ao aspecto da linearidade. Segundo Koch (2011, p. 57) “o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar”. Dessa forma, infere-se que o gênero digital sofrerá mudanças quando transposto para o LD. Entretanto, a função comunicativa será preservada, como observa Marcuschi (2003, p. 35): “o livro didático é um suporte e os gêneros que ali figuram mantêm suas funções básicas e originais”.

Por fim, sob a égide das fundamentações aqui descrita, tomamos por base a ideia de que “ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para os aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida” (MARCUSCHI, 2003, p. 32). Dessa forma, acreditamos que os gêneros que emanam das mídias digitais devem ocupar um papel importante dentro dos conteúdos contemplados pelos LDs, na medida em que fazem parte do cotidiano comunicativo e interacional dos nossos alunos.

3 METODOLOGIA

A análise aqui estabelecida centra-se na análise do livro “Português: Linguagens”, volume único, de Cereja e Magalhães (2013), destinado ao ensino médio. Sendo pautada numa revisão documental, esta pesquisa apresenta abordagem predominantemente qualitativa, do tipo descritivo interpretativista. O objetivo geral foi o de averiguar o tratamento dados aos gêneros digitais no LD. Num primeiro momento, foi realizada uma análise quantitativa sobre o número de gêneros digitais presentes no LD, observando-se a variedade destes. Posteriormente, realizou-se uma análise das propostas de atividades que envolviam leitura, compreensão e produção de um desses gêneros, com o intuito de observar se estas forneciam aos estudantes pistas para a recuperação/construção do contexto em que os gêneros digitais circulam, possibilitando-lhes atribuir aos textos funções comunicativas dentro desse contexto (MORAIS, 2011, p. 55). As análises serão detalhadas na seção seguinte.

4 ANÁLISE DO CORPUS

A 4ª edição do LD “Português: Linguagens” possui 672 páginas, divididas em 8 unidades. Cada unidade apresenta entre 6 e 8 capítulos, alternados em três eixos norteadores: “Língua: uso e reflexão”, “Literatura” e “produção de texto”. É neste último eixo em que se encontram os gêneros textuais propostos pelo LD para o Ensino Médio, divididos em 18 capítulos distribuídos entre as unidades. A partir da observação destes, percebe-se que o único capítulo destinado aos gêneros digitais é o 10. Mesmo apresentando dois gêneros distintos, o *e-mail*¹ e o comentário, pode-se considerar pouco significativo e diversificado o número de gêneros digitais presentes no livro em comparação com a realidade de imersão digital dentro da qual vivem os estudantes atualmente. Essa é a primeira conclusão a que se pode chegar a partir desse levantamento quantitativo prévio. Passemos, pois, a analisar o capítulo em questão.

Na apresentação do capítulo 10, os autores contextualizam as novas formas de leitura e produção de textos através do advento da *internet* e sua popularização, introduzindo os alunos a um novo conceito a partir das múltiplas possibilidades oferecidas pelas plataformas digitais: o hipertexto. Os autores o caracterizam como “a ideia de leitura e escrita não linear de texto, em contexto tecnológico, mediado pelo computador e pela internet” (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 117). Essa noção apresentada dialoga com o que os teóricos apresentam sobre as novas

¹ Apesar do LD trazer o *e-mail* como um gênero textual, essa concepção não é unanimidade para os teóricos. Alguns autores acreditam que ele é apenas o suporte para um gênero.

formas de leitura e o conceito de texto nesse contexto (MARCUSCHI, 2005). Dando sequência à apresentação do capítulo, os autores colocam que “a internet ainda permite que os internautas, além de fazerem facilmente leituras simultâneas e não lineares, produzam e disponibilizem seus próprios textos na rede para leitura de outros usuários” (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 117), expressando seu ponto de vista, postando textos em sites de grandes jornais, criando conteúdos em plataformas como *youtube*, *twitter* e *Facebook*. Este será o gancho utilizado para o autor para introduzir o gênero comentário. Ao fim da seção, os autores afirmam que dentre os gêneros textuais produzidos na internet, estão o *e-mail* e o comentário. Seria interessante, nesse momento, que os autores listassem outros gêneros que, apesar de não serem objeto de trabalho no capítulo, são populares e de grande circulação na internet, como os tutoriais e os memes, por exemplo.

Na página seguinte, é iniciada a seção “trabalhando com o gênero”, dentro da qual os autores começam a discutir o gênero *e-mail* através de uma atividade composta por cinco questões baseadas do texto apresentado na Figura 1. Antes da exposição do texto, pede-se que os alunos imaginem uma situação em que um professor de História marcou uma data para os alunos enviarem um trabalho por e-mail, e que Mariana não conseguiu fazer isso no prazo estabelecido. Quando conseguiu finalizar o trabalho, enviou o e-mail (Figura 1) para o professor tentando convencê-lo a aceitar o material fora do prazo.

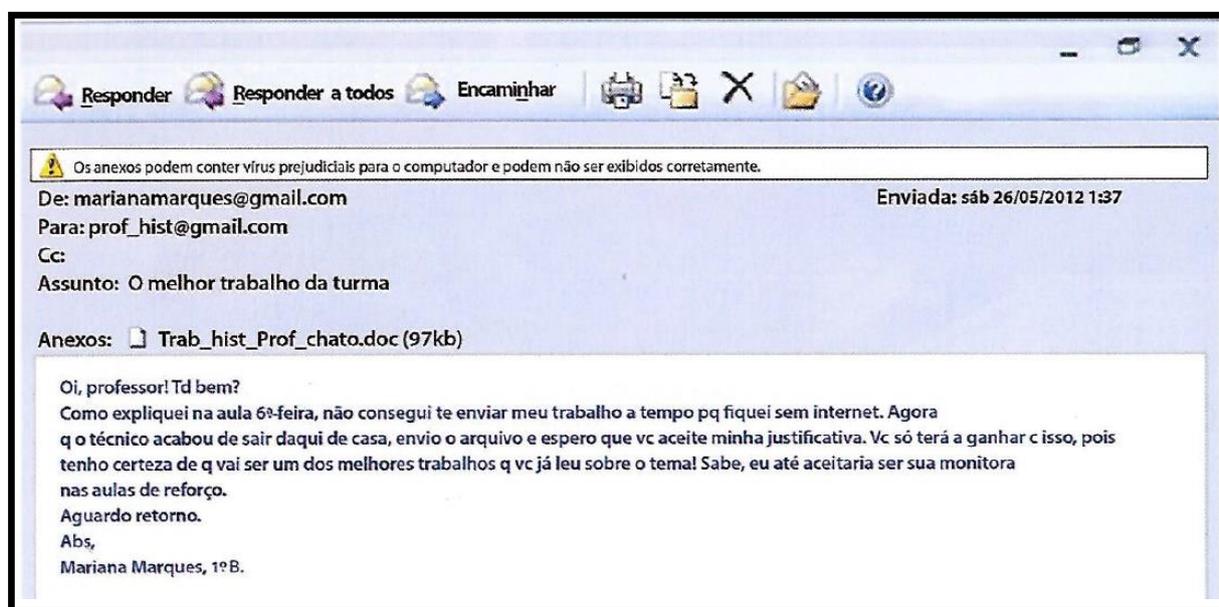


Figura 2 - Texto apresentado pelo livro para a discussão do gênero *e-mail*.
Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 118).

A atividade subsequente à apresentação do texto segue uma linha de raciocínio bastante interessante. A primeira questão suscita a observação dos dados que são registrados pelos programas de computador que enviam e recebem *e-mails*, tais como remetente e destinatário, anexos, data e hora de envio, dentre outros. É perguntado ao estudante, na letra “a” dessa questão, qual a justificativa dada pela aluna para o atraso no envio do trabalho; e na letra “b”, qual o horário e a hora do envio da mensagem. Essas perguntas intentam fazer com que os alunos utilizem todas as pistas disponíveis no hipertexto como um todo (e não só o que está escrito no corpo do *e-mail*) para chegar à conclusão de que a justificativa dada pela aluna é falsa. Na letra “c” da questão, os autores pedem para que o aluno suponha que o professor não aceitou a justificativa da aluna e pedem para que aquele dê uma possível razão para a decisão do professor. É esperado que, a partir das respostas das alíneas “a” e “b”, eles infiram que o professor percebeu a mentira da aluna. É interessante perceber que esse tipo de questão suscita o conhecimento de mundo dos alunos, que podem inferir ser inverossímil um técnico responsável pela manutenção de redes de internet trabalhar na madrugada da sexta para o sábado a partir das evidências registradas pelo suporte do gênero.

O enunciado da segunda questão alude para a estrutura do corpo do *e-mail*, apontando para a flexibilidade dentro do padrão vocativo – cumprimento - desenvolvimento do texto - despedida - assinatura. Na letra “a” é perguntado qual o título usado pela aluna e a letra “b”, se a escolha feita por ela é adequada. A adequação dos termos utilizados às intenções comunicativas é o foco dessa questão.

A terceira questão pergunta sobre a possibilidade de o professor ter ficado ofendido a partir de um outro aspecto presente no e-mail: o nome do anexo. Nesse caso, a questão trabalha justamente com os aspectos que estão para além do corpo do texto de *e-mail* e como eles também podem interferir na obtenção do resultado esperado por Mariana. Na questão de número 4 é abordado o registro feito dentro do gênero, ou seja, a necessidade ou não de adequação à norma padrão a depender dos interesses comunicativos. Na letra “a”, é questionado se o e-mail está em desacordo com a norma padrão, e na letra “b” pede-se que o aluno levante hipótese sobre a adequação da linguagem ao contexto comunicativo. A abordagem feita pela questão é importante para a percepção das alterações provocadas pela mudança de registro para a comunicação.

Na questão de número 5 é solicitado que os alunos se reúnam em grupos e juntos e escrevam o e-mail de Mariana tornando-o mais adequado ao objetivo que ela tinha em vista ao escrevê-lo. Nessa questão, podemos perceber que os autores pedem para que os alunos se coloquem no lugar do interlocutor principal e, sabendo agora de todas as falhas presentes no texto apresentado, produzam

um novo e-mail considerando a sua finalidade, o perfil dos interlocutores, o assunto, a estrutura e a linguagem utilizada. A reescrita de um texto é uma ótima oportunidade para que o estudante solidifique os conhecimentos aprendidos durante a atividade, pondo em prática, a partir de suas inferências, o que aprendeu sobre o gênero.

Adjacente à atividade, mais precisamente à questão 4, um box intitulado “Na internet, uma nova língua?” apresenta algumas informações sobre o modo como as pessoas costumam se comunicar na internet. Nele, os autores explicam que, para conversar pelo computador, os internautas inventaram a linguagem, o internetês, cujo primeiro princípio é reduzir cada palavra ao essencial, com abreviações, apagamento das vogais etc, ausência de acentos e substituição de encontros consonantais por uma única consoante. É colocado no box que o uso dessa linguagem é adequado apenas para certos gêneros da internet, como o *e-mail* pessoal (a depender do interlocutor e dos objetivos sócio-comunicativos), o blog, o *Facebook* e conversas no Skype, e nas salas de bate-papo quando há intimidade entre as pessoas. Os autores afirmam, por fim, que em gêneros não digitais, o uso dessa linguagem é inadequada e por isso deve ser evitado. Essa última asserção é bastante generalista, dado que não considera a utilização de desvios da norma padrão em gêneros que não necessariamente tem como suporte as mídias digitais, como a propaganda.

Por fim, no final do exercício, um último box intitulado “E-mail comercial” foi posto com o intuito de apresentar as diferenças deste tipo de *e-mail* com relação ao que foi apresentado no início da seção. Para as mensagens trocadas por funcionários da empresa ou entre empresas, são sugeridas orientações como preencher o campo assunto com um resumo objetivo da mensagem, não usar abreviações ou *emoticons*, não escrever textos somente com letras maiúsculas ou minúsculas (alegam que maiúsculas podem dar a impressão de agressividade e as minúsculas, a de que a pessoa escreveu apressadamente), colocar um fecho, empregando expressões como atenciosamente, cordialmente etc., e escrever o nome e o cargo que ocupa na empresa.

A seção que sucede o exercício inicial diz respeito à produção textual em si e tem como título “produzindo o e-mail”. Ela é introduzida com a afirmação de que uma das vantagens da internet é que ela facilita a leitores de jornais e revistas a exposição de seus pontos de vista na medida em que veículos de comunicação podem disponibilizar espaços para fotos, críticas, cartas e e-mails com comentários sobre notícias e reportagens. Em seguida, oferece o seguinte exemplo (Figura 2):

O assunto é: **Sacola plástica**

“Com a proibição dos saquinhos plásticos em São Paulo, à qual eu sou inteiramente favorável, face aos benefícios ambientais proporcionados, os supermercados ‘oferecerão’, como alternativa aos clientes, sobras de caixotes de papelão ou, então, venderão sacolas reutilizáveis? Ou seja, diminuem sua despesa com os saquinhos plásticos, aumentam a receita com venda de sacolas e jogam a conta para nós. Por que não voltam a oferecer os sacos de papelão grosso que, até algumas décadas atrás, eram amplamente usados pelos supermercados? O papelão não agride ao meio ambiente, como os plásticos, e se desmancha quando molhado.”

P. R. de C. JR. (São Paulo, SP)

(Folha.com, 26/1/2012.)

Figura 2 - Texto apresentado como exemplo para de um espaço para a opinião dos leitores.
Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 120).

A partir desse exemplo, os autores sugerem uma atividade em que os alunos selecionem, em um jornal ou revista, uma reportagem que tenha chamado sua atenção e escrevam um e-mail para o jornal ou revista comentando o assunto e o modo como ele foi abordado. O interessante desse tipo de abordagem é a possibilidade de demonstração prática da utilização do gênero que está sendo trabalhado no capítulo, a partir de uma situação real de comunicação. Para o planejamento da escrita, são sugeridos os seguintes passos (Figura 3):

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Busque o *site* oficial do veículo de comunicação selecionado. Anote o endereço de *e-mail* disponibilizado para as mensagens de leitores.
- Tenha em mente o perfil de seu leitor. Lembre-se de que seu texto poderá ser publicado e lido por milhares de pessoas. Se seu ponto de vista estiver bem-fundamentado, ele poderá influenciar, orientar e esclarecer outros leitores e, assim, você estará exercendo seu papel de cidadão.
- Procure adequar a linguagem de seu texto ao suporte, ao perfil dos interlocutores e à situação. É importante que o tom da linguagem não seja muito informal, a fim de que sua mensagem dê aos leitores impressão de seriedade e desperte credibilidade.
- Preencha os campos referentes a destinatário, assunto, anexos (se houver), etc.

Figura 3 – Passo a passo para o planejamento do texto.
Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 120).

É importante destacar, dentro da proposta de planejamento, a atenção dada pelos autores a elementos como o interlocutor/leitor, a adequação da linguagem aos suportes e à estrutura/elementos que compõem o *e-mail*. A seção seguinte, intitulada “Revisão e reescrita”, orienta os alunos a revisarem seus textos baseados nos seguintes aspectos (Figura 4):

REVISÃO E REESCRITA

Professor: É possível realizar essa atividade também coletivamente. Nesse caso, os alunos podem se reunir em grupos e fazer uma redação inicial. Depois, em conjunto, devem redigir coletivamente um único *e-mail* e encaminhá-lo ao destinatário, com a assinatura de toda a classe. Dependendo do assunto, o *e-mail* pode ser enviado também a outros destinatários, como pais, professores, direção da escola, autoridades, etc.

Antes de enviar seu *e-mail*, releia-o, observando:

- se a maneira como você redigiu e estruturou seu texto está de acordo com a situação de comunicação;
- se a linguagem empregada está adequada a seus interlocutores;
- se os dados referentes a destinatários e assunto estão escritos corretamente;
- se os arquivos anexos (se houver) estão nomeados com clareza e objetividade.

Figura 4 – Passo a passo para o revisão do texto.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 120).

Percebe-se que as orientações para reescrita estão pautadas majoritariamente em elementos contextuais, ficando a cargo do professor atentar para o aluno também focar os elementos contextuais, como a coerência e coesão do texto produzido. Com a seção da reescrita, a abordagem sobre o gênero *e-mail* termina. Analisaremos a abordagem do gênero comentário, por questões de espaço, em um outro momento.

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

A partir das considerações apresentadas na introdução, do desenvolvimento da bibliografia e das análises propostas, é possível traçar algumas considerações. O nosso objetivo geral foi o de analisar o tratamento dos gêneros digitais no livro *Linguagens* - volume único para o Ensino Médio, de Cereja e Magalhães (2013), com base nas atividades propostas e espaços destinados a eles no livro.

A partir de uma análise quantitativa, verificou-se que o número de gêneros digitais abordados pelo LD é insuficiente para abarcar minimamente a gama de gêneros que fazem parte das atividades sócio-comunicativas dos nossos estudantes.

A partir de uma análise qualitativa, foram avaliadas a exposição de um gêneros digital (de acordo com o LD): o *e-mail*. As atividades propostas para o trabalho com ele pareceram adequadas de acordo com os pressupostos teóricos discutidos em nossa fundamentação. Não há ainda consenso sobre a consideração do *e-mail* como gênero, sendo caracterizado por alguns autores apenas como suporte de gênero, e essa ambiguidade pôde ser constatada na atividade de produção de texto. Nela, o que estava sendo solicitado era nada mais que uma “carta do leitor” enviada através de um *e-mail*. Entretanto, não foi nosso intuito aprofundar essa discussão.

Ademais, reiteramos a importância da inclusão de mais gêneros textuais digitais nos LD, de forma a proporcionar aos estudantes um ensino de LP mais significativo e mais próximo de sua realidade discursiva.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5^a. a 8^a. Séries: “Que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. (orgs) **Livro didático de Língua Portuguesa**, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 211-254.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BUZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Lingüísticos XXXIV**, p. 557-562, 2005.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. Volume único. 4. ed. – São Paulo: Atual, 2013.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- KOCK. Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. Editora Contexto, São Paulo, 2006.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAGNABOSCO Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura**. v. 14, n. 2, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n.1, Out. 2003.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e Xavier, Antônio C. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção se sentido**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, A. V. A. Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Domínios de Linguagem** - v. 8, n. 1. 2013.
- XAVIER, Antônio Carlos. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2002.