

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS

**DAS PÁGINAS ÀS TELAS: O LUGAR DO (NÃO) LUGAR DOS GÊNEROS
DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

MACEIÓ

2019

NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS

**DAS PÁGINAS ÀS TELAS: O LUGAR DO (NÃO) LUGAR DOS GÊNEROS
DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva
Cavalcante

MACEIÓ

2019

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca
Central**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S237d Santos, Nádson Araújo dos.

Das páginas às telas: o lugar do (não) lugar dos gêneros digitais no livro didático de português / Nádson Araújo dos Santos. – 2019.

108 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 100-103.

Apêndice: f. 104.

Anexos: f. 105-108.

1. Língua portuguesa. 2. Livros didáticos. 3. Gênero documental.
4. Tecnologia e educação. I. Título.

CDU: 37.046.12:811.134.3

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DAS PÁGINAS ÀS TELAS: O LUGAR DO (NÃO) LUGAR DOS GÊNEROS DIGITAIS
NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

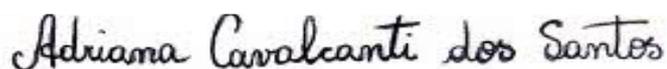
NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. João Bottentuit Junior (UFMA)
(Examinador Externo)

Dedico esta pesquisa a dois homens valorosos, eles sem dúvidas estariam orgulhosos e felizes pela realização deste sonho: meu querido avô Dedé (*In Memoriam*) que sempre se orgulhou e vibrou com minhas vitórias! E ao meu vovô JP (*In Memoriam*) que da mesma forma, acreditava nos meus sonhos e vibrava por cada conquista de seu netinho. Obrigado!

AGRADECENDO...

Sozinho, jamais conseguiria chegar até aqui, no desenvolvimento dessa pesquisa contei com o apoio de muita gente, e assim se dão meus obrigados.

À Deus, porque d'Ele, por Ele e para Ele são todas coisas, obrigado Pai, Filho e Espírito Santo, ousei sonhar os sonhos de Deus e aqui cheguei, a Ti a glória, a Ti a honra e o louvor.

À minha querida orientadora, professora Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, sou grato a Deus por ter me presenteado com um ser tão humano e competente, vossas contribuições estarei levando para a vida, são para além dessa dissertação. Soube cobrar e apertar quando assim se fazia necessário, no entanto, soube mais ainda nos motivar e instruir na realização desse sonho, obrigado professora Auxiliadora, sua amizade eu quero para a vida.

À professora Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos e ao professor Dr. João Batista Bottentuit Júnior, componentes da banca examinadora, pela leitura desta dissertação e pelas valorosas contribuições, indispensáveis para o aprimoramento desta dissertação no momento do exame de qualificação, bem como pela disponibilidade com que aceitaram compartilhar a leitura final e participar da defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, em especial as professoras Dra. Roseane Amorim, Dra. Marinaide Freitas, Dra. Auxiliadora Freitas e ao professor Dr. Walter Matias e a professora Dra. Elyne Vitória do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL, durante as aulas, os momentos de compartilhamento foram fundantes para a nossa formação de pesquisador, cada discussão, cada leitura, nos fazia construir e desconstruir conceitos, concepções e ideologias.

Aos meus colegas de curso, em especial à Monyque Moura, por dividir comigo durante o curso ótimos momentos de estudos, compartilhar leituras, produção acadêmica e troca de experiências.

Aos meus colegas de trabalho, principalmente aos gestores, Manoel Lucena e Felipe Souza, o incentivo, o apoio e a compreensão de vocês foram para além das relações profissionais, quero externar meus sinceros agradecimentos e carinho por cada um de vocês.

Às minhas amigas Ana Mácia, Kelly Caldas, Raissa Lóssio e Andreia Viana, que desde o início do processo seletivo, me encorajaram com palavras de conforto e sempre confiando que tudo daria certo, é meninas, deu.

Ao gestor e ao coordenador pedagógico da escola investigada, o acolhimento desde o primeiro momento, a disponibilidade em contribuir e abraçar a pesquisa, prestando sempre que solicitadas as informações acerca da escola, vossas contribuições foram significantes na execução da pesquisa.

Aos professores colaboradores da pesquisa, agradeço o carinho com que receberam a pesquisa, pela disponibilidade em responder nos momentos de entrevista e contribuírem com a educação de qualidade, parabéns por serem esses professores fantásticos, que lutam diariamente por uma educação básica de qualidade.

Aos meus pais, Nado e Elinete, sou grato pelo meu berço, pai e mãe, muito obrigado por tudo, os ensinamentos, a formação ética e moral, os incentivos e encorajamento nos momentos difíceis, se aqui cheguei, é porque vocês por diversas vezes me fizeram enxergar na educação a valorização do ser humano.

À minha irmã Roseane Araújo, obrigado por sempre acreditar em mim, confiando em nosso trabalho. Fico feliz em ser um exemplo de vida para você, o amor com que me trata. Obrigado por sempre estar do meu lado e fazer meu dia melhor.

À minha família e aos todos os amigos.

Agradeço a todos os meus parentes e amigos, em especial a Dona Bila e a Dona [nome], as minhas avós queridas que sempre oram e torcem pelo meu sucesso.

Ao Leitô

*Leitô, caro amigo, te juro, não nego,
Meu livro te entrego bastante acanhado,
Por isso te aviso, me escute o que digo,
Leitô, caro amigo, não leia enganado.*

*É simples, bem simples, modesto e grossêro,
Não leva o tempero das arte e da escola,
É rude poeta, não sabe o que é lira,
Saluça e suspira no som da viola.*

*Tu nele não acha tarvez, com agrado
Um trecho engraçado que faça uma escôia,
Mas ele te mostra com gosto e vontade,
A luz da verdade gravada nas fôia.*

*Não vá percurá neste livro singelo
Os cantos mais belo das lira vaidosa,
Nem brio da estrela, nem moça encantada,
Nem ninho de fada, nem chêro de rosa.*

*Em vez de perfume e do luxo da praça,
Tem chêro sem graça de amargo suó,
Suó de caboco que vem do roçado,
Com fome, cansado e queimado do só.*

Patativa do Assaré

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os gêneros textuais digitais que são abordados pelos livros didáticos de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano), em coleções recomendados pelo PNLD 2017-2019. É uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino, em uma cidade do litoral sul do Estado de Alagoas. Para atingir o objetivo, foi realizada análise documental e encontros em grupos focais com quatro professores de língua portuguesa que atuavam no ensino fundamental. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise documental de volumes de livros didáticos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, entrevistas com professores. Para compreender os conceitos dos gêneros do discurso, tomamos por base Bakhtin (1997, 2016), Marcuschi (2005, 2008) e Miller (2012). Quanto aos saberes específicos dos gêneros digitais, nos apoiamos em Marcuschi e Xavier (2010), Rojo e Moura (2012, 2013), Kersch, Coscarelli e Cani (2016) e Pimentel e Costa (2017). Os resultados apontam que os livros didáticos do sexto ao nono ano apresentam os gêneros digitais, no entanto, somente no livro do sexto ano é que esse tipo de gênero é trabalhado de uma forma mais significativa, nos demais eles são citados como pretexto para trabalhar outras categorias linguísticas. Apontam também que os manuais didáticos para o ensino fundamental orientam quanto a utilização dos gêneros digitais nas aulas do ensino fundamental. Também constatamos que os professores possuem uma percepção positiva do livro didático utilizado pela escola. Em relação à abordagem dos gêneros digitais na sala de aula, os resultados mostram que os professores possuem conhecimento sobre os gêneros digitais e os utilizam em práticas. No entanto, constata-se que existe ainda carência de formação de professores para a cultura digital, e que existem problemas de infraestruturas para que se trabalhe os gêneros digitais em sua forma, estilo, e estrutura composicional.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Livro Didático; Gêneros Digitais.

ABSTRACT

This research aims to analyze the digital textual genres that are addressed by the Portuguese language textbooks, in the last years of elementary school (sixth to ninth grade), in collections recommended by PNLD 2017-2019. It is a qualitative research of the type of case study and was developed in a public school of the municipal school network, in a city of the south coast of the State of Alagoas. To reach the objective, it was documentary analysis and were focus group meetings were conducted with four Portuguese-speaking teachers who worked in elementary school. The methodological procedures used were documentary analysis of textbook volumes from the sixth to ninth grade of elementary school, interviews with teachers. To understand the concepts of discourse genre, we take Bakhtin (1997, 2016), Marcuschi (2005, 2008) and Miller (2012) as their basis. As for the specific knowledge of digital genres, we rely on Marcuschi and Xavier (2010), Rojo e Moura (2012, 2013), Kersch, Coscarelli and Cani (2016) and Pimentel e Costa (2017). The results point out that the textbooks of the sixth to ninth year present the digital genres, however, only in the book of the sixth year is that this type of genre is worked in a more significant way, in the others they are cited as a pretext to work other language categories. They also point out that textbooks for elementary education guide the use of digital genre in elementary school classes. We also found that teachers have a positive perception of the textbook used by the school. Regarding the digital genre approach in the classroom, the results show that teachers have knowledge about digital genres and use them in their practices. However, it is regarding there is still a lack of teacher training for the digital culture, and that there are problems of infrastructures to work the digital genres in their form, style, and compositional structure.

Keywords: Portuguese Language; Textbook; Digital Genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – e-Proinfo.....	54
Ilustração 2 – Guia do formador Introdução à Educação Digital.....	55
Ilustração 3 – Ensinando e Aprendendo com as TIC.....	56
Ilustração 4 – Guia do Cursista do Módulo Elaboração de Projetos.....	57
Ilustração 5 – Coleção Português: Linguagens.....	76
Ilustração 6 – Atividade utilizando o E-mail.....	77
Ilustração 7 – E-mail (Diálogo entre amigas).....	78
Ilustração 8 – Nota sobre o e-mail.....	79
Ilustração 9 – Blog e diário.....	81
Ilustração 10 – Criação do blog.....	81
Ilustração 11 – Cadastro no Chat Twiter.....	82
Ilustração 12 – Texto com abordagem sobre Cyberbullying.....	84
Ilustração 13 – Diagramação de texto com formato digital.....	85
Ilustração 14 – Quadro com ilustrações sobre o skype.....	86
Ilustração 15 – Programa de Internet.....	87
Ilustração 16 – Redes Sociais e Suporte.....	88
Ilustração 17 – TDIC – Diagramação do livro.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese BDTD.....	23
Quadro 2 – Capes / Sucupira.....	24
Quadro 3 – Gêneros Digitais.....	33
Quadro 4 – Gêneros emergentes e correspondentes.....	34
Quadro 5 – E-mail: Vantagens e desvantagens.....	36
Quadro 6 – Distribuição de LDP no Brasil em 2017.....	47
Quadro 7 – Síntese dos gêneros digitais no volume.....	83

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DETRAN	Departamento Nacional de Trânsito
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
LD	Livro Didático
LDP	Livro de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PITEC	Projeto Integrado de Tecnologia no Currículo
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SNDMSG	Send Mensager
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

UFAL Universidade Federal de Alagoas

UNOPAR Universidade Norte do Paraná

UPA Unidade de Pronto Atendimento

LISTA DE SÍMBOLOS

@ - arroba.....	36
-----------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
SEÇÃO 1	
1 OS GÊNEROS DIGITAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....	22
1.1 O Estado da Arte.....	22
1.1.1 Gêneros digitais no livro didático de língua portuguesa: uma presença possível.....	25
1.1.2 Leitura de gêneros discursivos textuais digitais nos livros didáticos de língua portuguesa: uma realidade.....	26
1.1.3 Livros didáticos e sociedade digital: os gêneros textuais digitais no contexto escolar.....	27
1.1.4 Gêneros digitais e ensino de língua portuguesa: uma análise do livro didático.....	29
1.2 O Estudo dos Gêneros do Discurso.....	30
1.3 Os Gêneros Digitais.....	33
1.3.1 O E-mail.....	36
1.3.2 O Chat.....	37
1.3.3 O Blog.....	38
1.3.4 Hipertexto, multiletramentos e multimodalidade.....	39
1.4 O Livro Didático de Português.....	40
1.4.1 O Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD.....	41
1.4.2 As coleções recomendadas para o triênio 2017-2019.....	46
1.4.3 Os gêneros textuais nos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa.....	48
1.4.4 Os gêneros textuais na Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.....	49
1.5 O Proinfo Integrado e a formação de professores para uso das TDIC.....	51
1.5.1 O Programa Proinfo Integrado e sua contribuição para a apropriação dos gêneros digitais.....	53
1.5.2 A trilha de formação continuada de professores: o percurso para apropriação dos gêneros digitais.....	54
SEÇÃO 2	
2 O CONTEXTO E A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	58
2.1 O percurso da pesquisa.....	58
2.2 Os professores colaboradores da pesquisa.....	59
2.2.1 Professora Kelly.....	60
2.2.2 Professor Manoel.....	60
2.2.3 Professora Alice.....	60
2.2.4 Professora Macia.....	61
2.3 O Contexto do campo de pesquisa: o Bairro e a Escola.....	61
2.4 A Rede Municipal de Ensino de Coruripe.....	63
2.5 Fundamentos e Procedimentos Metodológicos.....	64
2.5.1 Análise documental.....	66
2.5.2 Grupo focal.....	66
2.5.3 Entrevista.....	68
2.5.4 A Gravação em Áudio.....	69
2.5 A Seleção dos Dados e a Perspectiva de Análise.....	70

SEÇÃO 3

3	ANÁLISE DOS GÊNEROS DIGITAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, PORTUGUÊS: LINGUAGENS.....	72
3.1	Análise dos gêneros digitais que aparecem nos livros didáticos de Português.....	72
3.1.1	A coleção analisada.....	77
3.1.1.1	Descrição dos gêneros na coleção utilizada pela escola.....	77
3.2	Percepção dos professores em relação ao livro didático.....	91
3.2.1	Gêneros digitais: concepções e práticas.....	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE.....	104
	ANEXO.....	105

A PERSPECTIVA DA PESQUISA

A linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais e a responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano. As inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem em geral e da língua são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes no mundo e, de modo particularmente acelerado nos últimos 30 anos, quando os equipamentos informáticos e as novas tecnologias de comunicação começaram a fazer parte da vida das pessoas e das instituições. Certamente, tudo isso tem contribuído para tornar as sociedades letradas cada vez mais complexas.

Luiz Antônio Marcuschi

Antônio Carlos Xavier

INTRODUÇÃO

Estamos inseridos num contexto social em que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm perpassado por diversos setores na chamada sociedade da informação e do conhecimento, e nesse cenário os estudos sobre linguagem assume um papel fundamental, seja no desenvolvimento de metodologias para o ensino da leitura ou mesmo em análises da escrita, transformando lugares, pensamentos, concepções e vivências. Com isso, as novas interfaces¹ midiáticas têm se incorporado ao ambiente escolar, propondo mudanças significativas nas suas estruturas física, pedagógica e funcional (LEVY, 1999), que são típicas da sociedade da cultura digital. Segundo Levy (1999), elas fazem parte do processo de apropriação de uma cultura que a cada dia mais se estabelece entre nós, ou seja, a cultura digital nos permite uma interação com espaços emergentes, que Levy (1999) chama de ciberespaço. No ciberespaço² essas mudanças são carregadas de significados, por meio de símbolos e sinais gráficos que propiciam aproximação entre falantes e escreventes, utilizando uma abordagem hipertextual, dotado de domínio discursivo voltado a contemplar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Sendo assim, realizar uma pesquisa que tem como objeto de estudo os livros didáticos e os gêneros emergentes da cultura digital, respectivamente, pode proporcionar uma reflexão acerca das nossas práticas pedagógicas, a qual iniciamos em 2006 como professor monitor de química do sistema estadual de ensino de Alagoas atuando no ensino médio. Atuamos como professor até 2009, quando após três anos de trabalho docente, fomos desafiados pela secretaria municipal de educação a assumir a pasta de tecnologias para educação. Essa pasta, foi criada em 2009 e seu principal objetivo era proporcionar formação continuada para professores da rede pública municipal de ensino. Foi ainda em 2009 que iniciamos uma nova fase de formação, nesse ano, participamos de um curso de formação continuada para dinamizadores do Programa de Informática na Escola (Proinfo) do Ministério da Educação (MEC), que mais tarde passou a ser chamado de Proinfo Integrado. Por três anos atuamos como coordenador do Proinfo no município, foram três anos de muito aprendizado, com momentos de muito diálogo com os professores da rede e produção de conhecimento.

¹ De acordo com o dicionário digital Aurélio, interface é aquilo que ocasiona uma união física ou lógica entre dois sistemas que, diretamente, não poderiam estar conectados. Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/interface>. Acesso em 26 de janeiro de 2019.

² De acordo com dicionário online de português, é o espaço das comunicações por redes de computação. Disponível em <https://www.dicio.com.br/ciberespaco/>. Acesso em 26 de janeiro de 2019.

Partindo destas experiências, esta pesquisa faz uma análise de como a temática dos gêneros digitais tem sido incorporada na educação, sobretudo, nos livros didáticos de Português, nessa perspectiva, ressaltamos que nós sempre trabalhamos na educação básica e poder contribuir com uma pesquisa, nesse segmento, nos faz revisitar conceitos importantes para a prática pedagógica.

Esses conceitos eram discutidos nos momentos de formação continuada em TDIC, enquanto produzíamos o material e planejávamos as formações, nos anos em que atuamos como docente e formador de professores, nos demos conta do quanto urgente se fazia o diálogo de professores com as tendências emergentes das TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação e da importância da apropriação dos até então novos gêneros por parte dos docentes.

O objeto de estudo desta pesquisa possui relação direta com as nossas primeiras e recorrentes inquietações, desde a sala de aula, nos momentos de docência até a função de formador, sempre fazendo a crítica do uso pedagógico das mídias digitais e do importante papel do professor na dinamização desses momentos. Foi assim que surgiu a motivação para trabalhar a temática da pesquisa, que apresenta os seguintes objetivos: analisar os gêneros textuais digitais que são abordados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano), em coleções recomendados pelo PNLD 2017-2019. Analisar os gêneros abordados pelo livro didático de Língua Portuguesa no ensino fundamental, em relação a forma, estilo e estrutura composicional. Bem com, analisar a percepção que têm os professores em relação ao livro didático utilizado pela escola e a contribuição deles para o ensino dos gêneros digitais. Além de investigar como se dá a abordagem dos gêneros digitais nas atividades no ensino da Língua Portuguesa, e as dificuldades e ou possibilidades relatadas pelos professores quanto ao ensino dos gêneros digitais na sala de aula.

Os gêneros textuais digitais no ensino de Língua Portuguesa, podem ser materializados em diversos dispositivos e suportes, ou seja, por meio de telas de computadores, *smartphones* e quaisquer outros dispositivos móveis digitais, permeados pela *internet* e veiculados por meio da *web* e dos diários eletrônicos – os *blogs*, ou ainda pela interação, análise e produção de hipertextos³. Cabe assim, refletir o que eles – os gêneros textuais digitais – têm a acrescentar

³ Segundo Koch (2015, p. 74), o hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas. Para Marcuschi (1999, p. 1) trata-se de um processo de leitura multilinearizado, multissequencial e não determinado, realizado em um novo espaço – o ciberespaço.

nesse universo dos processos de ensino e aprendizagem de língua, sobretudo, o ensino de Português. Segundo Marcuschi (2008), com advento da *internet*, a sociedade se torna cada vez mais textualizada.

Escolhemos a temática dos gêneros emergentes digitais e o livro didático de Português, por ser uma discussão recente em estudos científicos no Brasil, havendo assim uma necessidade de pesquisas com essa perspectiva de análise textual discursiva do livro didático de Português e do ensino de gêneros digitais. E também porque esse tipo de estudo merece atenção e um olhar diferenciado para a produção de conhecimento que auxilie o trabalho docente, inovando a prática do professor na sala de aula, além de possibilitar uma aproximação das práticas sociais dos sujeitos alunos, professores e comunidade.

Em consulta a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental, verificamos que atualizações recentes dos documentos curriculares apontam para o uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, sendo assim, se faz necessário um aprofundamento do estudo, com a finalidade de conhecer melhor essas recomendações e por meio delas melhor contribuir com o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

A BNCC, para o ensino fundamental, quando apresenta a quinta competência denominada cultura digital expõe que:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Como pudemos observar, a BNCC orienta quanto a utilização dos gêneros digitais como prática social, com isso questionamos como esses gêneros digitais aparecem, ou não, no livro didático de Português? Como os professores avaliam o livro didático e as atividades que contemplam, ou não, o uso dos gêneros digitais? E quais as possibilidades e ou dificuldades mais frequentes apontadas pelos professores para trabalhar os gêneros digitais?

Nossa base teórica está fundamentada em Bakhtin (1997) numa perspectiva sócio-histórica e dialógica da linguagem. Esse autor nos fornece subsídios teóricos e ampla discussão em relação à concepção de linguagem, apresenta a utilidade da língua, destacando a língua em uso e a materialização dos enunciados em gêneros discursivos. Está também fundamentada em

Marcuschi (2008, 2009) que em suas obras resgata os pressupostos teóricos e as concepções de linguagem bakhtiniana – a língua como interação, trazendo uma aplicação prática dos gêneros textuais no ensino de línguas, sobretudo, como chamou o autor – gêneros emergentes da era digital. O estudo dos gêneros não é novo, mas é atual, segundo Bakhtin (1997, p. 106) “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”.

Outros teóricos da atualidade que se debruçam sobre os estudos dos gêneros digitais, nos deram subsídios para conceituar os gêneros emergentes, dentre eles: Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Xavier (2010) para assim fundamentar os conceitos dos gêneros emergentes digitais encontrados nos livros didáticos.

Para ampliar a discussão, fomentar e permitir o acesso aos gêneros emergentes digitais nas escolas, o Ministério da Educação – MEC lançou o programa Proinfo em 1997, o principal objetivo desse programa era levar microcomputadores às escolas, para assim permitir o acesso ao computador, até aquele momento não se discutia ainda as possibilidades pedagógicas de utilização de tecnologia para educação.

Esta dissertação está organizada em três seções. Na primeira seção, fizemos a revisão de trabalhos empíricos – o estado da arte, relacionados ao objeto de pesquisa, apresentaremos o referencial teórico no que se refere aos gêneros do discurso, dialogando com teóricos do círculo de Bakhtin (1997), os gêneros digitais em Marcuschi (2008, 2009), Xavier (2010), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013) e seus colaboradores. Foi realizada também uma apresentação do livro didático de Português no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, do Programa Proinfo Integrado e dialogando com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa e a Nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental.

Na segunda seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, abordando as concepções e práticas da pesquisa qualitativa, bem como o contexto do campo de pesquisa, também apresentaremos o perfil dos professores colaboradores, os fundamentos e procedimentos metodológicos utilizados, a análise documental e por meio de entrevista semiestruturadas e reuniões de grupos focais.

Na terceira seção, expomos as análises, primeiramente sobre a abordagem do ensino dos gêneros digitais nos livros didáticos de Português, dos anos finais do ensino fundamental,

analisaremos os dados da coleção *corpus* da pesquisa nos volumes correspondentes aos anos finais do fundamental. Analisamos os dados coletados por meio da entrevista e dos diálogos dos grupos focais, os dados serão acompanhados de uma análise textual discursiva da percepção dos professores participantes dos grupos focais, respondendo assim os questionamentos na pesquisa e com a pretensão de atingir os nossos objetivos.

Nas considerações finais, apresentamos as nossas (in)conclusões e os direcionamentos finais da pesquisa, avaliando sua relevância social e científica para a educação, sobretudo, a educação básica e pública, com uma reflexão quanto aos resultados da investigação e as contribuições da mesma para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

SEÇÃO 1

1 GÊNEROS DIGITAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Abrimos essa seção trazendo uma discussão teórica sobre os gêneros do discurso, iniciando com o estado da arte, no que diz respeito ao estudo de gêneros emergentes digitais em livros didáticos de Português, apresentando alguns conceitos importantes e inerentes a esta pesquisa.

Com o Estado da Arte pretendo dialogar com outros pesquisadores sobre os objetos de estudo desta pesquisa, conhecendo os mais diversos vieses e perspectivas de estudos com os gêneros do discurso, sobretudo, os gêneros digitais. Em seguida, os gêneros do discurso no círculo de Bakhtin, os gêneros digitais como o *e-mail*, o *chat*, o *blog*, concepções e práticas dos multiletramentos, multimodalidade e o hipertexto.

Apresento o livro didático de Português, o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), as coleções recomendadas pelo programa para o triênio 2017-2019, esta pesquisa foi realizada numa escola pública municipal que utiliza os livros recomendados e disponibilizados pelo PNLD, o que justifica apresentar o programa, seguirei com os gêneros nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o Proinfo Integrado e a formação de professores para o uso das TDIC e o uso do gêneros digitais, bem como a trilha de formação proposta para os professores da educação básica, principalmente os docentes do ensino fundamental.

1.1 Estado da arte

Antes de apresentar a fundamentação teórica desta dissertação, fizemos uma pesquisa bibliográfica dos trabalhos realizados recentemente em que se pesquisou sobre os gêneros emergentes digitais e o livro didático de Língua Portuguesa. Consultamos pelo menos quatro bancos de dados *online* de dissertações e teses de universidades brasileiras e agências de pesquisa, adotamos como categorias de pesquisa os critérios que seguem: pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2014-2018) no Brasil, que atenderam as palavras-chave: gêneros emergentes digitais, Língua Portuguesa e livro didático.

Ferreira (2002, p. 258) afirma que definidas como de caráter bibliográfico, as pesquisas denominadas de estado da arte ou estado do conhecimento trazem o desafio de mapear e discutir

a respeito das produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento. Esta pesquisa não é um estado da arte, todavia, utilizamos inicialmente esta metodologia para justificar o trabalho e dialogar com outros pesquisadores a respeito do objeto de estudo desta investigação. Após a pesquisa nos bancos de dados, eles serão sintetizados e quantificados, e estaremos expondo os 5 casos mais relevantes de acordo com os critérios pré-estabelecidos.

A primeira base de dados que pesquisamos foi a Biblioteca⁴ Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em busca avançada, realizamos a busca conforme as categorias mencionadas anteriormente e chegamos ao seguinte resultado: A pesquisa retornou 11 trabalhos que atenderam aos critérios de busca, para melhor apresentar os dados, segue quadro com síntese da pesquisa. Os dados estão organizados por relevância de atendimento aos critérios de busca.

Quadro 1 – Síntese BDTD

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD				
Título	Autor(es)	Programa/Inst.	Tipo	Defesa
Gêneros Digitais no livro didático de Língua Portuguesa: uma presença possível.	MARTINS, Cláudia Maciel da Rocha	PROFLETAS/ Universidade Estadual de Pernambuco.	D	2016
Leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma realidade.	BEZERRA, Vera Lucy Borba de Castro.	Ciências da Linguagem / Universidade Católica de Pernambuco.	D	2017
Letramento digital em livros didáticos de Língua Portuguesa.	PIRES, Robson Miguel.	Educação / Universidade Federal de Uberlândia.	D	2016
Livros didáticos e sociedade digital: os gêneros textuais digitais no contexto escolar.	OLIVEIRA, Camila Mota.	Letras / Universidade Federal de Sergipe.	D	2015
Os gêneros textuais digitais e o ensino da Língua Portuguesa: o facebook como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da escrita.	SILVA, Zenilda Ribeiro.	PROFLETRAS / Universidade Federal de Rio Grande do Norte.	D	2015

Fonte: Autor, 2019.

Realizamos pesquisa também no catálogo de teses e dissertações da Capes⁵ / Plataforma Sucupira, em visita a biblioteca, realizamos a busca seguindo os mesmos critérios estabelecidos anteriormente, sendo eles, palavras-chave, publicação dos últimos cinco anos, do tipo dissertação (D) ou Tese (T) nos mais diversos programas de pós-graduação do Brasil.

A pesquisa nos retornou 25.067 trabalhos que atenderam as palavras-chave: gêneros emergentes digitais, Língua Portuguesa e livro didático, trabalhos a nível de mestrado e doutorado no período de 2014 a 2018, seguem os dados analíticos da pesquisa, ratificamos que

⁴ No link <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

⁵ No link <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

no quadro a seguir apresentaremos os cinco trabalhos mais relevantes estabelecido pelo critério de busca.

Quadro 2 – Capes/Sucupira

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES/PLATAFORMA SUCUPIRA				
Título	Autor(es)	Programa/Inst.	Tipo	Defesa
Leitura de gêneros textuais digitais em livros didáticos de Português: perspectivas sociodiscursivas.	SANTANA, Silvana Maria.	LETRAS / Universidade Federal de Pernambuco.	D	2014
Argumentação e redes sociais: o tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas.	DIOGUARDI, Gabriela.	Filosofia e Língua Portuguesa / Universidade de São Paulo.	D	2014
Livro didático e sociedade digital: os gêneros textuais digitais no contexto escolar.	OLIVEIRA, Camila Mota.	Letras / Fundação Universidade Federal de Sergipe.	D	2015
A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.	CRUZ, Carlos Maurício.	Letras / Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	D	2014
Gêneros digitais e ensino de Língua Portuguesa: uma análise do livro didático.	SILVA, Layane Juliana Avelino da.	Letras / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.	D	2017

Fonte: Autor, 2019.

Na sequência realizamos pesquisas no banco de dados Scielo, quando buscamos os trabalhos conforme as categorias estabelecidas, o banco de dados não retornou nenhum trabalho com o objeto de estudo desta pesquisa.

Consultamos também o portal *Google Acadêmico*, após parametrização das categorias da pesquisa o sistema no retornou 914 resultados, no entanto, todos os trabalhos que foram selecionados são artigos científicos e publicação em revistas, para este estado de conhecimento, estabelecemos como critério a natureza da produção: dissertações ou teses.

Em pesquisa ao repositório de dissertações e teses da Universidade de Lisboa e o repositório da Universidade do Porto, ambas de Portugal, após ter aplicado os critérios da pesquisa, não encontramos pesquisas em nível de mestrado ou doutorado com a temática dos gêneros digitais em livros didáticos de Língua Portuguesa.

A seguir apresentaremos quatro pesquisas que de certa forma dialogam com o objeto de pesquisa desta dissertação, são achados desse primeiro momento de estado da arte, à medida que apresentarmos as pesquisas, conheceremos os objetivos e os procedimentos metodológicos, os pontos de aproximações e distanciamentos entre elas e esta investigação.

1.1.1 Gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa: uma presença possível

Dissertação de Mestrado defendida por Claudiane Maciel da Rocha Martins, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, defendida em 25 de novembro de 2016. Selecionamos a dissertação para análise pela aproximação temática dos nossos objetos de estudo.

Da mesma forma que abordamos nesta dissertação, a pesquisadora realizou a pesquisa partindo de inquietações da utilização da *internet* e, conseqüentemente, a sua popularização, fez surgir um novo tipo de letramento, o chamado letramento digital. Esse, por sua vez, fez surgir os chamados gêneros digitais. Segundo Martins (2016) para apreender esses gêneros, os “letrados digitais” necessitam utilizar as emergentes tecnologias de informação e comunicação, bem como dominar práticas de leitura e escrita requeridas para a compreensão e utilização dos vários gêneros digitais que circulam na esfera da comunicação virtual.

A autora faz o resgate dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN, que recomendam o trabalho com os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. Nesta perspectiva, no estudo, ela prevê a necessidade cada vez maior de inclusão dos gêneros digitais no programa de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, através também do livro didático.

Os objetivos da pesquisa selecionada eram: identificar e quantificar os gêneros digitais presentes na coleção de livros didáticos Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) destinada ao ensino fundamental e adotada atualmente em escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande – PB; investigar como os autores desses livros exploram os gêneros digitais enquanto gêneros didatizados, através da análise das atividades didáticas propostas para sua apreensão no livro do aluno; e, por último, desenvolver um trabalho com base no modelo da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwilly (2004), envolvendo o gênero digital *e-mail* em uma turma de 9º ano do ensino fundamental em uma das escolas que adotam a coleção de livros didáticos analisada nesta pesquisa.

Então, observamos que temos objetivos em comum, quando investiga a presença dos gêneros no livro didático e analisa as atividades do mesmo, no entanto, a pesquisa percorre caminho distinto ao nosso, pois enquanto a pesquisadora desenvolve um trabalho com os alunos, nós realizamos um trabalho com os professores de linguagens. A pesquisadora realiza

um trabalho com o 9º ano do ensino fundamental, nós trabalhamos com professores de Língua Portuguesa atuantes em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Assim, como em nossa pesquisa, a base teórica é de perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos; os estudos realizados por Marcuschi (2008, 2010, 2010a, 2011), contudo, a autora se apoia também nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) entre outros, que discutem a necessidade de tornar os gêneros discursivos objeto de ensino e aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa.

Os dados obtidos, Martins (2016), apontam para uma superficial e limitada presença dos gêneros digitais na coleção examinada, com abordagem restrita aos gêneros *e-mail* e *blog* e a centralização em gêneros discursivos oriundos das esferas: literária, jornalística e publicitária, bem como a predominância e valorização do suporte impresso: livros e revistas.

1.1.2 Leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma realidade

Dissertação de Mestrado defendida por Vera Lucy Borba de Castro Bezerra, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, defendida em 16 de fevereiro de 2017. Selecionamos a dissertação para análise pela aproximação temática dos nossos objetos de estudo, mesmo com objetivos distintos.

A pesquisa surgiu de observações em uma escola pública localizada no município de Igarassu com o objetivo de analisar nos livros didáticos do Ensino Médio que fizeram parte da escolarização entre os anos de 2008 e 2011, quais competências do eixo de leitura e compreensão estão neles pressupostas? As coleções didáticas que atenderam a esses requisitos foram: Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2005), e Português, de João Domingues Maia (2005), que servem de *corpus* para a análise do direcionamento teórico-metodológico dado ao ensino de leitura e compreensão dos gêneros textuais, a fim de verificarmos se tais direcionamentos atendem às competências prescritas pela BCC – PE (2008).

Destacamos que o objetivo da pesquisa direciona para caminhos extremamente divergentes daqueles que propomos em nossa investigação, embora a pesquisadora elege os gêneros textuais digitais e os livros didáticos como *corpora* da pesquisa.

No que se refere a fundamentação teórica, a autora toma como base os pressupostos da Teoria da Enunciação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1993, 1997, 2010), do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2007, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e da Linguística Aplicada (MARCUSCHI, 2003, 2008, 2010; GERALDI, 2002, 2003; KLEIMAN, 1999, 2004, 2011; SOARES, 2001, 2002; ROJO, 2003, 2008, 2012). A pesquisa pautou-se em perspectivas sociodiscursivas de língua/linguagem. Há uma aproximação no referencial teórico utilizado, apesar de traçarmos caminhos diferentes para as nossas pesquisas, vimos que elas se cruzam em determinado momento, sobretudo, nas concepções de fundamentação teórica.

As análises dos dados apresentaram os seguintes resultados: a coleção Português: linguagens priorizou o estudo do gênero a partir de suas especificidades canônicas. A autora observou ênfase quanto aos aspectos formais e linguísticos do gênero, nas características da linguagem literária e no diálogo entre linguagens situadas em espaço e tempo diferentes. Na coleção Português, Maia (2005), o gênero é estudado como um artefato monológico, servindo para a extração de informações e exercícios de cópia, demonstrando, pois, uma simulação da leitura. Em suma, a coleção didática que se aproximou das competências da BCC – PE foi a Português: linguagens e a que se distanciou foi a Português, Maia (2005). Além disso, as duas coleções comprovaram que os gêneros textuais, quando didatizados, perdem o entrelace do seu fio discursivo com a realidade, tornando-se, portanto, eventos artificiais.

Nossas categorias de análise divergem da autora, por ter como objetivo analisar a coleção adotada pela escola *locus* da pesquisa e a percepção dos professores quanto ao ensino dos gêneros e a avaliação que fazem do livro didático.

1.1.3 Livros didáticos e sociedade digital: os gêneros textuais digitais no contexto escolar

Dissertação de Mestrado defendida por Camila Mota Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, defendida em 27 de fevereiro de 2015. Selecionamos a dissertação para análise pela aproximação temática dos nossos objetos de estudo, apesar de procedimentos metodológicos e perspectivas de análises diferentes.

A autora inicia seu trabalho apresentando as inquietações que a levaram a pesquisa, segundo Oliveira (2015) a tecnologia promove transformações na história da humanidade, intermedeia relações sociais e nos leva a conviver com um dilúvio informacional diariamente. Como tal, adentra também ao espaço escolar, no uso de aparelhos digitais e de gêneros textuais

virtuais constituídos a partir dessas tecnologias, e passa a integrar parte do conteúdo de livros didáticos. Com isso, a pesquisadora apresenta a proposta central da dissertação, que se firma na análise e descrição das versões 2011 e 2014 dos livros didáticos da coleção Português: Linguagens, de modo a se esboçar um traçado do caminho analítico na comparação das referidas versões, a fim de se analisar se esses materiais estão constituídos de propostas voltadas aos gêneros textuais digitais no contexto de sala de aula, para o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a pesquisa de Oliveira (2015) tem uma aproximação com esta, quando se ocupa em analisar os gêneros nos livros didáticos, porém a pesquisadora apresenta um viés diferente, quando propõe um comparativo das versões dos livros didáticos.

Os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa de Oliveira (2015) firmam-se em Marcuschi (2008) – com proximidade aos trabalhos de Bronckart (1999), Miller (2012) e Bazerman (2009, 2011) – e em Xavier (2009), seguido também dos estudos de Lévy (1999); Chatfield (2012) e Jenkins (2009). Há também um aproximação em fundamentos teóricos, uma vez que a pesquisadora apresenta uma vertente bakhtiniana de concepção de linguagem.

A constituição do *corpus* em estudo deu-se através da coleta dos livros didáticos das duas versões da coleção Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2011, 2014) uma proveniente de 2011, e a atualizada de 2014. Como resultados, observamos que, mesmo se tratando de duas versões da mesma coleção, com momentos temporais distintos, o seguimento à estruturação da edição de 2011 é mantido, no tocante às propostas direcionadas aos gêneros textuais.

Oliveira (2015) conclui que a versão atualizada não traz propostas com nítida apropriação tecnológica, entretanto, faz referência aos objetos educacionais digitais de forma ainda limitada, por só aparecer nos manuais dos professores. Justifica que sua contribuição reside na descrição, análise e discussão de tais restrições notórias no cenário educacional, em relação ao ensino de línguas, no momento em que se vive numa sociedade digital do conhecimento, intermediada (e mediada) pela influência tecnológica.

Com uma abordagem diferente, nossa pesquisa pretende ultrapassar as relações estabelecidas pelo livro didático, além disso, analisa a percepção que os professores têm do livro didático e do ensino de gêneros.

1.1.4 Gêneros digitais e ensino de língua portuguesa: uma análise do livro didático

Dissertação de Mestrado defendida por Layane Juliana Avelino da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, defendida em 22 de maio de 2017. Selecionamos a dissertação para análise pela aproximação temática dos nossos objetos de estudo.

Para Silva (2017) a *internet* e suas diversas instâncias discursivas merecem destaque nos estudos acerca dos gêneros discursivos, sobretudo pelas grandes e significativas mudanças que as Tecnologias da Informação e Comunicação vêm possibilitando à linguagem. A escola precisa cada vez mais considerar os gêneros com os quais os alunos agem socialmente, a fim de promover o desenvolvimento não apenas da Língua Portuguesa, mas para formação social e humana dos alunos.

A autora acrescenta que o livro didático é concebido como real espaço para promover a aprendizagem de professores e alunos, pois ele oferece aspectos teóricos e metodológicos que subsidiam o ensino. Desse modo, acredita-se que os gêneros digitais precisam ser contemplados pelos livros didáticos. O objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho com os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio.

Podemos observar que a autora elege objeto de pesquisa semelhante ao nosso, porém, pesquisa em outro nível de ensino, enquanto ela pesquisa no ensino médio, a nossa pesquisa foi realizada no ensino fundamental.

Silva (2017) toma por base os pressupostos teóricos e metodológicos de Bakhtin (1997) acerca dos gêneros discursivos. Os gêneros digitais identificados em três seções do livro 1 da coleção Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2013) foram analisados através de duas categorias fundamentadas na teoria bakhtiniana: a primeira refere-se aos elementos estilo, tema e construção composicional; a segunda buscou discutir a abordagem dos gêneros digitais a partir de suas esferas de atividade humana. Nosso trabalho propõe analisar a percepção dos professores quanto essa função no ensino dos gêneros digitais.

Os resultados da pesquisa de Silva (2017) indicam que trabalho com os gêneros digitais proposto pelo livro obteve avanços, no entanto ainda não atende às especificidades comuns a esses gêneros, sendo possível perceber um apego à formalidade. Esse fato foi percebido através do tênue tratamento dado às esferas de atividade humana e em relação ao modo como os

elementos constitutivos dos gêneros foram abordados. Veremos nas análises de nossa pesquisa se as versões mais atualizadas da coleção *Português: linguagens* passou por alguma reformulação e se atende as categorias expostas pela autora, uma vez que temos o mesmo viés de pesquisa quanto a análise do livro, contudo, nossa pesquisa se distingue quanto a análise da percepção dos professores que utilizam tais livros didáticos.

1.2 O estudo dos gêneros do discurso

Os estudos sobre os gêneros do discurso vêm sendo realizados por diversas áreas de investigação, tais como: os teóricos da literatura e da sociologia, por exemplo, além de analistas do discurso, linguistas da computação e outros cientistas. Fazendo desse campo de estudo uma área multidisciplinar, uma vez que estes estudos tratam do uso da língua no cotidiano.

O estudo dos gêneros do discurso não é novo, há relatos de que desde a antiguidade eles vêm sendo apresentados a humanidade, dados históricos apresentam os filósofos Aristóteles e Platão como sendo os primeiros estudiosos a apresentarem o conceito de gênero do discurso. Quando analisamos o que expõe Marcuschi (2008), vemos que a expressão “gênero” estava primeiramente ligada aos gêneros literários e era discutida por filósofos da Grécia Antiga até os primórdios do século XX.

A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

O autor acrescenta que atualmente o estudo dos gêneros já não está mais vinculado somente a literatura, e que hoje eles são utilizados para se referir a uma categoria distintiva de discurso falado ou escrito com expirações literárias ou não.

Marcuschi (2008) nos apresenta uma teoria sistematizada sobre os gêneros, expondo os três elementos que compõem o discurso: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala.

O autor apresenta três tipos de ouvintes, aquele que como um expectador olha para o presente, o outro que como assembleia olha para o futuro e ainda aquele que como o juiz, tem uma perspectiva de julgamento sobre coisas do passado. Segundo Marcuschi (2008), essa visão aristotélica foi amplamente desenvolvida na Idade Média.

Ampliando a discussão sobre o conceito de gênero, observamos em Bakhtin (2016) que o emprego da língua se dá pelos enunciados, ou pela forma de enunciados, tanto na modalidade oral quanto na escrita, refletindo condições específicas e finalidades de cada campo, pelo conteúdo e pelo estilo da linguagem, mas sobretudo, pela sua construção composicional, cada enunciado particular é individual, e cada campo de utilização da língua se utiliza de tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais o autor denomina gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2016, p. 12),

a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos).

É observando a diversidade e heterogeneidade dos gêneros discursivos que podemos afirmar que os gêneros têm uma função social que merece atenção e estudo particulares. Em sua obra, intitulada – os gêneros do discurso – o autor (2016) apresenta a diferenciação dos gêneros primários e secundários, como gêneros simples e complexos respectivamente.

A réplica do diálogo e a carta são gêneros simples, ou seja, esses gêneros se formam nas condições de comunicação discursiva imediata, sem exigir uma complexidade. Por sua vez, os gêneros complexos ou secundários como os romances, dramas, pesquisas científicas e etc., surgem nas condições de um convívio cultural bem mais estruturado e organizado.

De acordo com Miller (1984, p. 165) os gêneros são uma forma de ação ou função social quando afirma que

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar os nossos propósitos. Aprendemos, isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...]; para o estudante, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade.

Com isso, em Miller (1984) podemos afirmar que os gêneros permitem ao indivíduo interagir com a sociedade, e através destas relações de interação, estabelecer suas práticas sociais, se colocando por meio do estilo mais apropriado para o domínio discursivo corrente, compondo seu enunciado de forma a atender a situação e a complexidade das interações que as multifaces da linguagem exigem.

Bazerman (2011, p. 23) traz uma abordagem também quanto aos gêneros, o autor afirma que eles – os gêneros – não são apenas formas⁶, para ele os gêneros são formas de vida, modos de ser. O autor dialoga com o pensamento de Miller (1984) quando afirma que os gêneros são *frames*⁷ para a ação social, ambientes para a aprendizagem. Afirma Bazerman (2011, p. 31)

O gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não diferentes dos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis. Como professores criativos, desejosos de desenvolver a habilidade teórica, a flexibilidade e a criatividade de nossos alunos, podemos tentar identificar os tipos de enunciados que os nossos alunos estão prontos para fazer, caso lhe sejam dados o desafio e alguma orientação sobre o que esses enunciados fazem e como eles fazem. Isto é, nossa escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além de seu *habitat* linguístico atual.

Para o autor os gêneros podem ser compreendidos como estruturas que os indivíduos carregam consigo e que são moldadas pelo meio, pelas interações, pelas formas de enunciação, enfim, os gêneros orientam os enunciados em sua formação e estruturação na busca de atender aos desafios postos diante dos indivíduos se levarmos em consideração as experiências sociais de cada sujeito, ainda baseados na assertiva de Bazerman (2011) podemos afirmar que o ensino dos gêneros na sala de aula pode ajudar os alunos a explorar um *habitat* linguístico além daquele pertencente ao seu próprio discurso ou domínio discursivo, ampliando assim saberes e possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, observamos a importância de os gêneros do discurso estarem presente nos eixos de ensino de Língua Portuguesa (LP) nas escolas e promovendo a discussão conceitual e atitudinal dos gêneros, como apresentado pelos teóricos. Os gêneros do discurso se materializam na oralidade e na escrita, nos mais diversos domínios discursivos.

Vale ratificar que os gêneros não são estáticos, eles estão sempre em movimento, e esse movimento está diretamente relacionado com a evolução social, exercendo seu fator social como afirma Miller (1984), a sociedade está em constante evolução social e os gêneros acompanham esse movimento.

⁶ Charles Bazerman (2011), refere-se a forma no sentido de modelos prontos e acabados de textos, moldes.

⁷ Modelos, moldes.

1.3 Os gêneros digitais

Os gêneros textuais digitais estão cada vez mais frequentes na sociedade pós-moderna, a materialização dos enunciados em meios digitais é de fato uma realidade que se observa pelo uso cada vez mais frequente de recursos tecnológicos, seja para fins pessoais ou profissionais.

De forma geral, pesquisas realizadas, Borges (2017), Marcuschi e Xavier (2010), Pimentel e Costa (2017), Melo, Oliveira e Valezi (2012) mostram que eles – os gêneros digitais, estão também materializados na linguagem oral, tais como os *podcasts* e os mensagens instantâneos, e na escrita, como o *blog* e os *posts* digitais. Marcuschi (2010, p. 15) classifica-os como gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, sobre eles o autor afirma que são variados, possuem similares tanto na modalidade oral quanto na escrita, destacamos, o *e-mail* e a carta, o *blog* e o diário pessoal, por exemplo. Nesse sentido, expõe o autor:

Sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto a natureza e proporção do seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer, que na atual sociedade da informação, a *internet* é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. (MARCUSCHI, 2010, p. 15).

Dialogando com Bakhtin (2016), Miller (1984) e Marcuschi (2010) retomamos os gêneros do discurso como fator social, os teóricos ratificam o impacto que estes gêneros podem provocar na linguagem e na vida social dos indivíduos. Há concomitantemente uma preocupação com a força que esses novos gêneros possuem, uma vez que a apropriação desses gêneros pode ampliar a competência comunicativa do indivíduo.

A seguir, descreveremos os gêneros digitais mais recorrentes quando do levantamento prévio que fizemos em livros didáticos de Português, mas antes, traremos mais um quadro, no qual apresentaremos os principais gêneros digitais de acordo com Marcuschi (2008, p. 201).

Quadro 3 – Gêneros Digitais

Gêneros Digitais
<i>E-mail</i> ; <i>chat</i> em aberto; <i>chat</i> reservado; <i>chat</i> agendado; <i>chat</i> privado; entrevista com convidado; <i>e-mail</i> educacional; aula <i>chat</i> ; videoconferência interativa; lista de discussão; endereço eletrônico; <i>blogs</i> ; comunidades virtuais; Fórum de discussão; ambiente <i>mud</i> .

Fonte: Marcuschi (2008)

Os gêneros textuais de forma geral, possuem um correspondente preexistente, que transmitem através do tempo, causando nos indivíduos uma ideia de continuidade, evolução ou mutação do gênero, contudo, vale ressaltar que apesar de existir esse comparativo entre eles, há também distintas características que os diferenciam, conforme afirma Marcuschi (2010, p. 37), “esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular. Nem sempre têm uma contraparte muito clara e não se pode esperar uma especularidade na projeção de domínios tão diversos como são o virtual e o real tradicional”.

Como vimos anteriormente, Marcuschi (2010) destaca a necessidade do estudo particular das características de cada gênero, sejam eles do domínio físico, citado pelo autor como o real, ou do domínio virtual, os digitais. Quando o autor faz referência a preexistência dos gêneros, ele se refere a evolução da carta, por exemplo, pois atualmente o *e-mail* se apresenta como um meio alternativo como substituto do preexistente – a carta.

No próximo quadro, apresentaremos os gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros preexistentes.

Quadro 4 – Gêneros emergentes e correspondentes.

Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
<i>E-mail</i>	Carta pessoal / bilhete / correio
<i>Chat</i> em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
<i>Chat</i> reservado	Conversações duais (casuais)
<i>Chat ICQ</i> (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
<i>Chat</i> em salas privadas	Conversações (fechadas?)
Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
<i>E-mail</i> educacional (aula por <i>e-mail</i>)	Aulas por correspondência
Aula- <i>chat</i> (aulas virtuais)	Aulas presenciais
Videoconferência interativa	Reunião de grupo / conferência / debate
Lista de discussão	Circulares / séries de circulares(?)
Endereço eletrônico	Endereço postal
<i>Blog</i>	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: Marcuschi (2010, p. 37)

Como vimos no quadro anterior, Marcuschi (2010) apresenta os preexistentes tradicionais para os gêneros emergentes digitais. É importante destacar que os gêneros digitais

não excluem a função do gênero tradicional, são na verdade uma alternativa de forma de materialização dos enunciados, que se dá por meio dos gêneros textuais.

Nesse momento é pertinente chamar atenção para a diferenciação de gênero e de suporte de gênero, pois se não atentarmos para isso, podemos de forma geral levar a uma confusão quanto a materialidade dos gêneros.

Para melhor compreender o conceito de suporte de gêneros, analisemos o que diz Marcuschi (2008, p. 174),

Entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos: a) suporte é um lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto.

Os suportes podem ser do tipo convencional ou incidental, para melhor compreender a tipologia basta entendermos que os suportes convencionais são aqueles concebidos com a função de fixarem textos, por exemplo: o livro, o livro didático, o jornal diário, a revista semanal, as revistas científicas, a rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos, o *outdoor*, o encarte, o folder, os luminosos, as faixas e outros. Os suportes incidentais por sua vez, não foram concebidos para fixarem textos, quando o fazem, faz por situações emergenciais, especiais ou corriqueiras, como suporte incidentais podemos destacar: embalagens, os para-choques e para-lamas de caminhão, roupas e confecções em gerais, o próprio corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas, janelas de ônibus e meios de transporte em geral. Todos estes apresentados anteriormente, são suportes de gêneros.

Queremos destacar nesta pesquisa, o gênero *e-mail*, o *chat*, o *blog*, e as características da linguagem desses gêneros digitais, estes gêneros possuem uma estrutura composicional hipertextual e hipermodal, em virtude dessa característica, discutiremos sobre o hipertexto, os multiletramentos e a multimodalidade, abordando os conceitos e suas respectivas funcionalidades, reconhecendo a diversidade dos gêneros, como já expomos nesta investigação.

A escolha desses três gêneros digitais se deu pela análise prévia em livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo PNLD e a recorrência com que aparecem nos trabalhos acadêmicos (dissertações e teses), achados do momento da pesquisa bibliográfica e estado da arte, por isso trazemos eles para discussão nesse primeiro momento, entendendo necessária uma

fundamentação teórica no sentido de apresentar as características dos respectivos gêneros digitais que possivelmente aparecerá no momento de análise desta pesquisa.

1.3.1 O *E-mail*

O termo *e-mail* é bastante utilizado pela sociedade contemporânea, a expressão é derivada da língua inglesa – *eletronic mail* – o mesmo termo é utilizado em referência ao sistema de transmissão e, por metonímia, para o texto produzido com esse fim, é também utilizado para se referir ao endereço eletrônico de cada usuário.

O *e-mail* ou a mensagem eletrônica, geralmente é produzido pelo emissor da mensagem, que por sua vez envia diretamente, de forma assíncrona e *online* ao receptor destinatário, segundo Paiva (2010, p. 86), o e-mail surgiu em 1971, quando Ray Tomlinson enviou a primeira mensagem de um computador para o outro, para isso, ele utilizou o programa SNDMSG que tinha acabado de desenvolver. Foi Tomlinson que escolheu o símbolo @ (arroba) para sinalizar o endereço de cada usuário. Além de criar o programa SNDMSG para o envio de e-mails, desenvolveu também o READ-MAIL para a sua leitura. Paiva (2010, p. 87) acrescenta que as mensagens eletrônicas são o tipo de texto mais produzido na atualidade nas sociedades letradas, devido a seu aspecto prático, usual e interativo. Vejamos, pois, as vantagens e desvantagens desse artefato cultural, segundo a autora (2010).

Quadro 5– E-mail: Vantagens e Desvantagens.

Vantagens	Desvantagens
Velocidade na transmissão; Assincronia; Baixo Custo; Uma mesma mensagem pode ser enviada para milhares de pessoas no mundo inteiro; A mensagem pode ser arquivada, impressa, reencaminhada, copiada e re-usada; As mensagens podem circular livremente; As mensagens podem, geralmente, ser lidas na <i>web</i> , ou baixadas para o computador por meio de um <i>software</i> ; Arquivos em formatos diversos podem ser anexados;	Dependência de provedores de acesso; Expectativa de <i>feedback</i> imediato; Alguns serviços ainda são caros; O <i>e-mail</i> pode ir para o endereço errado, ser copiado ou alterado; Há excesso de mensagens irrelevantes; Mensagens indesejadas circulam livremente; Problemas de incompatibilidade de <i>software</i> pode dificultar ou impedir a leitura; Arquivos anexados podem bloquear a transmissão de outras mensagens ou, ainda, conter vírus;

Facilita a colaboração, discussão, e a criação de comunidades discursivas; O usuário é facilmente contatado.	O receptor pode ser involuntariamente incluído em fóruns e malas diretas; Há uma certa invasão de privacidade.
---	---

Fonte: Paiva (2010, p. 87)

Do ponto de vista pedagógico e observando o aspecto estrutural, o *e-mail* pode ser utilizado como uma metodologia ativa para produção hipertextual, permitindo a exploração de competências linguísticas para além da produção tradicional de textos nas escolas, de acordo com Bakhtin (2016) a produção textual se materializa através dos gêneros. Compreender o estilo e a estrutura composicional do *e-mail* se faz necessário quando do estudo deste gênero.

1.3.2 O Chat

Neste subitem nosso enfoque será o *chat online*, metodologia ativa bastante útil e difundida na sociedade atual, podemos citar o aplicativo *WhatsApp* que é sem dúvida um excelente exemplo desse tipo de *chat*, bastante utilizado pela sociedade. Esse tipo de aplicativo permite a produção textual, o compartilhamento em tempo real das produções, a coautoria e a produção coletiva

O gênero textual é bastante usual e de comum utilização pela sociedade, Os *chats*, seja pela sua versatilidade e praticidade, bem como por sua multiplataforma, podem ser executados em microcomputadores e *smartphones* e possuem uma excelente aceitabilidade na sociedade contemporânea.

Araújo (2010, p. 121), apresenta o *chat na web* como um gênero hipertextual, o autor afirma que outros autores como Horton (2000), Narder (2001), Fonseca (2001, 2002) e Marcuschi (2010) têm buscado classificar os *chats* de acordo com as suas características técnico-funcionais.

Os *chats* também possuem um potencial significativo diferenciado do texto hipermodal, de acordo com Braga (2010, p. 175),

O texto hipermodal, ao relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas do gênero dos gêneros multimodais tradicionais.

Xavier (2010) e Araújo (2010) têm se debruçado em apresentar algumas possibilidades e limites para o uso da produção hipertextual, com o *chat* é possível explorar o hipertexto no contexto pedagógico, os autores afirmam que a leitura de hipertextos permite ao leitor a escolha de caminhos, exige desse a participação na construção dos aspectos de coesão e coerência do texto, levando ao engajamento (no sentido de participação efetiva) nas atividades.

Quando do estudo dos gêneros digitais, não podemos desassociar a discussão da concepção temática multimodal, que por sua vez se utiliza da linguagem hipertextual para se materializar, os *chats online* por sua vez são, hipertextuais e multimodais.

1.3.3 O *Blog*

O *weblog* ou *blog* surgiu em agosto de 1999 com a utilização do *software* Blogger, empresa do norte americano Evan Williams.

A princípio o *blog* foi criado com o objetivo principal de popularizar publicações de textos *online*, com uma interface intuitiva as ferramentas de edição do *blog* facilitam a produção, edição e publicação de textos, dispensando conhecimentos mais específico e avançado em computação.

Komesu (2010, p. 136) afirma que

A facilidade para a edição, atualização e manutenção dos textos em rede foi – e é – os principais atributos para o sucesso e a difusão dessa chamada ferramenta de auto expressão. A ferramenta permite, ainda, a convivência de múltiplas semioses, a exemplo de textos escritos, de imagens (fotos, desenhos, animações) e de som (músicas, principalmente).

Como observamos na citação, Komesu (2010) discorre que a versatilidade de recursos, facilidade de acesso e utilização, faz da metodologia ativa uma das mais utilizadas. Do ponto de vista pedagógico, percebemos que é um espaço em que o escrevente tem autonomia de poder expressar o que quiser na sua atividade de escrita, a liberdade em poder escolher os sons e imagens, vinculando-as ao próprio texto é um diferencial dos blogs que conquistam cada vez mais aderentes a cada dia.

O *Blog* pode ser utilizado de diversas formas sem perder o aspecto pedagógico dos processos de ensino e aprendizagem, atividades de produção textual, narrativas digitais, leitura individual e coletiva, sendo assim, essa metodologia ativa pode ser utilizada para potencializar

as aulas de Língua Portuguesa, contemplando as concepções dos multiletramentos e da multimodalidade, Oliveira e Dias (2016), utilizando vídeos, sons e imagens. Reafirmando a característica multifacetada e multiletrada do *blog*.

1.3.4 Hipertexto, multiletramentos, multimodalidade e os gêneros digitais.

Uma característica estilística própria do gênero digital é a estrutura composicional hipertextual, uma vez que permite ao leitor a interação dinâmica com o texto, além da sua concepção multimídia e transmídia, materializada nas mais diversas mídias digitais síncronas e assíncronas. Bem como sua apresentação hipermodal de acordo com Braga (2010), pois os gêneros se materializam em ambientes presenciais, híbridos e *online*.

Quando falamos nos gêneros textuais digitais, é bem verdade que temos que fazer referência ao hipertexto, aos multiletramentos e a multimodalidade. Para isso, apresentamos o conceito de hipertexto, para Xavier (2010, p. 208), hipertexto é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à superfície formas outras de textualidade”.

O hipertexto possibilita ao leitor uma experiência híbrida de leitura e escrita, no que diz respeito a fácil navegação intertextual e intratextual, permitindo ao leitor navegar por *links* que o direciona a outros textos, vídeos, imagens e sons tanto dentro como fora do próprio texto.

A característica hipertextual e multimodal dos gêneros digitais, dialogam com o movimento da pedagogia dos multiletramentos. Nesse sentido, Rojo e Moura (2012) abordam sobre a diversidade cultural e de linguagens na escola, quando apontam uma pedagogia dos multiletramentos, que diante da diversidade cultural em que nos deparamos nas escolas, sobretudo, nas escolas públicas de nosso país, o hipertexto, os multiletramentos e a multimodalidade permitem a esses sujeitos serem protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem quando da produção, reprodução, criação, autoria e coautoria nas mais diversas plataformas, sejam físicas ou virtuais.

Rojo e Moura (2012, p. 13) a respeito do que caracteriza os multiletramentos destacam

Diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos de multiplicidade presente em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das

populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO E MOURA, 2012, p.13)

A autora (2012) ainda destaca como funciona os multiletramentos, afirmando que eles são interativos, transgridem as relações de poder estabelecidas (das ideias, dos textos verbais e não verbais), são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Oliveira e Dias (2016, p. 82), quando discorrem sobre a multimodalidade, defendem que

A recente diversidade de recursos semióticos para compor textos impressos ou digitais é denominada multimodalidade e se insere nas interações pela linguagem oral ou escrita. Mesmo nas mais simples interações face a face, os textos possuem mais de um modo de representação, constituindo-se em um conjunto de gestos, expressões faciais, imagens, sons e o texto verbal. A comunicação entre pessoas na era atual ultrapassa a materialidade da palavra e desenha seu significado com o auxílio de diferentes modos de representação do significado.

Como destacam os autores (2016) a multimodalidade se dá pela forma e o meio pelo qual se materializada dos textos, ou seja, a forma como eles são disponibilizados e alcançam os leitores, os textos impressos em livros e revistas em detrimento dos *e-books* e revistas digitais, fixam muito bem o conceito da multimodalidade. Os textos multimodais permitem explorar além dos textos escritos, outras linguagens, tais como o som, a imagem, o vídeo.

A multimodalidade, é sem dúvida uma característica marcante dos gêneros digitais, que também são hipertextuais, hipermodais, multiletrados e transmidiáticos.

1.4 Livro Didático de Português

Neste subitem, apresentamos o livro didático de Português (LDP), uma vez que esse é objeto desta investigação e para isso estaremos perpassando pela apresentação do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) que é considerado pelas pessoas que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem como sendo um instrumento valioso para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos. E nesse sentido, Bezerra (2003, p. 35) afirma que “o LDP, entendido como um livro composto por unidades com conteúdo e atividades preparadas a serem seguidos por professores e alunos [...] constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante [...]”.

Segundo Bezerra (2003) o livro didático de Português é um importante recurso nos processos de ensino e de aprendizagem, o autor (2003) ainda destaca que em algumas realidades

ele é o único instrumento de suporte ao ensino. Visto que ele – o LD busca socializar aos alunos saberes fundamentais referentes à disciplina de Português. Evidencia Bezerra (2003, p. 45),

Com a ampliação das pesquisas sobre língua, ensino/aprendizagem e letramento e com a intervenção do Estado, através de programas específicos de avaliação do MEC, a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas.

O LDP também precisou passar por reformulações para poder contemplar as mudanças ocorridas no processo de ensino da língua e assim atender as necessidades atuais dos discentes. Essas modificações ocorreram nos diversos aspectos que devem ser abordados no ensino da Língua Portuguesa de acordo com o Parâmetro Curricular Nacional (PCN).

1.4.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD⁸) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. A distribuição é realizada de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital, e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O programa passou por uma reformulação com o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com essa nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

O guia (BRASIL, 2017) do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) expõe que nos últimos 30 anos, as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e os currículos oficiais (federais, estaduais e municipais) têm indicado a consolidação de um

⁸ As informações sobre o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), foram consultadas no sítio eletrônico do programa. Disponível em: portal.mec.gov.br/pnld. Acesso em: 04 jun. 2018.

componente curricular organizado em que quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

De acordo com as informações do guia, do ponto de vista histórico, sabe-se que os eixos dos conhecimentos linguísticos e da leitura (especialmente, a dos textos literários) constituem a gênese da disciplina escolar “Língua Portuguesa” desde o século XIX. Ainda de acordo com as informações do guia, os professores de Português sempre trabalharam com diferentes conhecimentos linguísticos e com a leitura de textos escritos ou obras literárias.

É nos anos 70, que se observa um conjunto de questionamentos sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa na escola. Em primeiro lugar, houve uma reflexão de caráter político e ético no intuito de legitimar e assegurar uma reflexão sólida sobre as variantes e normas do português brasileiro falado pelas crianças e jovens que frequentam obrigatoriamente a escola. Várias pesquisas promovidas pelas universidades apontaram uma diferença significativa entre a língua da escola e a língua falada pelos aprendizes. Tornou-se necessário, então, o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível, como se observa em Rojo (2012, 2013), capaz de acolher essa diferença e impedir que se configure como desigualdade, ao mesmo tempo em que garanta a todos os alunos o acesso às normas urbanas de prestígio e a toda a produção oral e escrita a elas associada, defende Teixeira e Carmo (2013). Tais discussões impulsionaram de forma direta uma grande reflexão sobre a concepção de gramática e o seu papel no processo de escolarização das crianças. Novas metodologias foram propostas e várias críticas foram direcionadas ao modo transmissivo de apresentação dos conceitos, aos erros conceituais expressos nas gramáticas pedagógicas tradicionais e à redução das categorias de análise.

De acordo com as informações do guia do livro didático 2017, nos últimos anos há uma diversificação dos textos abordados em sala de aula, favorecendo e mesmo demandando um tratamento didático adequado da diversidade linguística, num contexto de atendimento a diversidade cultural e de linguagem da sociedade moderna.

Se observa que professores e alguns autores de livros didáticos, iniciaram um trabalho com crônicas, textos jornalísticos, propagandas e histórias em quadrinhos no intuito de focalizar a diversidade textual nas aulas, assim como trazer diferentes temáticas para discussão na aula de Língua Portuguesa. Ao longo dos anos 80 e 90 do século XX, conforme apresenta o guia (2017) do PNLD, o ensino de língua materna tornou-se cada vez mais procedimental e

reflexivo, crescendo consideravelmente o espaço da leitura de diferentes textos juntamente com um trabalho intertextual que envolvia diferentes linguagens, tais como pinturas e fotografias. Destaca-se, também, um espaço maior reservado às práticas de produção de textos escritos e para a produção de textos orais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por exemplo, assumiram explicitamente que um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa é a formação de leitores e produtores de textos eficazes e competentes. Segundo o documento, o ensino deve levar o aluno a

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

Essa mesma perspectiva se mantém nas referências que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) fazem ao ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

A escolha dos gêneros como objeto de ensino advém justamente do fato de que é possível ensinar as suas dimensões (conceitual, estrutural e composicional) na escola no intuito de as crianças e os jovens continuarem seu processo de apropriação das práticas sociais em circulação nos espaços informais e formais, públicos e privados.

Quando discorre quanto ao ensino dos gêneros, o guia (2017) do PNLD expõe que os gêneros estão relacionados às esferas de produção e circulação, são dinâmicos e existem independentemente do processo de escolarização. Por essa razão, um dos desafios contemporâneos dos professores e das coleções dos livros didáticos de Língua Portuguesa é o de não reduzir a dinamicidade dos gêneros e das atividades de linguagem ao longo do processo de escolarização, não os transformando jamais em objetos de ensino “fixos” e “imutáveis”, contemplando o que afirma Bakhtin (1997) quando discorre sobre a mutabilidade dos gêneros do discurso e Bazerman (2011) que defende os gêneros como uma forma de vida, ou seja, não estáticos e transmutam.

O guia do PNLD de 2017, preconiza que as coleções de LDP para o ensino fundamental devem ter por objetivo, promover nos alunos a capacidade de ler, escrever, compreender e produzir textos nas práticas que exigem um processo de construção do conhecimento escolar

que demanda novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos relevantes para os anos finais do Ensino Fundamental. Desta forma, trabalhar com os múltiplos letramentos e com diversos gêneros tornou-se um desafio para o ensino no século XXI, exigindo dos estudantes cada vez mais a apropriação crítica, ética e estética das produções humanas e culturais que envolvem a linguagem escrita, oral ou multimodal.

Ainda com base no que apresenta o guia do PNLD de 2017, o ensino de Língua Portuguesa, desde o seu surgimento no século XIX, utiliza-se de materiais didáticos (antologias, seletas, florilégios, livros de leitura, entre outros.) que propõem ao aluno uma coletânea de textos para leitura. Esse processo é bastante complexo, pois envolve escolhas curriculares e um trabalho gráfico-editorial específico, visto que os textos serão “retirados” de suas mídias originais (jornais, revistas, sites da internet), adaptados e/ou fragmentados por questões didáticas, para compor o trabalho com o ensino de leitura.

No processo de escolarização da leitura, as coleções de livros didáticos recomendadas para o triênio 2017-2019 têm evitado trazer textos “fabricados” exclusivamente para o livro didático e fragmentos sem unidade de sentido. Nota-se, desde a década de 1970, mais marcadamente de meados da década de 1990, que os livros de Português procuram trazer uma diversidade textual e de gêneros para o trabalho com leitura, especialmente os gêneros da esfera literária e jornalística.

As coletâneas de textos nos livros recomendados pelo PNLD procuram representar para os aprendizes um leque de possibilidade da cultura escrita para que eles possam ter uma percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos (narrativos, argumentativos, expositivos, injuntivos, etc.) e gêneros diversos, produzidos em esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem, segundo o guia do PNLD.

Os livros didáticos assumem um papel central nesse processo, pois, além da seleção textual, indicam atividades, exercícios e informações complementares que fazem uma mediação entre o texto e o leitor. Torna-se então importante, compreender a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada como apresenta Koch (2015), não se restringindo apenas a um mero exercício escolar de responder questionário “sobre o texto”. Desse modo, entendemos que ler um poema não é a mesma coisa que ler uma notícia, assim como a leitura de infográfico não é igual à de uma fábula. Isso implica que a

didatização da leitura precisa respeitar as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários.

O trabalho com localização de informações pode ser muito importante na leitura de um suplemento de jornal com horários de filmes e programação televisiva, mas pode ser contraproducente se utilizado para apenas identificar personagens de um conto maravilhoso.

Para tornar possível a distribuição e o êxito na entrega dos livros, a execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos. Além dos segmentos, no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes.

Com relação à compra e à distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.

O Ministério da Educação (MEC) não dispõe de acervos de materiais ou livros didáticos do PNLD para distribuição avulsa ao público e bem como não possui versão para *download* destas obras. Para receber os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do INEP e que a rede à qual está vinculada ou a escola federal tenham feito adesão formal ao programa, conforme preconiza a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012. É importante ressaltar que a adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida.

A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação. Os livros

chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros.

O FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa, pois são as informações disponíveis no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Dessa maneira, poderá haver pequenas oscilações entre o número de livros e o de estudantes. Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnicas específicas, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

1.4.2 As coleções recomendadas para o triênio 2017-2019

Após análise de dados disponibilizados pelo FNDE, que mais de 152 milhões de novos exemplares de livros didáticos estão circulando neste ano pelas escolas públicas do país. A revista acrescenta que cerca de 117 mil unidades de ensino escolheram, entre as obras selecionadas previamente pelo Ministério da Educação (MEC), aquelas que melhor atenderiam suas demandas de ensino e aprendizagem. Esse processo acontece todo ano e faz parte do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). A cada edição, uma etapa de ensino recebe uma nova coleção, que deve ser utilizada pelas instituições pelos próximos três anos, se aproximando o final do triênio, mais uma escolha de obras é feita pelas escolas. Em 2017, quem passou pelo processo foram as equipes pedagógicas das unidades que atendem os anos finais do Ensino Fundamental.

A lista de livros disponibilizados pelo PNLD é longa e, para ajudar os gestores e os professores no trabalho, o programa disponibiliza um Guia de Livros Didáticos. Esse guia é

disponibilizado de forma digital em site próprio do programa, as escolas podem realizar o *download* do guia e discutir com sua equipe e comunidade escolar.

A publicação, dividida por disciplinas, traz resenhas dos livros aprovados, destaca as características pedagógicas, os pontos fortes e as limitações. Até a obra entrar nesta lista e, depois, chegar à escola, ela percorre um grande caminho, técnicos do MEC realizam uma análise de se o material apresentado pelas editoras, cumprem os requisitos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e agora pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No quadro a seguir, podemos observar em números absolutos as coleções mais distribuídas em todo o território nacional, na seção de análises concentraremos as reflexões na coleção utilizada pela escola *locus* da pesquisa.

Quadro 6 – Distribuição de LDP no Brasil em 2017.

LÍNGUA PORTUGUESA	
1.	Português: Linguagens. William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Atual Editora. Com 1.255.919 exemplares distribuídos.
2.	Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem. Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, Editora Moderna. Com 236.898 exemplares distribuídos.
3.	Para Viver Juntos Português. Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti, Edições SM. Com 234.039 exemplares distribuídos.
4.	Projeto Teláris Português. Ana Borgatto, Terezinha Bertin, e Vera Marchezi, Editora Ática. Com 220.755 exemplares distribuídos.
5.	Tecendo Linguagens. Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Lucy Aparecida Melo Araújo e Tânia Amaral Oliveira, Editora IBEP. Com 220.722 exemplares distribuídos.

Fonte: FNDE, 2017.

A coleção utilizada pela escola municipal *locus* de investigação é a Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015). A obra é distribuída em quatro volumes, cada volume corresponde a um nível dos anos finais do ensino fundamental.

1.4.3 Os Gêneros Textuais nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

No que se refere aos gêneros textuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes ao terceiro e quarto ciclos de Língua Portuguesa do ensino fundamental trazem uma abordagem bakhtiniana do ensino de gêneros. Podemos identificar na citação a seguir, que os PCN de Língua Portuguesa orientam quanto ao ensino dos gêneros, tanto os da oralidade, quanto os da escrita, o documento enfatiza que o ensino de todos os gêneros.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998 p. 23).

Os PCN não fazem referência aos gêneros digitais, apesar de direcionar para o ensino dos gêneros de forma generalizada e reconhecer a complexidade e sua ilimitada existência, Bakhtin (1997). Os parâmetros orientam que os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar).

Como observamos, os parâmetros curriculares não apresentam uma referência direta aos gêneros digitais, vale ressaltar que o documento é datado da segunda metade da década de 90, não havia, entretanto, desenvolvimento tecnológico e acessibilidade que garantissem a exploração deles.

Os parâmetros apresentam uma seção que é denominada de tecnologias da informação e Língua Portuguesa, em que os autores fazem referência ao uso do processador de textos, do computador, e introduzem o hipertexto numa visão voltada ao uso de CD-ROMs, ou seja, com uma abordagem voltada para o uso das tecnologias digitais, que já apontava para as características dos multiletramentos, a interação entre texto, som e imagens. No entanto, o documento oficial não faz referência aos gêneros digitais, objeto de estudo desta pesquisa.

1.4.4 Os gêneros textuais na Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de atividades essenciais que todos os alunos precisam desenvolver na educação básica em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para os anos finais do ensino fundamental, a BNCC preconiza que

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. (BRASIL, 2017, p. 134).

A BNCC, no que se diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, foi pensada no sentido de desenvolver nos alunos, competências para que eles possam, através da linguagem, ser protagonistas nas práticas comunicativas, ou seja, de acordo a nova BNCC, as práticas de ensino de línguas precisam estar associadas a realidade do aluno dentro e fora da sala de aula.

Quanto a questão dos gêneros textuais, Brasil (2017, p. 134) acrescenta:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas.

A BNCC faz referência a abordagem dos gêneros digitais e ao multiletramentos, quando destaca que nessa etapa de ensino, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, precisam ser observados. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são

privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão, BNCC (BRASIL, 2017). Quando expõe as habilidades, a BNCC orienta o trabalho com os mais diversos gêneros, desde notícia, bilhete, *podcast*, *vlogs*, infográficos, reportagens, dentre outros.

Referência para a construção dos currículos de todas as escolas do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada estabelecendo como pilares 10 competências gerais que irão nortear o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares – as antigas disciplinas – da Educação Básica. O documento apresenta as competências: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. Discutiremos a seguir a quinta competência – cultura digital.

A competência da cultura digital, reconhece o papel fundamental da tecnologia e estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. Segundo Brasil (2017) os alunos dos anos finais do ensino fundamental precisam desenvolver a utilização das ferramentas digitais, multimídias e periféricos para aprenderem e ser capazes de produzir, desenvolver e apresentar produtos para resolver problemas, usar linguagem de programação, compreender e solucionar algoritmos, análise e interpretação de dados em diversas maneiras, tais como o som, imagens e números. Ainda segundo orientações de Brasil (2017) para o ensino fundamental, se faz necessário atualmente, entender o impacto das tecnologias na vida das pessoas e nas suas relações culturais, além de apresentar enfoque no uso ético dessas tecnologias. Por isso, priorizou-se a inclusão de uma competência geral que aponta para o domínio desse universo e aparece transversalizada em habilidades de todos os componentes curriculares.

Sendo assim, acreditamos que as escolas precisam assegurar a infraestrutura que garanta o acesso e a utilização das tecnologias. Para os professores, então, fica a tarefa de qualificar o uso para que os alunos façam o melhor proveito desses recursos.

Como discutiremos anteriormente, Brasil (2017) orienta quanto à competência da cultura digital, apresentamos o programa Proinfo Integrado como sendo um meio de acesso as

tecnologias digitais da informação e comunicação e por meio dele a apropriação dos gêneros digitais por parte dos professores e alunos da rede pública de ensino no Brasil.

Para ampliar as oportunidades de ampliação da cultura digital e possibilitar o acesso às tecnologias digitais, o MEC implantou o programa Proinfo. O programa mais tarde veio a ser chamado de Proinfo Integrado, nesta pesquisa, analisamos a percepção dos professores quanto a estruturação das escolas, bem como sobre as oportunidades de formação continuada para apropriação do conhecimento em TDIC e dos gêneros digitais. No tópico a seguir, discorreremos sobre o programa Proinfo Integrado.

1.5 O Proinfo Integrado e a formação de professores para uso das TDIC

As tecnologias e as mídias têm conquistado espaços no contexto da escola, Rojo e Moura (2012) defende que a escola está conectada, no sentido de expor que as tecnologias digitais estão presentes na escola e podem ser observadas em: laboratórios de informática, sala de vídeo e projeção digital, DVDteca, CDteca, biblioteca, filmadora e diversos recursos multimídia. Em meio a esse cenário, cabe a reflexão de como a escola tem lidado com tecnologias emergentes e sobre a aprendizagem dos professores, gestores e alunos para utilizar as tecnologias no cotidiano, no processo de ensino e aprendizagem. Essas são colocações desse novo modelo educacional que se apresenta.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a comunidade escolar precisa estar preparada para interagir com os sistemas culturais contemporâneos, que por sua vez, implicam em novas formas de alfabetização e letramento digital, próprias da cibercultura, permeados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que segundo Pimentel e Costa (2017, p. 159) estão:

Cada vez mais presentes no nosso dia a dia celulares e *smartphones*, *tablets* e computadores, *netbooks* e *notebooks* conectados à *internet*, as TDIC podem ser compreendidas como tecnologias que se baseiam em sistemas computacionais e conexões com a *internet* como características, diferenciando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) exatamente pela presença do digital – mas não sendo esse o único elemento que lhes distingue das TIC.

As TDIC trazem uma abordagem pedagógica dos usos das tecnologias emergentes nos espaços educacionais, as ferramentas tecnológicas apontadas por Pimentel e Costa (2017) estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, sendo assim, os professores, precisam se apropriar dessas metodologias ativas, uma vez que o seu público alvo, crianças e adolescentes têm acesso

as TDIC nos mais diversos espaços, seja em casa ou na escola. Entendemos com isso que esse cenário de cultura digital, possibilita a exploração dos gêneros digitais e para isso, uma antecipada apropriação das TDIC, e é por meio do Proinfo que os professores tem a possibilidade de através de uma formação continuada adquirir conhecimento e segurança para abordar os gêneros digitais.

Para Pimentel e Costa (2017, p, 167), “as características das crianças na cultura digital exigem uma nova postura educacional, pois demonstram que há uma necessidade de revisão da função social da escola”. Cumpre informar que Romani (2012 apud PIMENTEL; COSTA, 2017) reforçam a necessidade da alfabetização midiática, do letramento, e da formação para novas tecnologias e ou competências digitais entre as gerações mais jovens, com o objetivo de atender as necessidades e especificidades das crianças.

Segundo Romani (2012, p. 852) as crianças da geração digital precisam do “conhecimento e da experiência necessária para desempenhar uma tarefa ou trabalho específico” acrescenta ainda que cabem às escolas, pensar num currículo para a realidade desses novos perfis de alunos.

Quando discutimos as práticas culturais das novas gerações, destacamos a necessidade das novas práticas de letramento, o que exige do professor uma nova postura, a utilização de práticas inovadoras de letramento.

Segundo Soares (2017, p. 63), letramento

É a palavra e conceitos recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas a pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto.

Como aponta Soares (2017), o conceito de letramento surge da necessidade de se analisar a relação e de se apropriar do conhecimento da alfabetização, da aquisição de linguagem e as práticas sociais. Numa sociedade conectada e envolta na cultura digital, podemos destacar nesta o letramento digital, próprio da realidade dos alunos da atualidade.

Com o letramento digital, o indivíduo se apropria das tecnologias emergentes, utilizando-as para a produção e ou geração do conhecimento social e de mundo.

As escolas têm se preocupado em manter um aparato tecnológico que seja suficiente para suas atividades pedagógicas, o próprio Ministério da Educação – MEC, possui políticas públicas que garantem a posse e o acesso às tecnologias por parte das escolas, podemos destacar o Programa Proinfo Integrado, que leva computadores, lousas digitais e kits multimídias para as escolas públicas, esses laboratórios são personalizados de acordo com o segmento e a região.

1.5.1 O Programa Proinfo Integrado e sua contribuição para apropriação dos gêneros digitais

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto n. 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2007).

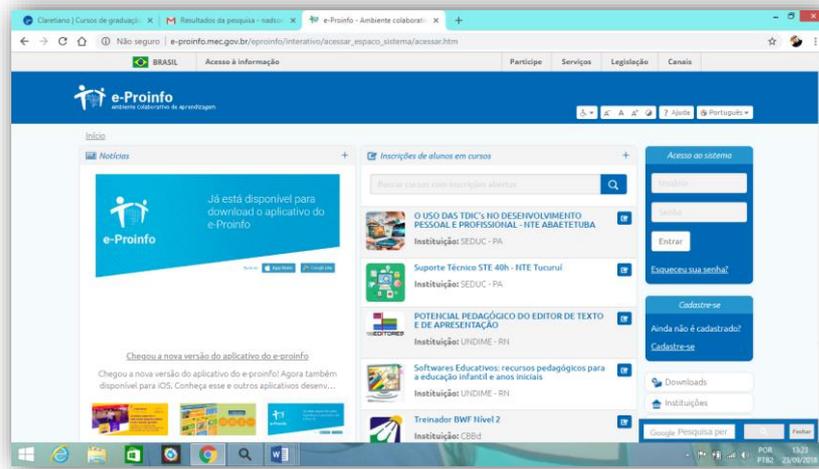
O programa tem como público alvo estudantes e professores da rede pública de ensino. Para ter acesso ao programa, as escolas devem atender à critérios específicos estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, vale ressaltar que todas as escolas do país podem ser contempladas pelo programa, unidades da zona urbana e rural.

O Proinfo disponibiliza formação para professores, através do programa – Proinfo Integrado, permitindo a formação continuada de professores em cursos presenciais e *online*.

Discorreremos a seguir, sobre os principais cursos desenvolvidos pelo programa no intuito de levar formação continuada nas áreas de tecnologias digitais para os professores e demais profissionais da educação vinculados à escola.

Cumpramos informar que são diversos os cursos oferecidos para professores e alunos, na ilustração 1, apresentamos o portal e-Proinfo, nessa plataforma é possível ter acesso e explorar o material pedagógico, vejamos:

Ilustração 1 - e-Proinfo



Fonte: Portal e-Proinfo⁹

Além do portal *online*, o programa ainda oferece curso numa trilha de formação continuada para professores da rede pública. Primeiramente é oferecido um curso para formação de dinamizadores, esses, por sua vez, replicam a formação em suas escolas, permitindo uma discussão de uso das TDIC na escola e pela escola. Nesta pesquisa, os participantes da pesquisa serão questionados quanto a participação nos cursos de formação continuada disponibilizados pelo MEC, sabendo que o programa apresenta uma trilha de formação que garante a exploração de uma diversidade de gêneros digitais.

1.5.2 A trilha de formação continuada de professores

O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídias e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2007).

⁹ Disponível em: http://e-proinfo.mec.gov.br/eproinfo/interativo/acessar_espaco_sistema/acessar.htm. Acesso em: 08 set. 2018.

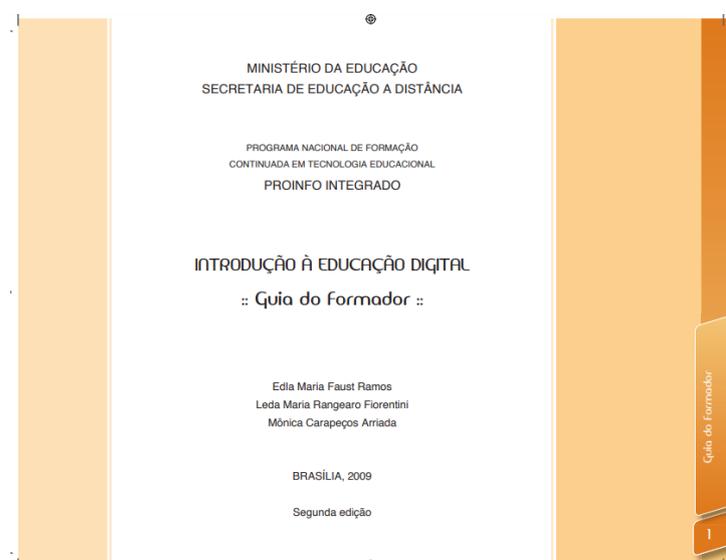
A trilha de formação continuada é disponibilizada pelo programa Proinfo Integrado e é replicada nas escolas públicas de todo o Brasil, os dados foram extraídos do portal e-Proinfo e Proinfo Integrado¹⁰.

Em visita à página do Proinfo Integrado no site do Ministério da Educação – MEC, encontramos missão do programa e também os cursos ofertados para a formação continuada dos professores.

O primeiro curso ofertado é o de Introdução à Educação Digital (60h) – o curso tem o objetivo de contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, preparando-os para utilizarem os recursos e serviços dos computadores com sistema operacional Linux Educacional e outros softwares livres. Outro objetivo do Proinfo Integrado é proporcionar uma reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais nos diversos aspectos da vida e, principalmente, no ensino.

Na ilustração 2, podemos visualizar o guia do formador, que possui direcionamentos para a formação continuada em TDIC na escola, o material é produzido por equipe multidisciplinar e em parceria com programas de pós-graduação de universidades a pedido do MEC. (BRASIL, 2007).

Ilustração 2 - Guia do formador Introdução à Educação Digital¹¹



Fonte: Portal do Professor

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13156&option=com_content&view=article. Acesso em: 08 set. 2018.

¹¹ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011848.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

O segundo curso da trilha de formação é o módulo de Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (60h) – o curso visa oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para que os professores e gestores escolares possam: compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem em suas escolas.

Na ilustração 3 – Ensinando e aprendendo com as TIC, observamos os objetivos do programa de formação. Os objetivos do módulo giram em torno da compreensão quanto ao potencial pedagógico de recursos das TIC, para que promovam situações de ensino e aprendizagem.

Ilustração 3 – Ensinando e Aprendendo com as TIC.

Obs.: O Curso de Introdução à Educação Digital não é pré-requisito para o Curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs. Os cursistas devem, no entanto, estar cientes da evolução, logicamente organizada, nas atividades curriculares entre os três cursos. No curso de Introdução à Educação Digital, as atividades são realizadas, predominantemente, em encontros presenciais e focalizam um processo investigativo pessoal dos cursistas, buscando desenvolver uma cultura de uso e reflexão acerca das TICs. Na continuidade, o curso de Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs proporciona a evolução da prática pedagógica, com atividades predominantemente a distância, que visam à aplicação dos saberes com turmas de alunos. E o último curso amplia a fundamentação teórica acerca da Pedagogia de Projetos, proporcionando a oportunidade de os cursistas esclarecerem dúvidas, curiosidades, inquietações instigadas pelas experiências anteriores – na experiência pessoal do Curso de Introdução à Educação Digital e com, ao menos, uma aplicação com seus alunos feita no Curso de Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs.

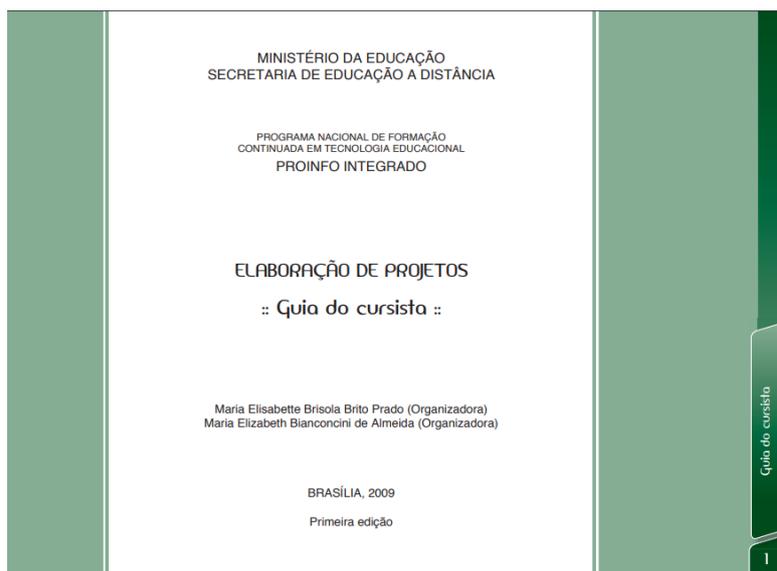
Objetivos

Na perspectiva dos objetivos gerais e específicos do ProInfo Integrado, o curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs (100h) visa oferecer subsídios teórico-metodológico-práticos para que os professores e gestores escolares possam:

- compreender o potencial pedagógico de recursos das TICs no ensino e na aprendizagem em suas escolas;
- planejar estratégias de ensino e aprendizagem integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações de aprendizagem que levem os alunos à construção de conhecimento, à criatividade, ao trabalho colaborativo e que resultem, efetivamente, na construção dos conhecimentos e habilidades esperados em cada série;
- utilizar as TICs na prática pedagógica, promovendo situações de ensino que aprimorem a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Portal do Professor

Na sequência é oferecido o curso de Elaboração de Projetos (40h) que visa capacitar professores e gestores escolares para que eles possam: identificar as contribuições das TIC para o desenvolvimento de projetos em salas de aula; compreender a história e o valor do trabalho com projetos e aprender formas de integrar as tecnologias no seu desenvolvimento; analisar o currículo na perspectiva da integração com as TIC; planejar e desenvolver o Projeto Integrado de Tecnologia no Currículo (PITEC); utilizar os Mapas Conceituais ao trabalho com projetos e tecnologias, como uma estratégia para facilitar a aprendizagem.

Ilustração 4 – Guia do Cursista do Módulo Elaboração de Projetos¹².

Fonte: Portal do Professor

Além dos cursos de Redes de Aprendizagem (40h): O curso tem o objetivo de preparar os professores para compreenderem o papel da escola frente à cultura digital.

E para as escolas contempladas com o Projeto UCA (Um Computador por Aluno): cursos ministrados pelas Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação, com o objetivo de preparar os participantes para o uso dos programas do *laptop* educacional e propor atividades que proporcionem um melhor entendimento de suas potencialidades.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo portal do Proinfo, podem participar os professores e gestores das escolas públicas contempladas ou não com laboratórios de informática pelo Proinfo, técnicos e outros agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas (BRASIL, 2007).

Sendo assim, percebemos que o MEC tem criado mecanismos de acesso as tecnologias e também de planejamento para apropriação dessas tecnologias por meio do programa, permitindo a prática dos letramentos digitais na escola.

¹² Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011622.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

SEÇÃO 2

2 O CONTEXTO E A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

É uma pesquisa qualitativa (ALVES MAZZOTI; GEWANDSNAJDER, 2004) do tipo estudo de caso (YIN, 2015), e tem como objetivo analisar os gêneros textuais digitais em livros didáticos de Língua Portuguesa, do ensino fundamental, em relação à concepção teórica de gênero, a forma, o estilo e a estrutura composicional. Para atingir esse objetivo foi necessário responder os seguintes questionamentos: como os livros didáticos de Português do ensino fundamental têm apresentado os gêneros textuais digitais? Como os professores de Língua Portuguesa têm se apropriado da temática para abordagem em sala de aula? Como os professores avaliam o livro didático e as atividades com os gêneros digitais? Quais as dificuldades mais frequentes apontadas pelos professores, para trabalhar os gêneros digitais.

Nesta seção, apresentaremos o campo de pesquisa e o contexto em que ela foi realizada, a rede municipal de ensino de Coruripe – AL, bem como os professores colaboradores da pesquisa, os fundamentos e procedimentos metodológicos, abordaremos sobre análise documental, sobre o grupo focal, bem como as entrevistas semiestruturadas, as gravações em áudios, a seleção dos dados e a perspectiva de análise. Além disso, apresentamos os critérios de escolha dos conteúdos e documentos revisados, as coleções selecionadas, os critérios para escolha dos participantes da pesquisa (escola e professores). Na sequência, os procedimentos metodológicos e estratégias traçadas para a coleta e análise dos dados empíricos aqui apresentados.

2.1 O Percorso da pesquisa

A pesquisa teve início em 2017, quando da submissão e aprovação no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas - PPGE/UFAL. Após aprovação no certame, o projeto foi encaminhado ao comitê de ética¹³ para apreciação ética. Foi um percurso de muito aprendizado, pois a cada documento solicitado pelo conselho de ética, amadurecemos como pesquisador e reconhecíamos a responsabilidade de realizar pesquisa.

¹³ Parecer n. 2.970.566 aprovado pelo CEP em 18 de outubro de 2018.

Os documentos necessários para aprovação, os termos e todo o processo burocrático se tornou num aprendizado constante. Paralelo a esse momento, realizamos um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura no sentido de fundamentar a pesquisa.

Em 2018, iniciamos nossas visitas à escola *locus* da pesquisa, ocasião em que articulamos os trabalhos com reuniões de grupos focais, em que trabalhamos algumas temáticas como o livro didático de Português e os gêneros digitais. Além das reuniões, realizamos entrevistas semiestruturada com os professores colaboradores no sentido de conhecer e obter detalhes sobre o trabalho docente e o conhecimento referente a temática e objeto de estudo. As entrevistas foram realizadas com quatro professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino fundamental.

2.2 Os professores colaboradores da Pesquisa¹⁴

Os critérios para a seleção dos professores colaboradores da pesquisa foram preestabelecidos no sentido de criar o perfil do grupo, para que assim pudessem dialogar entre pares. Os critérios para participar do grupo focal foram:

- ✓ Estar lecionando na escola campo de pesquisa desde 2017;
- ✓ Possuir graduação completa na área (Licenciatura Plena em Letras – Português);
- ✓ Estar em sala de aula como professor de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano;
- ✓ Ser voluntário e ter disponibilidade para os encontros do grupo focal.

Após realizarmos a primeira visita ao *locus* da pesquisa e lançarmos o convite para participação, aplicamos os critérios preestabelecidos de seleção de colaboradores, após a análise, montamos o grupo focal composto por quatro professores, sendo três do gênero feminino e um do gênero masculino, que aqui recebem o pseudônimo de professora Kelly, professora Mácia, professora Alice e professor Manoel.

¹⁴ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos nomes fictícios, porque faremos também uma homenagem a pessoas que de perto e com muito afincio contribuíram e nos apoiaram desde o momento do processo seletivo, nos encorajando e nos impulsionando.

2.2.1 - Professora Kelly

A professora Kelly foi indicada pelo coordenador pedagógico da escola *locus*, muito bem recomendada pelos colegas e pela equipe pedagógica.

Logo que soube da pesquisa, a professora manifestou interesse em participar da mesma. Ela estava com 36 anos de idade no período em que realizamos os encontros, licenciada em Letras – Português/Inglês, diplomada pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC.

No primeiro encontro, perguntamos sobre a disponibilidade em participar da pesquisa de mestrado que resultaria na escrita dessa dissertação. Apresentamos o objeto de pesquisa enfatizando a necessidade de encontros regulares no grupo focal, informamos sobre a metodologia e as estratégias da pesquisa: diálogos no grupo focal, gravação em áudio dos momentos em grupo e individual, entrevistas e análise documental.

A professora Kelly prontamente se disponibilizou à participar da pesquisa. O primeiro encontro com Kelly tinha como objetivo estabelecer laços de confiança, procurando instaurar um ambiente menos tenso, mais inclusivo e acolhedor, para diminuir os efeitos do chamado paradoxo do investigador.

2.2.2 – Professor Manoel

O contato com o professor Manoel, ocorreu por meio do coordenador pedagógico. No primeiro encontro com o professor Manoel, percebemos o quanto ele estava motivado para participar da pesquisa, se colocando à disposição e demonstrando total interesse em colaborar. O docente, estava com 29 anos de idade no período em que realizamos a pesquisa. Ele é licenciado em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, diplomado pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Tal qual procedemos com a professora Kelly, apresentamos ao professor Manoel as estratégias de pesquisa.

O professor Manoel e a professora Kelly atuam em turmas do sexto e sétimo ano do ensino fundamental e atenderam a todos os pré-requisitos estabelecidos pela pesquisa.

2.2.3 – Professora Alice

A professora Alice, foi convidada pela direção da escola para participar da pesquisa por atender a todos os critérios pré-estabelecidos para o perfil de professores participantes. Alice

estava com 26 anos de idade no período em que realizamos a pesquisa. É licenciada em Letras – Português pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Expressando disponibilidade e receptividade à pesquisa, a professora assumiu compromisso em participar do grupo focal e responder as entrevistas. Na primeira visita realizada na escola *locus* da pesquisa apresentamos os procedimentos metodológicos a professora, reiterando a confidencialidade dos dados pessoais e a voluntariedade em participar da pesquisa.

A professora Alice sempre atuou no ensino fundamental, e na época em que realizamos a pesquisa (2018) lecionava em turmas do oitavo e nono ano do ensino fundamental.

2.2.4 – Professora Macia

A professora Macia foi apresentada pela coordenação da escola, na oportunidade apresentamos o projeto de pesquisa, explicando sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, na época em que a pesquisa foi realizada a professora estava com 24 anos, graduada em Letras – Português pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL e estava matriculada como discente especial no programa de pós-graduação em Letras e Linguística – PPGLL da Universidade Federal de Alagoas.

Macia, assim como a professora Alice, atuava em turmas do oitavo e nono ano do ensino fundamental. Com a positiva receptividade da professora Macia e dos demais docentes de Língua Portuguesa da instituição, alcançamos 100% dos professores de Língua Portuguesa lotados na escola *locus* da pesquisa, um total de quatro professores.

2.3 O Contexto do campo de pesquisa: o bairro e a escola

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida está localizada em um dos bairros mais populosos da cidade de Coruripe, chamado Tércio Wanderley. Na época da coleta de dados, havia um projeto interdisciplinar acontecendo em todas as escolas da rede municipal. O projeto intitulado 300 anos do Poxim¹⁵, resgatando a História do Cidade desde os períodos pré-históricos, passando pelos indígenas, quilombolas e atuação dos imigrantes.

¹⁵ Povoado da Zona Rural de Coruripe, há relato histórico que os primeiros habitantes da cidade se estabeleceram nessa região.

De acordo com Lemos (1999), o bairro tem esse nome em homenagem ao comendador Tércio Wanderley que começou a se destacar ainda quando criança, pois desde muito jovem ele alimentava um grande sonho de ser industrial. Levado pelo desejo de ser industrial o jovem Tércio comprou por oito contos de réis uma fábrica de sabão no bairro Jaraguá, em Maceió.

Ainda segundo Lemos (1999), mais tarde, Tércio adquiriu a Usina Coruripe do Sr. Castro de Azevedo, não foi uma tarefa fácil administrar a usina pelas precariedades locais, mas nem todas as dificuldades enfrentadas foram suficientes para barrar Tércio Wanderley que desenvolveu umas das maiores forças econômicas do Estado, contribuindo com grandes somas e recursos para os cofres públicos do Estado e do município de Coruripe. Outro fato interessante se dá pela população que reside no bairro, as famílias são oriundas em sua maioria das vilas operárias que ocupam a região circunvizinha da Usina Coruripe. Lemos (1999) explica que a Usina Coruripe indenizou os moradores e lhes ofereceu imóveis na região do bairro Tércio Wanderley.

O bairro está em desenvolvimento e crescimento, a cada ano vem crescendo e ficando mais populoso de acordo com informações divulgadas no site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Há obras em andamento tanto de iniciativa pública quanto privada, no mesmo bairro está localizado o Hospital Geral – UPA, Detran, Fórum Municipal e outras escolas de ensino fundamental e ensino médio, polos de educação a distância de universidades privadas e Instituto Federal de Alagoas.

Nesse cenário, é que está localizada a escola municipal *locus* desta pesquisa, a qual funciona em um prédio próprio da prefeitura municipal, tendo iniciado suas atividades em 25 de janeiro de 1998. A escola atende o ensino fundamental com a segmentação que segue: o 1º ano do ensino fundamental funciona no turno matutino, do 2º ao 5º ano no turno vespertino, do 6º ao 9º no turno vespertino e Educação de Jovens e Adultos – EJA no noturno.

A escola atende 1.977 alunos (censo escolar 2018)¹⁶, possui 25 salas de aula, um pátio pequeno coberto, o horário do recreio é dividido por turmas, a divisão é feita pelas faixas etárias, respeitando as séries, dispõe de secretaria, direção, sala de coordenação, laboratório de informática, uma cozinha com despensa, sala de professores, oito banheiros para alunos, sendo

¹⁶ Disponível em <http://inep.gov.br/censo-escolar>.

quatro com identificação de gênero masculino e quatro para o gênero feminino e um banheiro para professores.

A estrutura física do prédio era boa, as salas possuíam ventiladores, apresentavam condições satisfatórias para os professores e alunos realizarem as atividades pedagógicas, apesar de apresentar superlotação em algumas turmas, não há danos estruturais que comprometam o pleno exercício do trabalho docente. De forma geral, a mobília atende a faixa etária dos alunos.

Na ocasião da pesquisa, o corpo docente era composto por 94 professores, que lecionam na Educação Infantil de três a cinco anos de idade, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação e Jovens e Adultos (EJA), a maioria dos docentes ingressaram na carreira por meio de concurso público municipal.

Quanto ao grau de formação, a escola apresenta professores com curso superior completo e também estudantes dos cursos de licenciatura, além de professores com pós-graduação em educação. A maioria dos professores da escola morava em Coruripe.

O corpo técnico-administrativo da escola, ao longo de nossa coleta de dados, era composto por: um diretor escolar, três coordenadores pedagógicos sendo um para Educação Infantil, um para os anos iniciais do Ensino Fundamental e um para os anos finais e EJA, 47 colaboradores no apoio administrativo, um secretário escolar, 22 colaboradores de apoio e serviços gerais, três merendeiras e três vigilantes.

Em relação ao corpo discente, segundo informações da secretaria escolar, a maioria dos alunos é morador do bairro Tércio Wanderley. Àqueles que não são do bairro ou moram distante da escola dispõem de transporte escolar público.

2.4 A rede municipal de ensino de Coruripe

Coruripe é uma cidade localizada no litoral sul de Alagoas, a 105 quilômetros da capital Maceió, é um município de vasta extensão territorial, tem uma população em torno de 52.130¹⁷ habitantes. A sede do município tem aproximadamente 17 mil habitantes (IBGE, 2010) e 97,6% das crianças entre 4 e 14 anos estão na escola (IBGE, 2010). Apesar de sua população viver

¹⁷ Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com base no censo 2010 e disponibilizados na página do IBGE Cidades em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/coruripe/panorama>.

basicamente da pesca, do cultivo da cana de açúcar, coleta de coco, cultura do maracujá e do artesanato, o município tornou-se conhecido pelas belezas de suas praias e lagoas, o Rio Corurygip, nome dado pelos caetés que habitavam na região, significa rio de águas e peixes escuros, deu nome ao município.

A Rede Municipal de Ensino de Coruripe contava, no período em que foi realizada a pesquisa, com 17 escolas de ensino fundamental e um centro de educação infantil, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Coruripe (SEMED), o quadro de docentes da rede é composto por 800 docentes. Segundo a SEMED, a clientela que estuda na rede, é majoritária de crianças e jovens, oriundos das mais diversas classes sociais, étnico-racial, religiosa e etc., provenientes de comunidades locais.

Em 2017, o sistema municipal apresentou excelente desempenho quanto ao índice de desenvolvimento da educação básica, o IDEB, obteve média de 8.5 para os anos iniciais, quando a meta para esse mesmo ano era 4.8, ou seja, superou a expectativa dos órgãos reguladores, obteve 6.3 para os anos finais do ensino fundamental, quando tinha uma meta de 4.2.

Ressaltamos que uma das escolas do município obteve a nota 9.9, sendo a maior nota do IDEB em nível Brasil. Os resultados apresentados foram disponibilizados pelo portal do INEP¹⁸ em 2018, com base na avaliação realizada em 2017, a próxima avaliação será realizada em 2019.

2.5 Fundamentos e Procedimentos Metodológicos

O objetivo desta pesquisa é investigar a abordagem dos gêneros digitais em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Em virtude disso, a perspectiva é de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (YIN, 2015), uma vez que se ocupa em analisar fatos contemporâneos da sociedade, sobre esta natureza de pesquisa afirma Yin (2015, p. 32),

Um estudo de caso é uma investigação empírica em que investiga um fenômeno dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições

¹⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira disponibiliza em sua página eletrônica disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> os resultados consolidados com os índices de cada município da federação.

contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo.

Nessa perspectiva, esta pesquisa investiga por meio de estudo de caso, como os gêneros digitais aparecem, ou não, em livros didáticos de Língua Portuguesa, e como os professores abordam a temática em sala de aula. Para isso, foram realizadas visitas a escola *locus* da pesquisa, entrevistamos professores e analisamos documentos como livro didático utilizado pela escola e plano de aulas dos professores colaboradores (BARDIN, 2011), por meio da análise documental realizada em livros didáticos, documentos oficiais, tais como PCN e BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 1998, 2017) e planos de aula, que são instrumentos bastantes utilizados no campo da educação.

Adotaremos como procedimento metodológico, para coleta de informações dos professores participantes, a formação de um grupo focal, que segundo Gatti (2005) no âmbito das abordagens qualitativas a técnica que vem cada vez mais sendo utilizada.

No livro didático, faremos coleta de dados de caráter quantitativo e qualitativo, para melhor compreender essa abordagem metodológica, fundamentamos esta análise de dados em Bardin (2011, p. 26, grifo do autor), a autora explica que:

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 *ausência* de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração.

Assim, faremos a análise de conteúdo do livro didático numa perspectiva de investigar a presença ou a ausência dos gêneros textuais digitais nos livros recomendados pelo PNLD 2017-2019 e utilizados pela escola *locus* desta pesquisa. A análise de conteúdo é: “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. (BARDIN, 2011, p. 15). Ao referir-se ao objetivo da análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 48) defende que o termo análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

2.5.1 Análise Documental

A análise documental é considerada por teóricos das ciências humanas e sociais (ALVES MAZZOTI; GEWANDSNADJER, 2004) um procedimento metodológico que se constitui por ser uma técnica interessante e valorosa para uma pesquisa com perspectiva qualitativa, fomentando subsídios e informações que podem completar outros instrumentos metodológicos, tais como: entrevistas, observações e outros.

Nesta pesquisa, nos ocupamos em realizar a análise do conteúdo tomando por base também, as considerações de Alves Mazzoti e Gewandsnadjer (2004, p. 169) que para esse tipo de análise, considera, “regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, arquivos etc. [...] No caso da educação: livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalho de alunos são bastantes utilizados” (grifo nosso).

Com isso, destacamos a importância da técnica para coleta de dados para formação do *corpora* desta pesquisa, sua aplicação e utilização são fundantes para alcançarmos o objetivo da investigação.

Nesta pesquisa, analisamos os seguintes documentos: livros didáticos de Língua Portuguesa, recomendados pelo PNLD – 2017-2019, volumes do sexto ao nono ano e utilizados pela escola *locus* da investigação, analisamos os PCN, sobretudo a nova BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 2017) e planos de aulas fornecidos pelos professores, anexamos um desses planos na seção de anexos desta dissertação.

2.5.2 Grupo Focal

A escolha do procedimento metodológico, denominado grupo focal, exige atenção quanto aos critérios e objetivos da investigação. Segundo Morgan e Krueger (1993), as pesquisas com grupos focais objetivam captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. Isso é possível pela possibilidade de trocas e do diálogo entre o grupo.

De acordo com Gatti (2005, p. 12), “os grupos focais podem ser úteis em análises por triangulação ou para a validação de dados”.

Nesta pesquisa, adotamos este instrumento por ter condições de agrupar entre 80 a 100% dos indivíduos relacionados ao objeto de pesquisa – nesta investigação – com viés de

investigação a abordagem realizada pelos livros didáticos de Português e como os professores de linguagem têm abordado a temática dos gêneros digitais em turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Gatti (2005) completa que para a escolha dessa técnica para um trabalho de pesquisa, o pesquisador deve-se orientar-se pela aderência da técnica aos objetivos e a relevância para com o problema de pesquisa.

Quanto a composição do grupo Gatti (2005, p. 17-18) expõe

O grupo será composto a partir de alguns critérios associados às metas da pesquisa. Deve ter uma composição que baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. [...] A escolha das variáveis serem consideradas na composição do grupo depende, então, do problema de pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e pauta em que se realiza o trabalho.

Visando melhor andamento e objetivando maior interação entre os envolvidos na pesquisa, é recomendado que o grupo focal não possua muitos integrantes. Gatti (2005) explica que um número entre seis e doze participantes seria o ideal.

Nesta pesquisa os encontros foram realizados com o número médio de seis integrantes, o pesquisador, o coordenador pedagógico da escola e ou quatro professores de Língua Portuguesa da escola.

O local dos encontros era informado alguns dias antes dos mesmos acontecerem, geralmente uma sala nas dependências da escola *locus* da pesquisa, em cadeiras avulsas em formato circular ou em volta de uma mesa redonda na sala da coordenação.

Os encontros do grupo focal foram registrados por meio de gravação em áudio, devido as condições favoráveis do ambiente e após realizar testes de acústica e ruídos sonoros, os ambientes demonstraram aptidão para esse tipo de registro.

Conforme destaca Gatti (2005, p. 35), “o moderador de um grupo focal deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional”. Nesta pesquisa, por se tratar de uma investigação de mestrado acadêmico atuamos como moderador nos encontros do grupo.

O tempo de duração das reuniões do grupo e número delas são critérios do pesquisador e da natureza da investigação, teóricos como Gatti (2005) recomendam a duração de 90 a 180

minutos no máximo e em média duas sessões, podendo ter mais a depender de especificações próprias da pesquisa ou necessidade do grupo (GATTI, 2005, p. 280).

Nesta pesquisa realizamos três encontros de 90 minutos. Elegemos temas para discussão nos encontros dos grupos focais, o primeiro tema a ser abordado foi a formação do professor de Língua Portuguesa, para que os participantes do grupo pudessem falar sobre a sua formação, expondo o porquê ser professor de Português no ensino fundamental. A partir desse momento, pudemos traçar o perfil dos professores colaboradores da pesquisa, perceber o que eles entendem como papel da formação continuada para a atividade docente. No segundo encontro, discutimos a função do livro didático de Língua Portuguesa. O objetivo desse segundo encontro era conhecer se os professores utilizavam realmente o livro didático adotado pela escola, se eles utilizavam material complementar, bem como outras fontes de pesquisas e etc. O terceiro momento de encontro foi para discutir a temática ensino de gêneros. Nesse mesmo encontro, discutimos sobre os mais diversos tipos de gêneros, conceitos, trabalho com os gêneros na sala de aula, a abordagem, possibilidades, limitações e contribuição para o ensino de Língua Portuguesa.

2.5.3 As Entrevistas

As entrevistas com os docentes desta pesquisa, demonstram uma perspectiva discursiva e dialógica, pois durante os encontros para a entrevista individual, procuramos manter os professores em um ambiente de diálogo que permitisse aos professores uma certa liberdade para se expressar.

Entrevistas de caráter semiestruturado, levando o professor a respostas fechadas, mas também com questionamentos abertos permitindo explorar um pouco mais os conhecimentos, os conceitos, as vivências e experiências desses professores em relação ao objeto de pesquisa, permitindo por meio dos diálogos conhecer um pouco da prática desses professores em suas respectivas salas de aula.

Para a entrevista, elaboramos um roteiro único que disponibilizamos nos apêndices, concebido com o objetivo de colher informações pessoais dos entrevistados. As entrevistas foram validadas de acordo com os critérios estabelecidos para professor colaborador, expostos anteriormente. Iniciamos com questionamentos sobre a formação acadêmica dos professores, com a finalidade de criar o perfil pessoal desses participantes, em seguida colhemos

informações a respeito das experiências e vivências relacionadas às atividades de docência e num terceiro bloco, questionamos os professores sobre conceitos e práticas relacionadas ao objeto de pesquisa.

As entrevistas aconteceram na escola, numa sala apropriada, com a presença apenas do pesquisador e do entrevistado, em uma sala fechada, onde os docentes poderiam ficar mais à vontade para se expressar e relatar as experiências vividas em sala de aula. Ressaltamos que essas vivências e experiências estavam sempre relacionadas com objeto de investigação uma vez que havia provocação por parte do pesquisador.

Deixamos os professores à vontade para falar de assuntos alheios ao objeto, para que eles pudessem ficar mais tranquilos e menos tensos, típico de um momento de entrevista. Algumas vezes, durante a entrevista, os professores antecipavam uma resposta de perguntas que viriam na sequência. Quando isso ocorria, agíamos naturalmente e continuávamos a entrevista, em alguns momentos incluindo questionamentos que não estavam no roteiro, mas que tinham relação direta com o objeto de pesquisa. A análise dos dados das entrevistas semiestruturadas seguiu a abordagem da ATD já discorrida anteriormente.

2.5.4 A Gravação em Áudio

As gravações em áudio foram realizadas da seguinte forma: com auxílio de um gravador digital, posicionado ao centro da mesa ou ao centro do círculo para melhor captar o áudio dos participantes do grupo focal e nas entrevistas.

Após a finalização das gravações, fizemos um *backup* dos dados, para armazenar em banco de dados próprio do pesquisador por cinco anos, os áudios ficarão guardados e após este prazo será excluído permanentemente do banco de dados do pesquisador, conforme consta no projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética que anexamos a esta dissertação e com parecer de aprovação n. 2.970.566.

Ressaltamos que nesta pesquisa, somente foram feitos registros de áudio nos momentos de encontro do grupo focal e da entrevista semiestruturada. Não captamos áudio em momentos de aula ou em outros ambientes da escola, nem registramos os diálogos que por muitas vezes aconteciam nos corredores e em outros ambientes da escola (exceto sala de aula) em que de forma informal conversávamos sobre o objeto de pesquisa.

2.6 A seleção dos dados e a perspectiva de análise

É natural das pesquisas qualitativas a produção de grande volume de dados, estes por sua vez, precisam ser organizados para que sejam analisados. A análise de dados é um processo contínuo e que exige redução, organização e interpretação dos dados (ALVES MAZZOTI; GEWANDSNAJDER, 2004), que nos apresenta teorias de análise de dados diversas para as pesquisas qualitativas.

Nesta pesquisa, analisamos uma coleção completa de livros didáticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), recomendados pelo PNLD, contendo quatro volumes, nesse primeiro momento estávamos investigando se os gêneros digitais aparecem ou não nos livros didáticos. E se aparecem qual a frequência, analisando página a página de cada material didático, catalogando e registrando o gênero e a abordagem, registrando também as possíveis recorrências.

Analisamos também os PCN de Língua Portuguesa referentes aos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e a nova BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 2017) no componente de Língua Portuguesa. Além das entrevistas semiestruturadas, gravadas por registro de áudio digital, utilizando os dados coletados para cruzamento com os primeiros dados levantados pela análise documental e do grupo focal. Descrevemos também atividades nos livros didáticos de Português que se referiam ao ensino e ou a práxis dos gêneros digitais, além de analisarmos também planos de aula fornecidos voluntariamente pela professora Kelly e pelo professor Manoel.

A técnica de análise das propostas de atividades, quanto da percepção dos professores, é a Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38), que segundo os autores a “análise textual discursiva opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos a que o analista precisa atribuir sentido e significados”, ou seja, estaremos analisando um conjunto de textos (nos livros didáticos, gravações do grupo focal, das entrevistas semiestruturadas) no sentido de discorrer sobre o objeto de estudo, contrapondo os achados da pesquisa com o corpo teórico.

Na próxima seção, voltamos nosso olhar para a análise dos dados coletados: analisamos os gêneros digitais no livro didático de Português de uma coleção recomendada pelo PNLD 2017-2019, com um olhar para a concepção de gênero apresentada pelo livro didático, propostas

de atividades com os gêneros, bem como analisamos as experiências relatadas pelos professores quanto à abordagem dos gêneros digitais na sala de aula através dos relatos nos encontros de grupos focais e das entrevistas semiestruturadas. Respondendo aos questionamentos da pesquisa.

SEÇÃO 3

3 ANÁLISE DOS GÊNEROS DIGITAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PORTUGUÊS: LINGUAGENS.

Nesta seção, analisamos o conteúdo dos livros didáticos de Língua Portuguesa com o objetivo de analisar os gêneros textuais digitais que aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, recomendados pelo PNLD 2017-2019. Apontamos a recorrência dos gêneros digitais, ou seja, a frequência em que aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em coleções recomendadas pelo PNLD 2017-2019, analisando a presença ou ausência, ou seja, o (não) lugar dos gêneros digitais no livro didático de Português.

3.1 Análise dos gêneros digitais que aparecem nos livros didáticos de Português.

Nesta seção, apresentamos os gêneros frequentes nos livros de didáticos de Língua Portuguesa nos volumes correspondentes aos anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano.

No primeiro momento, contudo, antes de discutir os resultados, cabe-nos apresentar a coleção recomendada pelo PNLD 2017-2019 que foi analisada. Ressaltamos que os critérios estabelecidos para a escolha da coleção se deu em função de sua utilização na escola campo da pesquisa. Ratificamos que a coleção Português: Linguagens foi a que teve maior distribuição em números absolutos, sendo distribuídos, em escolas públicas de todo o país, de forma expressiva, em detrimento das demais coleções, um total de 1.255.918 exemplares, representando assim o maior percentual de distribuição no país. No gráfico a seguir, apresentamos a representatividade em percentuais da distribuição em 2017.

Gráfico 1 – Percentual de Distribuição das Coleções em 2017.

Fonte: FNDE (2017)

Como podemos observar no gráfico 1, a coleção “Português: Linguagens” de Cereja e Magalhães (2015) apresentou uma aceitabilidade bem maior que as demais coleções, sendo distribuída em volume maior que todas as demais coleções juntas, isso representa que esta pesquisa analisa a coleção mais frequente nas escolas de ensino fundamental do Brasil. A seguir, apresentaremos a visão geral de cada coleção.

A coleção Português: linguagens, de acordo com o guia¹⁹ do PNLD 2017, está organizada em quatro unidades temáticas por volume. Apresenta uma coletânea com gêneros variados e temas atuais que a princípio parecem adequados ao público a que se destina.

O eixo de leitura traz propostas bem situadas, cujas atividades exploram variadas estratégias de leitura, com foco na identificação de informações e na formulação e verificação de hipóteses, além da análise da materialidade do texto e de sua linguagem. A produção de texto escrito está baseada em gêneros textuais diversos. O objetivo central é trabalhar com os alunos as características que definem os gêneros selecionados para torná-los produtores dessas formas de expressão escrita. Apesar de ser o eixo menos contemplado na obra, a oralidade focaliza alguns gêneros da tradição oral ou de situações formais de uso da língua. O estudo é voltado para que o aluno aprenda as regras sociais presentes na produção desses gêneros. Em cada seção destinada ao eixo dos conhecimentos linguísticos, há, inicialmente, uma abordagem morfossintática, no nível da palavra e da estrutura da frase nos moldes tradicionais. Ao fim de

¹⁹ Informações obtidas no portal do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2017/index.html>. Acesso em: 01 jun. 2018.

cada seção, há, no entanto, duas subseções com exercícios que pretendem aplicar esses conceitos ao estudo dos sentidos e dos usos de estruturas linguísticas do Português. Assim, ao lado da abordagem morfossintática, o eixo também oferece textos e exercícios direcionados para a reflexão sobre o funcionamento da língua. O Manual do Professor cumpre adequadamente suas funções de constituir um suporte consistente ao uso da coleção e oferece orientações didáticas e metodológicas claras, funcionais e detalhadas ao docente.

A coleção “Singular & Plural” numa visão geral toma os gêneros textuais como eixo organizador e apresenta uma proposta articulada de ensino da leitura, da produção de textos orais e escritos e dos conhecimentos linguísticos. A leitura é efetivamente tratada como processo e as atividades propostas colaboram para a formação do leitor. Há consistência em relação à apresentação dos textos e à metodologia para os procedimentos de leitura. A coletânea é diversificada e representativa do que a cultura escrita tem a oferecer aos estudantes; constitui-se de textos literários diversificados de autores predominantemente brasileiros consagrados e pertencentes à épocas diferentes. As orientações para as atividades de produção textual abrangem, além das diferentes etapas de processo, o contexto de produção, os objetivos para a escrita do aluno e a temática pertinente à sua faixa etária e formação cultural. Também a construção da textualidade é conduzida de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto. As atividades propostas para a prática da oralidade são reduzidas em todos os volumes. Em geral, as propostas de produção oral visam a ampliar a competência expositiva do estudante em atividades que colaboram para que ele se aproprie das características dos gêneros em estudo. O estudo dos conhecimentos linguísticos baseia-se nos gêneros textuais. Os aspectos linguísticos analisados são, portanto, vinculados às escolhas de linguagens realizadas pelos autores do texto. De uma forma geral, o estudo gramatical é motivado pelos textos, mas a abordagem pedagógica se ocupa também de detalhar o sistema da língua na perspectiva estrutural.

A coleção “Pra viver juntos: Português” em sua visão geral apresenta a proposta de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos nos quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos), com ênfase especial na competência leitora. Seu elemento norteador são os gêneros textuais, que articulam os quatro eixos. Em cada capítulo, um ou dois gêneros orientam o trabalho de leitura e servem de referência para as propostas de produção escrita e oral, assim como para o estudo da língua. No eixo da leitura, com base no estudo de gêneros textuais de

esferas variadas, a obra propõe estratégias relevantes para a formação do leitor, com propostas que ativam a produção de inferências, promovem a comparação intertextual, exploram os recursos linguísticos dos textos e resgatam seu contexto de produção. O eixo de produção propõe a escrita de gêneros textuais a partir de temas diversificados, apropriados à faixa escolar em questão. As propostas são contextualizadas e orientam o planejamento, a avaliação e a reescrita do texto. No entanto, a obra oferece pouco subsídio em relação ao trabalho com alguns elementos da textualidade (coesão verbal e nominal, por exemplo). O eixo da oralidade contempla produção de gêneros praticados em situações comunicativas escolares e extraescolares e também propõe a oralização de gêneros escritos. O trabalho toma como base os gêneros focalizados na leitura e na produção escrita. As orientações chamam a atenção para aspectos específicos de cada gênero. O eixo de conhecimentos linguísticos, em geral, opera com o gênero textual estudado como instrumento de construção de conhecimentos sobre a língua e a linguagem, contextualizando os diversos conteúdos. Há atividades que mobilizam e desenvolvem a reflexão; em outras, no entanto, o foco está na transmissão da nomenclatura gramatical.

A obra “Projeto Teláris” (2015) fundamenta-se no sociointeracionismo e compõe-se de unidades didáticas organizadas em torno de um gênero textual. A coletânea é ampla e diversificada, apresenta textos de diferentes gêneros, autores e domínios discursivos, incluindo textos multimodais e da tradição oral. Diversas capacidades de leitura são exploradas, como as da compreensão global e da produção de inferências. A produção de texto escrito recebe tratamento consistente, que orienta o aluno quanto ao planejamento, à elaboração e à apresentação de seus textos. O contexto de produção e circulação é considerado; no entanto, a produção escrita é ainda tratada como uma prática circunscrita ao espaço escolar, não sendo demandados textos que poderiam ganhar outros lugares de circulação social. As propostas são claras, diversificadas e adequadas ao nível de escolaridade dos educandos. O eixo da oralidade é trabalhado tanto na dimensão da escuta quanto na de produção de gêneros orais. Há indicações pertinentes para o momento da apresentação quanto à linguagem adequada, à postura, ao tom de voz e à entonação. Apresentam-se, ainda, recomendações ao comportamento apropriado para os momentos de interlocução oral entre alunos e professor. No entanto, a produção oral tem lugar apenas na sala de aula; não são explorados outros espaços escolares nem apresentações para o público extraescolar. Os conhecimentos linguísticos são abordados a partir de sua ocorrência nos textos das unidades, em uma perspectiva predominantemente textual e discursiva dos fenômenos linguísticos – isto é, numa abordagem voltada para os usos da língua.

Os conteúdos (classes de palavras e morfossintaxe) são trabalhados conforme alguns princípios da gramática pedagógica tradicional, mas suas funções, no plano textual, também são consideradas. O tratamento mais detalhado do sistema linguístico, no entanto, se dá mediante o trabalho com palavras extraídas de frases. O manual do professor, na parte que reproduz o livro do aluno, apresenta respostas e comentários ao lado das atividades. Na parte dirigida ao docente, explicita os pressupostos teóricos que dão suporte à coleção e aponta orientações sobre as atividades, bem como sugestões de atividades extras. O manual digital contempla objetos educacionais destinados à formação continuada do professor, alguns dos quais podem ser usados como complementos para atividades propostas nos volumes.

E por fim, a coleção “Tecendo Linguagens” (2015) apresenta um amplo e diversificado trabalho com a leitura, favorecendo a discussão de temas sociais e a formação humana dos estudantes. Cada volume é organizado em quatro unidades, compostas de dois capítulos, que se organizam por temáticas abordadas em diferentes gêneros textuais. O eixo da leitura, o mais explorado na coleção, articula-se com os demais, cujas atividades retomam os textos lidos, ou tratam da mesma temática, ou do mesmo gênero. A coletânea apresenta diversidade de esferas e gêneros textuais, com predominância da esfera literária; as atividades resgatam o contexto de produção do texto, a função social, a esfera de circulação e o suporte do gênero. As capacidades sociocognitivas implicadas no ato de ler, os aspectos relativos à textualidade e os recursos linguísticos e literários são explorados de modo a contribuir para a compreensão crítica e para a fruição dos textos. O eixo da produção de textos também privilegia os gêneros da esfera literária. De modo geral, as propostas contemplam as etapas do processo da escrita e a maioria delas define o contexto de produção, fazendo com que os alunos considerem o leitor previsto, as características do gênero, a circulação e o suporte do texto a ser produzido. O eixo da oralidade apresenta algumas atividades que colaboram para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, com propostas de produção de gêneros orais e de oralização de textos escritos. Há também análise das relações entre as modalidades oral e escrita da língua e de aspectos específicos da oralidade, como a entonação e as marcas conversacionais. O desenvolvimento da capacidade da escuta atenta e compreensiva é contemplado em algumas propostas. No trabalho com os conhecimentos linguísticos, a proposta está alinhada com uma perspectiva tradicional de estudos da língua, mas avança em relação ao tratamento didático dado aos tópicos gramaticais. Busca antes a reflexão para depois apresentar ou sistematizar conceitos, com coerência e organicidade quanto aos tópicos selecionados, trazendo exemplos

preferencialmente extraídos de textos explorados nas seções anteriores e trabalhados em uma perspectiva funcional.

3.1.1 – A Coleção Analisada

De acordo com as informações obtidas no site do FNDE, a coleção adotada pela escola, “Português: Linguagens” foi a que obteve maior número de pedidos em todo o Brasil. A escola *locus* da pesquisa utiliza esta coleção como seu principal material didático. Composta por quatro volumes, o material de William Cereja e Thereza Cochar foi selecionado por atender aos critérios desta pesquisa.

Ilustração 5 – Coleção Português: Linguagens



Fonte: Editora Saraiva (2015)

3.1.1.1 – Descrição dos gêneros na coleção utilizada pela escola

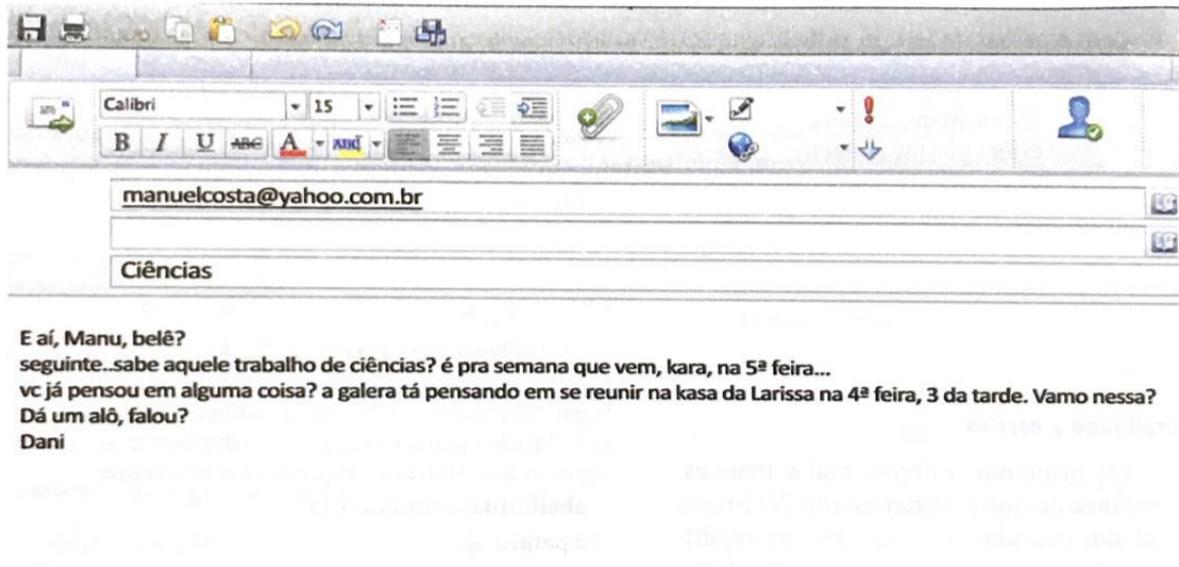
A coleção analisada foi distribuída em quatro volumes, correspondendo aos níveis do sexto ao nono ano, receberam a nomenclatura de volume seis, sete, oito e nove.

A obra de volume seis de Cochar e Magalhães (2015) com 272 páginas é subdividida em quatro grandes unidades e estas subdivididas nos seguintes eixos: Estudo do texto, produção de texto, a língua em foco e divirta-se.

O livro didático correspondente ao sexto ano apresenta pela primeira vez na página 44 o primeiro gênero textual digital – o e-mail. O gênero *e-mail* aparece no capítulo dois do livro didático, na seção em que é trabalhada a variação linguística na oralidade e na escrita.

Os autores utilizam o gênero para exemplificar contextos de comunicação formal e informal e os graus de monitoramento da oralidade. Observe na próxima ilustração, a abordagem do material didático.

Ilustração 6 – Atividade utilizando o E-mail.



Fonte: Reprodução LDP Linguagens, volume 6 (2015)

Na abordagem, o gênero *e-mail* é utilizado como estratégia para o ensino da competência comunicativa, não é levado em consideração a sua função social, tampouco, quanto a informalidade que é recorrente em ambientes informáticos.

Como apresentamos na seção 1 desta dissertação, Bazerman (2011) aponta o gênero como o meio pelo qual os indivíduos interagem entre si, no diálogo exposto na ilustração 6, é possível fazer essa relação, pois o *e-mail* é utilizado pelos autores do livro para discutir a função comunicativa através da interação entre as amigas Manu e Dani.

No livro o foco é a informalidade da comunicação entre as amigas.

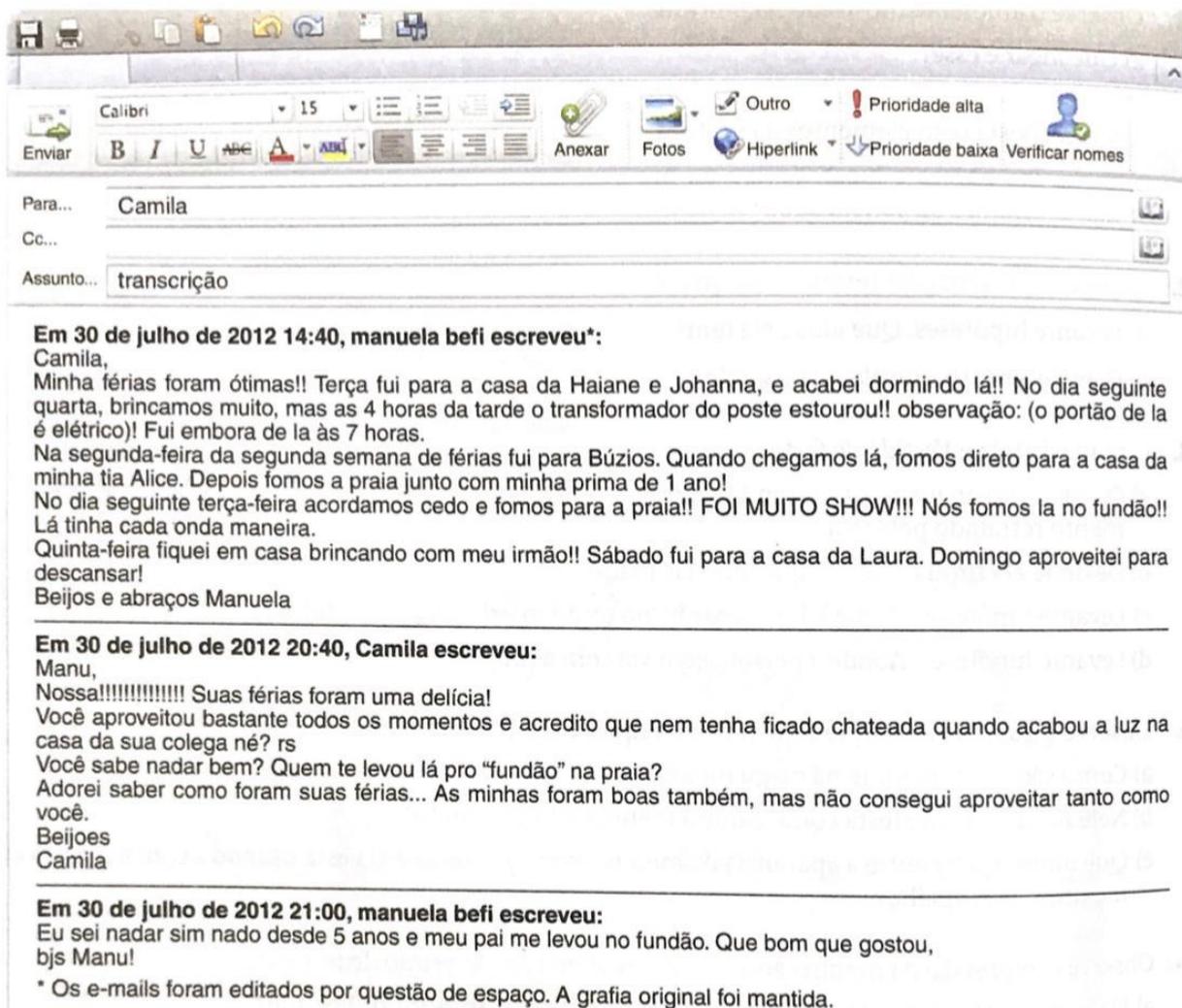
Vale ressaltar, que o trecho consta no eixo em que se discute a variação linguística, enfatizando a forma como elas se comunicam. Quando contrapomos com o conceito de Miller (1984), o livro didático atende ao que o autor chama de função social, ao permitir a interação entre as estudantes.

No capítulo dois do volume seis, da mesma coleção, especificamente na página 179, os autores abrem uma seção com uma proposta de produção de texto, inserindo o conteúdo – Os Gêneros Digitais: *E-mail, blog, twitter*, comentário.

Nas abordagens do LDP, o material inicia com a apresentação do *e-mail*. A partir de um diálogo entre duas amigas. E na sequência faz alguns questionamentos voltados à competência de análise linguística.

Observe na ilustração 7 a seguir, que o diálogo utilizado na unidade para introduzir o conteúdo dos gêneros digitais, a atividade faz parte da unidade 4, seção em que o livro do sexto ano contempla o ensino dos gêneros digitais.

Ilustração 7 – E-mail (Diálogo entre amigas).

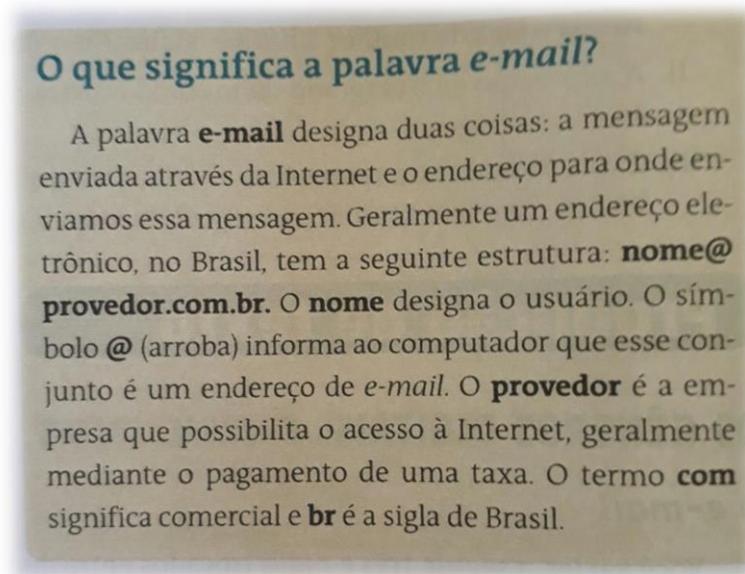


Bakhtin (2016) defende que os gêneros têm uma forma, um estilo, uma estrutura composicional. No diálogo entre as amigas (ilustração 7), o livro didático apresenta essa concepção teórica bakhtiniana, pois a forma, a estrutura e o estilo em que o texto se materializa são próprias do gênero em estudo: o *e-mail*.

Contudo, em nossa opinião, o *e-mail* já não é mais tão utilizado com a finalidade comunicativa, da forma que o livro apresenta no diálogo das três amigas.

Na mesma página os autores apresentam um quadro explicativo com uma discussão do significado da palavra *e-mail*, a estrutura do endereço, além de informações da necessidade de acesso à internet, pagamento de taxas e tarifas para usuários.

Ilustração 8 – Nota sobre o *e-mail*.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 180)

Cereja e Magalhães (2015, p. 181) afirmam existir *e-mail* pessoal e profissional, diferenciando o *e-mail* pessoal, informando que este é utilizado para tratar de assuntos do cotidiano, destacam ainda as questões das abreviaturas, dos *emotions* e finaliza convidando os alunos para se reunirem em grupos e responderem ao questionamento: Para que serve o *e-mail* e quais são suas características principais?

Percebemos que nesse momento, o livro direciona para a abordagem bakhtiana de gênero, quando propõe atividade que permite a discussão da forma composicional do gênero *e-mail*. Em Cereja e Magalhães (2015, p. 182), os autores propõem aos alunos a criação de um

endereço de *e-mail* com o auxílio do professor. No enunciado, o material didático expõe o gênero como meio de comunicação e interação e discute a estrutura da forma, como o uso do vocativo, o assunto principal, expressões de despedida e assinatura. A abordagem do livro didático, está de acordo com o que Miller (2012) destaca, quando explica o fator social do gênero e da promoção a interação.

O gênero *e-mail* vem passando por transformações e mudanças, atualmente ele é mais utilizado de forma institucional, bem como instrumento de registro, ressaltamos o que destacou Paiva (2010, p. 87) quando afirmou que o *e-mail* é o tipo de texto mais produzido na atualidade, sendo assim, destacamos a necessidade de sua exploração na escola, fazendo com que esses alunos se apropriem do gênero e possa utilizar do seu aspecto prático, usual e interativo.

Marcuschi (2008) vai apresentar o *e-mail* como sendo também um suporte de gêneros, pois através dele, outros gêneros podem aparecer, ou utilizar do seu aspecto hipertextual do *e-mail* para divulgar poemas, notas, recados, bilhetes, anúncios e etc.

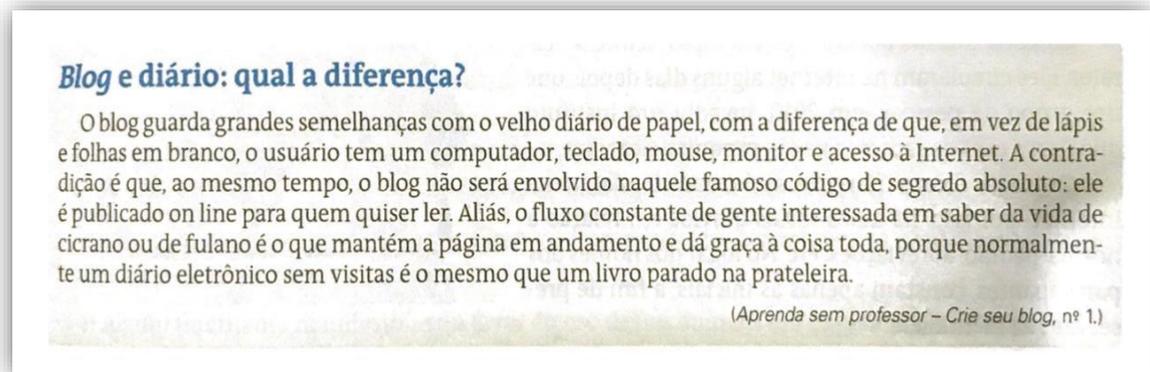
Nos últimos anos o *e-mail* vem passando por mudanças, as mensagens que outrora transitavam via *e-mail*, hoje se materializam em outros gêneros, essa comunicação acontece no *twitter*, no *WhatsApp*, no *Instagram*, ou seja, o gênero passa por mudanças, confirmando o que defende Bakhtin (1997) sobre a mutabilidade dos gêneros. Atualmente o *e-mail* é utilizado para fins formalidade, não mais sendo tão utilizado como mensageiro instantâneo.

O e-mail pode ser ainda um suporte para outros gêneros, ou mesmo um hipergênero, quando admite materializar através dele outros gêneros do discurso.

Concluído a abordagem do *e-mail*, o volume apresenta o gênero digital *blog*, cujo material didático expõe o gênero, discutindo sua função de diário pessoal, utilizado para publicação de fatos do cotidiano, pensamentos e opiniões.

Na sequência o LDP faz um resgate da evolução sócio histórica do *blog*, explica a diferença entre *site* e *blog* e encerra a seção convidando os alunos a criarem um *blog* pessoal ou um *blog* comunitário. O que nos chama atenção é que os autores abrem um quadro em destaque para diferenciar *blog* e diário, apontando também as semelhanças entre eles no que diz respeito a função do gênero, mudando apenas as ferramentas de criação, edição e publicação. Segue:

Ilustração 9 – Blog e diário.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 183).

Komesu (2010, p. 136), afirma que a “facilidade para a edição, atualização e manutenção dos textos em rede foi – e é – os principais atributos para o sucesso e a difusão da chamada ferramenta de auto expressão”, ou seja, o *blog* pode ser utilizado para uma série de atividades pedagógicas, desde a publicação de textos, eventos de leitura, produção de *portfólio* e inúmeras atividades, vale ressaltar Oliveira e Dias (2016), quando destaca as concepções de multiletramentos e multimodalidade que essa metodologia ativa pode assumir.

Na página 199, o LDP traz instruções quanto à atividade de criação do *blog*, indicando inclusive, sites próprios para criação do *blog* nas orientações da atividade. O LDP orienta aos alunos a publicação de textos produzidos por eles mesmos e divulgar o endereço para suas respectivas famílias.

Ilustração 10 – Criação do *blog*.

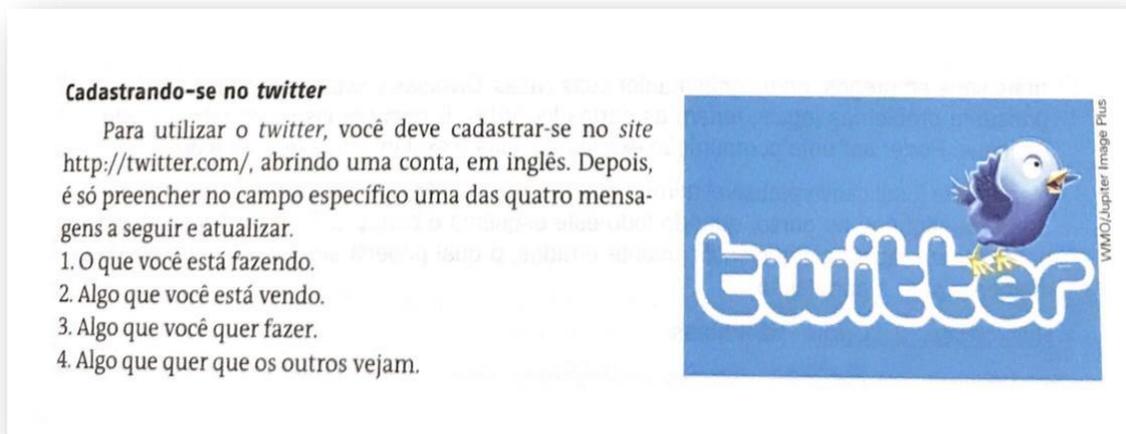


Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 199).

Entendemos que esse tipo de abordagem é muito interessante, por fazer com que os alunos, adolescentes, interajam com seus familiares e amigos. Percebe-se que todo instante o material didático discorre sobre a função social do gênero, pois orienta quanto as interações sociais, confirmando o que defende Miller (2012), que o gênero é um fator social, pois permite a interação entre os sujeitos e é utilizado para suas práticas sociais.

Ainda na página 199, o LDP apresenta o *twitter* como um gênero digital e também como uma rede social (na função de suporte de gêneros). O material destaca as possibilidades de interação que o gênero permite, as características de veículo de mensagens curtas e a sua aplicação na personalidade dos usuários, na abordagem do *chat*. Nesse sentido, essa abordagem se aproxima do que disse Braga (2010) quando discorre sobre a versatilidade e usabilidade do aplicativo.

Ilustração 11 – Cadastro no Chat Twitter.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 183).

Vimos então que o volume, correspondente ao sexto ano, aborda significativamente os gêneros digitais, *e-mail*, *blog* e *twitter*, respondendo assim a primeira pergunta da pesquisa – a abordagem dos gêneros digitais em coleções de livros didáticos recomendados pelo PNLD 2017-2019.

Quando analisamos o que preconiza a BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 2017), observamos que os gêneros poderiam ser abordados em outros conteúdos e em parceria com as mais diversas competências apontadas pela base, tais como: produção textual, escrita, leitura, análise linguística, dentre outros, pois no mundo do trabalho o gênero como o *e-mail* por ser muito útil, ou seja, se apropriar desse conhecimento é de grande valia para a atuação no mundo

do trabalho e considerando a cultura digital, se apropriar desse conhecimento é indispensável numa sociedade pós-moderna.

No quadro a seguir, apresentamos um quadro síntese dos gêneros digitais no LD correspondente ao sexto ano do ensino fundamental e o lugar em que aparecem.

Quadro 7 – Síntese dos gêneros digitais no volume 6.

Gênero	Conteúdo	Página
<i>E-mail</i>	Variação Linguística. Formalidade e informalidade: graus de monitoramento.	Página 44
	Os Gêneros digitais: <i>E-mail, Blog, twitter, comentário.</i>	Página 179
<i>Blog</i>	Os Gêneros digitais: <i>E-mail, Blog, twitter, comentário.</i>	Página 182
	Atividade de produção textual e publicação.	Página 199
<i>Twitter</i>	Os Gêneros digitais: <i>e-mail, blog, twitter, comentário.</i>	Página 183

Fonte: Autor, 2019.

Como pudemos observar o gênero *e-mail* aparece em apenas dois momentos em todo o material didático do sexto ano, o *blog* também aparece em dois momentos e o *twitter* somente uma vez. Com isso, podemos afirmar que os gêneros digitais têm um lugar no livro didático do sexto ano, porém, questionamos: será esse o lugar ideal? E as recorrências? Vimos que é pouca a recorrência dos gêneros digitais no volume. E além de aparecer de forma tímida no livro didático, a abordagem que se faz dos gêneros digitais é deficiente, pois limita a possibilidade de utilização com maior frequência, uma vez que os conteúdos nos demais eixos não fazem referência e não utilizam aos gêneros.

O segundo volume da coleção (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), volume 7, possui 256 páginas e é correspondente ao sétimo ano do ensino fundamental. O LD não faz menção ao ensino de gêneros, sejam os tradicionais ou os digitais. O livro didático não apresenta os gêneros

digitais, objeto dessa pesquisa, na página 175 cita o *blog* dentro de um texto em que traz a temática do *cyberbullying*. No entanto, o texto apresenta o gênero como meio de comunicação, depois, só então na altura da página 206, é que o LDP apresenta um texto no formato de uma página de *internet*, sem fazer nenhuma referência ao gênero apresentado.

Ilustração 12 – Texto com abordagem sobre Cyberbullybg.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 175).

Em diversas partes é possível identificar uma tendência a diagramação voltada para o aspecto digital, no entanto, sentimos falta da retomada dos gêneros digitais apresentados no volume correspondente ao sexto ano. Parece que o conteúdo apresentado no volume se deu apenas para atender as exigências dos parâmetros curriculares nacionais, PCN (BRASIL, 1998), desprezando assim as potencialidades do uso pedagógico dos gêneros digitais na apresentação dos conteúdos e nas atividades. Na próxima ilustração, podemos observar como essa diagramação acontece na prática, ou seja, materializada no livro didático de Português.

Ilustração 13 – Diagramação de texto com formato digital.

Produção de texto

A NOTÍCIA

Leia esta notícia:

Ser mascote da Copa trouxe poucos resultados para preservação do tatu-bola

http://www.portugues.rfi.fr/geral/20140313-ser-mascote-da-copa-trouxe-poucos-resultados-para-preservacao-do-tatu-bola

Meio Ambiente

PRIMEIRA PÁGINA | PODCAST | FALE CONOSCO

13 DE MARÇO DE 2014

Ser mascote da Copa trouxe poucos resultados para preservação do tatu-bola

Ouvir (04:01) Adicionar à minha playlist Baixar Embed

Lúcia Müzell

Quando saiu a decisão de que o tatu-bola seria o mascote da Copa de 2014, defensores da espécie acreditaram que seria o trampolim para mais conscientização e medidas de proteção do mamífero, que corre o risco de desaparecer. Porém, apesar de o animal ser protagonista das publicidades do Mundial, poucas ações concretas foram realizadas para preservá-lo. A única, até o momento, foi o anúncio de que deve ser lançado um plano nacional de conservação do tatu-bola, com duração de cinco anos.



Mark Payne-Gill/Nature PL/Diomedea

Inicialmente, os cientistas vão aprofundar os estudos sobre o mamífero — embora ele seja um dos mais emblemáticos do país, é pouco conhecido. O animal vive exclusivamente na caatinga e no cerrado brasileiros.

“A gente tem pouquíssimas pesquisas, que sequer indicam informações como qual é a distribuição do tatu-bola no território nacional. Indicações disso foram feitas por expedições antigas e naturalistas. A população atual deles também não se sabe, assim como há controvérsias sobre os hábitos dele, se são noturnos ou diurnos”, explica Rodrigo Castro, secretário-executivo da Associação Caatinga, que participa do plano de proteção. “Há uma estimativa de que a população foi reduzida em 30%, mas é uma estimativa pouco detalhada, sobre uma tendência de desaparecimento na natureza.” O tatu-bola está na lista de ameaçados de extinção devido ao avanço do desmatamento na região, no norte e no nordeste do país, e o hábito local de caçar o animal para o consumo na alimentação. Essas duas causas podem ser a explicação para ele desaparecer em 50 anos.

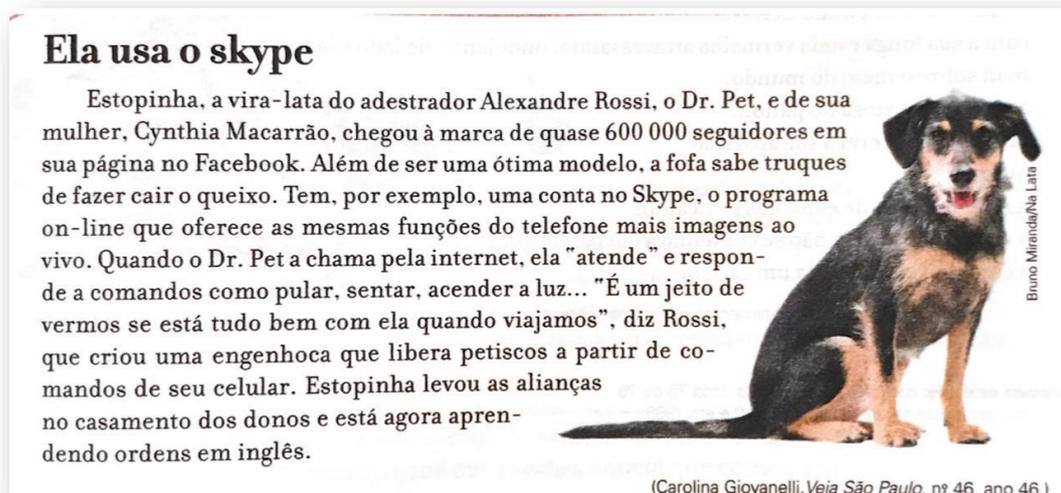
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 206).

Observamos que em todo o material didático, volume sete, correspondente ao sétimo ano, há sempre uma referência a dispositivos móveis, *internet*, provedores, utilização das TDIC, porém, em nenhum momento, se faz referência aos gêneros digitais.

O livro didático de Cereja e Magalhães (2015) correspondente ao oitavo ano do ensino fundamental possui 272 páginas, o livro não traz conteúdo relacionado ao ensino de gêneros, sejam os tradicionais ou os digitais, é possível identificar nas seções que compõem o livro uma linguagem marcada por um domínio discursivo das TDIC, porém, nas atividades realizadas e nos conteúdos apresentados não identificamos os gêneros como objetos de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa.

Na página 105, o livro didático menciona o *Skype* trazendo uma reportagem sobre o mundo pet, o texto menciona redes sociais, características próprias dessas redes, por exemplo, quantidade de seguidores, os autores mencionam a rede social *Facebook*. Parece que os autores consideram os alunos e os professores como nativos ou imigrantes digitais, pois no decorrer de todo o material didático se percebe uma linguagem própria da cultura digital, dotada de um domínio discursivo próprio da cibercultura (LEVY, 1999).

Ilustração 14 – Quadro com ilustrações sobre o skype.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 105)

Na página 169, encontramos um texto com uma diagramação de página de *internet*, simulando assim que o texto lido se trata de um hipertexto disponível na *internet*. Porém não faz em nenhum momento uma abordagem referente aos gêneros digitais.

Ilustração 15 – Página da Internet.

http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/meuolhar/2014/02/1408399-para-leitor-nao-ha-motivo-para-impedir-uso-

Painel do Leitor
PRIMEIRA PÁGINA | PODCAST | FALE CONOSCO
06/02/2014 14h55

meu olhar

Oliver Abreu Küffner
de Munique (Alemanha)

Para leitor, não há motivo para impedir uso de bermuda no trabalho

Vi uma reportagem nessa semana sobre um cidadão que foi trabalhar de saia no Rio de Janeiro porque no trabalho dele não é permitido para homens o uso de bermuda, e ele não estava mais aguentando o calor no escritório.

Quando estive no Brasil, em março de 2013, fiz uma visita à usina de Itaipu. Durante a visita, o guia por diversas vezes reclamou do calor intenso e do fato de estar usando calças. Entretanto, o trabalho dele consistia em entrar e sair de um ônibus. Não consegui ver um bom motivo pelo qual ele não poderia usar bermudas.

Ao final do tour, o abordei e perguntei qual a razão de ele não poder trabalhar de bermuda. Ele disse não saber. Não satisfeito com a resposta, resolvi tentar ajudá-lo. Após nossa conversa preenchi o formulário com o *feedback* do tour e expus minha opinião sobre o assunto.

O fato de a maioria das empresas brasileiras obrigar os funcionários a usar calça é no mínimo ilógico. Somos um país tropical que importou os costumes de vestimenta oriundos de países europeus, de clima temperado. Não consigo pensar em algum motivo que não a importação de costumes.

Como seria bom se mais empresários brasileiros tivessem a coragem de começar a mudar esse panorama e desenvolver uma cultura "made in Brazil". Só vejo benefícios nisso:

- 1) É mais confortável para os funcionários, que não têm que assar quando estão em trânsito (trajeto casa-trabalho, ou qualquer caminho que seja).
- 2) É mais barato para as empresas, pois poderiam ajustar os equipamentos de ar condicionado cerca de 2°C ou 3°C mais quente. Para um prédio grande, isso é uma economia de algumas centenas ou milhares de reais por mês.
- 3) É melhor para a sociedade, pois o consumo de energia com equipamentos de ar condicionado é reduzido.

Lembrando que não usar calça não significa andar esculhambado. É muito possível usar bermuda e camisa e estar alinhado. Só requer um pouco de boa vontade das empresas em escrever manuais de conduta.

Apoio essa ideia, mesmo não morando mais no Brasil.

PS – Na época, recebi um e-mail da gerência de Itaipu, dizendo que eles iriam encaminhar minha sugestão. Alguém foi para lá ultimamente e sabe se os guias já estão de bermuda?

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/meuolhar/2014/02/1408399-para-leitor-nao-ha-motivo-para-impedir-uso-de-bermuda-no-trabalho.shtml>. Acesso em: 10/6/2014.)



John Chapple/Rex Features/Glow Images

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 169)

Quando analisamos o que expõe a BNCC (BRASIL, 2017) e os PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, observamos que o livro didático

não apresenta atividades que possibilitem a utilização ou a retomada dos gêneros digitais desenvolvidos no sexto ano do ensino fundamental.

O último volume da coleção de Cereja e Magalhães (2015) possui 272 páginas, o livro didático apresenta no seu primeiro capítulo um texto no qual menciona vários dispositivos digitais que podem ser utilizados como suporte para os gêneros digitais, tais como: o celular, a câmera digital, o *WhatsApp*, o *smartphone*, a rede social *Facebook*.

Ilustração 16 – Redes sociais e suportes.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 15)

Cabe aqui ressaltar Marcuschi (2008, p. 174), quando explica a diferenciação entre gênero e suporte de gênero, o autor explica que o suporte é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” Sendo assim, quando analisamos o que apresenta o LDP, verificamos que ele dá mais ênfase aos suportes e as redes sociais do que aos próprios gêneros textuais digitais.

Durante todo o volume, os textos se utilizam de um domínio discursivo próprio da cultura digital, porém não há uma discussão sobre os gêneros digitais. Parece que os autores dos livros didáticos acreditam que essa apropriação – dos gêneros – já aconteceu em anos anteriores. No entanto, sabemos que não é uma realidade, principalmente nas escolas públicas do nosso país.

O volume correspondente ao nono ano, logo no seu primeiro capítulo, apresenta um texto voltado para um domínio discursivo das TDIC, sem fazer referência a algum gênero digital específico. Segue ilustração de tema de abertura do livro.

Ilustração 17 – TDIC – Diagramação do livro.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 10)

Como vimos, os gêneros digitais são abordados de forma significativa no primeiro volume da coleção. Nos anos seguintes, esse conteúdo não é retomado de forma explicativa, num sentido crescente, não há uma nova abordagem. Sendo assim, não atende o que estabelece a BNCC (BRASIL, 2017) no que se refere a cultura digital, que orienta a utilização dos gêneros digitais. Porém, não identificamos essa abordagem no volume correspondente ao nono ano do ensino fundamental.

Nesta seção, pudemos apresentar uma análise textual discursiva sobre o lugar que ocupa os gêneros digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Português: Linguagens, de Cereja

e Magalhães (2015), coleção utilizada pela escola campo de pesquisa, percebemos que mesmo aparecendo de forma significativa no volume seis, nos demais volumes, os gêneros textuais digitais não possuem um lugar significativo. Pudemos observar também, que a luz dos documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2017) e dos PCN (BRASIL, 1998) os gêneros deveriam ser mais explorados e utilizados, sobretudo, numa perspectiva de ensino da forma, do estilo e da estrutura composicional dos gêneros emergentes digitais.

No próximo item apresentamos os diálogos dos grupos focais e as entrevistas semiestruturadas, no sentido de identificar se os gêneros digitais são abordados pelos professores na sala de aula, e além disso, investigar qual avaliação que os professores fazem do LDP utilizado pela escola e expor as possibilidades, e ou as potencialidades, e ou as dificuldades para trabalhar os gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa.

3.2 Percepção dos professores em relação ao livro didático

Neste item, analisaremos os dados coletados nas reuniões dos grupos focais, que realizamos na escola *locus* da pesquisa nos meses de outubro e novembro de 2018. Em nosso primeiro encontro discutimos sobre a formação de professores e abrimos espaço para que os professores colaboradores da pesquisa pudessem relatar os fatores que os levaram a se tornarem professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Analisamos também a percepção que eles têm do livro didático de Português utilizado pela escola.

Analisamos o que dizem os professores colaboradores da pesquisa a respeito do ensino de gêneros, desde os conceitos básicos ao trabalho docente. Como os professores de Língua Portuguesa têm se apropriado da temática para abordagem na sala de aula. Quais as dificuldades mais frequentes apontadas pelos professores para trabalharem os gêneros digitais.

A análise está baseada nos diálogos gravados nos encontros do grupo focal e nas entrevistas individuais semiestruturadas, no sentido de conhecer o trabalho realizado por esses professores no que diz respeito aos gêneros digitais e quais as impressões sobre o livro de Português adotado pela escola.

Destacamos que os professores colaboradores da pesquisa atuam no ensino de Língua Portuguesa na escola *locus* da pesquisa há mais de um ano, todos possuem formação específica (licenciatura plena) em Língua Portuguesa, representam 100% dos professores de linguagem da escola. Todavia, selecionamos a professora Kelly e o professor Manoel por atuarem nos

sexto e sétimos anos, e após a análise do material didático identificamos que é no sexto ano que o ensino de gêneros digitais é contemplado.

3.2.1 – Gêneros digitais: concepções e práticas.

Como mencionamos na seção dois desta dissertação, a professora Kelly, estava com 36 anos quando foram iniciados os encontros dos grupos focais em outubro de 2018. A docente cursou Letras – Português/Inglês numa instituição de ensino a distância que oferecia cursos de formação de professores com polo de apoio presencial em Coruripe-AL.

Kelly iniciou suas atividades docentes ainda quando era discente do curso de Letras, que veio a ser concluído em 2010. Há 10 anos ela atua na docência de Língua Portuguesa em escolas públicas no município de Coruripe. Atualmente, a professora leciona no ensino fundamental da rede municipal de ensino e como professora monitora no ensino médio da rede estadual. Ela nunca atuou em outros setores ocupando funções alheias à docência. Com base nos seus relatos, constatou-se que ela optou estudar Português por gostar de Literatura e por se identificar com práticas de leitura. Para Kelly, o curso de Letras pode acrescentar muito no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, as regras gramaticais, as variações linguísticas e etc.

Durante os encontros de grupo, tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, os gêneros textuais digitais, buscamos através de algumas provocações conhecer o que os professores entendiam por gêneros textuais. Para isso, fizemos vários questionamentos: Dentre os quais, o que eles entendiam por gêneros digitais? A docente Kelly referia que

Os gêneros textuais são a base para se conseguir identificar aquilo que está lendo, saber se é uma fábula, um conto, se é uma tira ou se é uma charge, qual seria o gênero. Então, eu entendo assim, é um embasamento para identificar aquilo que você está lendo, o texto né? O que ele está informando. Porque geralmente o texto informa alguma coisa, sobre algo, então, os gêneros textuais seriam mais ou menos assim. (Trecho da entrevista com a Professora Kelly).²⁰

Vimos que a professora Kelly nos traz uma explicação interessante sobre o conceito de gêneros, analisando o trecho observa-se que a professora cita exemplos dos gêneros textuais não digitais, tais como: tira, conto e fábula.

É possível identificar que a professora procura conceituar gênero com base em Bakhtin (2016), pois é ele quem conceitua gênero se referindo a materialização dos textos que se dá por

²⁰ As falas dos professores são destacadas com recuo de parágrafo para diferenciar dos autores que subsidiam as análises.

enunciados, esses enunciados possuem forma e estilos próprios e são necessários para se entender e se fazer entendido durante o processo de produção textual. Com isso, percebemos que está muito bem fixado o conceito bakhtiniano dos gêneros, sendo uma herança dos PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa, Bakhtin (2016, p. 11) expõe que o emprego da língua se dá pelos enunciados, ou pela forma de enunciado, e atualmente é reforçado pela nova Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental – BNCC (BRASIL, 2017).

O professor Manoel tinha, na época da pesquisa, 29 anos de idade, é graduado em Letras-Português, por uma Universidade de ensino a distância. Foi durante a graduação, especificamente durante o estágio supervisionado que ele teve sua primeira experiência na docência. Há pelo menos três anos ele relatou que atua como professor no ensino fundamental e não atuou em outros setores da educação. Relatou que escolheu estudar Português por se identificar com os conteúdos durante a educação básica.

Durante o momento da entrevista, perguntamos, também, ao professor: o que ele entende por gêneros textuais? Respondeu o professor Manoel

Os gêneros são fundamentais para o aprendizado do aluno, porque os gêneros estão presentes no dia a dia, tudo que nós vamos fazer principalmente hoje em dia, nós utilizamos gêneros, para fazer um vestibular, um concurso, eles sempre estão presentes. A partir do convívio do dia a dia, de repente utilizar uma receita, o e-mail, no dia a dia a utilização dele é muito importante para gente. (Trecho da entrevista com o professor Manoel) (grifos nossos)

Como vimos no trecho anterior, fica claro que Manoel sabe o que são – os gêneros – sobretudo pelo aspecto da forma, confirmado quando ele começa a exemplificar diz, “a receita” o “e-mail”. A assertiva sobre os gêneros exposta pelo professor Manoel dialoga com o entendimento de Miller (1984, p. 165), para o autor “um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos [...] os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade.

Vale ressaltar, com relação ao livro didático analisado não conceitua gêneros digitais, ou seja, apesar de apresentar os gêneros, os autores não abordam de forma didática o conceito de gênero. No entanto, analisando as atividades e o conteúdo da unidade, identificamos que os autores se ocupam em destacar a função social do gênero, como é defendido por Miller (1984), pois o livro expõe a prática comunicativa permeada pelos gêneros e as interações sociais, de certo modo, resgatava também a noção de Bakhtin (2016) sobre gêneros, quando fala da característica multifacetada dos gêneros digitais.

Em nossos diálogos nos grupos focais e nas entrevistas, tratamos de temas que envolviam o livro didático de Português e o ensino de gêneros, com o objetivo de entender o trabalho docente na sala de aula quanto a essa abordagem, questionamos então, de que forma você trabalha os gêneros textuais com seus alunos? Como seleciona os gêneros a serem explorados? Com esse questionamento pretendíamos saber se a professora Kelly tinha consolidado o conceito de gêneros textuais. A professora inicia sua resposta na entrevista falando que trabalha os gêneros por meio de pesquisas, que geralmente ela leva para a sala de aula os gêneros que não estão no livro didático de Português, continua a professora.

os gêneros digitais, é uma realidade muito boa, porque hoje em dia a gente vive muito focado na tecnologia, então eles ajudam a levar para o aluno pensar, como escrever um e-mail, como enviar um e-mail, com as informações, se tem as assinaturas, se tem o vocativo. (Trecho da entrevista com a Professora Kelly).

A professora continua explicando que seleciona os gêneros recomendados pela matriz curricular e pelo livro didático, levando esses textos escritos ou digitados para discussão na sala. A professora destaca o estilo e a forma do *e-mail*, o uso do vocativo a assinatura e etc., confirmando o que Bakhtin (2016) apresenta, a estrutura composicional do gênero. No entanto, nos chama atenção, que mesmo sem ser questionada sobre os gêneros digitais, que seria o questionamento seguinte, conforme roteiro de entrevista no anexo, Kelly faz referência a tais gêneros.

Quando questionada sobre esses gêneros, a professora responde:

Os gêneros digitais são os gêneros que a gente usa envolvendo as novas tecnologias, como o *e-mail*, como *blog*, *twitter*, sucessivamente. Eu trabalhei mais, até agora, com o *e-mail*, para que os alunos observassem a estrutura do *e-mail*, como enviar o endereço, essas informações, mas o *blog* é também muito interessante. (Trecho da entrevista com a professora Kelly).

A forma como a professora trabalha o conteúdo *e-mail* é aquela recomendada pelo livro didático utilizado pela escola. Como vimos na análise do livro do sexto ano na seção anterior, durante os diálogos a professora faz referência ao LDP referente ao volume seis de Cereja e Magalhães (2015), utilizado para ensino no sexto ano do ensino fundamental, e afirma que o conteúdo apresentado pelo LDP é interessante, afirma ainda, que vai além, busca em outras fontes, livros e pesquisa na *internet* outros gêneros para que os alunos não fiquem presos somente aqueles que são apresentados pelo livro.

Quanto às atividades com os gêneros digitais, a professora relatou que no ensino do gênero *e-mail* ela pedia para que seus alunos enviassem um *e-mail* para um outro colega da turma.

Para Kelly a atividade com esse gênero é significativa.

Eu considero positiva, porque alguns alunos que têm *e-mail*, são conectados, já enviam *e-mail*, já tem e mandam para os colegas, mas tem outros que não tem um *e-mail*, quando eu comecei a trabalhar, descobri que tem colegas que não tinham, então eu fui estimular, incentivar a criarem, a olhar se o pai tinha para pedir apoio dos pais. Fui mostrar como fazia, trazer no laboratório para mostrar como fazer, como enviar, tudo isso, então é positivo[...] isso ajuda muito na escrita. (Trecho da entrevista com a professora Kelly).

Quando questionada sobre os gêneros que ela mais gosta de trabalhar, a professora Kelly respondeu que é o *e-mail*, porque na sua visão tem uma grande utilidade no cotidiano e as possibilidades de trabalhar com a escrita. Além disso, os alunos gostam mais de utilizar gêneros relacionados com as redes sociais, destaca o *twitter*. Nesse momento, cabe ratificar a função social do gênero apontada por Miller (1984) que defende gênero como um fator social e também as interfaces de comunicação interativa, como refere Marcuschi (2008).

Perguntamos também ao professor Manoel sobre a utilização dos gêneros digitais e ele continuou dizendo que geralmente faz um diagnóstico da turma, para assim poder selecionar os gêneros a serem discutidos nas aulas e utiliza *e-mail* como exemplo. O professor explica que antes de trabalhar com o gênero procura saber quem já o conhece. No caso do *e-mail*, pergunta quem possui uma conta e questiona também quem sabe utilizar, pela fala do professor Manoel percebe-se que ele se preocupa com a realidade cultural do seu aluno.

Ao analisamos os dizeres do professor Manoel, observa-se que ele tem consciência da necessidade do reconhecimento da competência cultura digital abordada pela nova BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental e assim como Braga (2010) ele reconhece o *e-mail* como um gênero importante para a sociedade e para o indivíduo interagir nos ambientes informáticos.

Quando é questionado sobre os gêneros digitais, o professor fala que eles são bastante utilizados e afirma que os alunos chegam no quinto e sexto ano já com a consciência da abordagem desses gêneros. Nesse momento, ele começa a exemplificar, acrescenta Manoel.

O *WhatsApp*, o próprio *e-mail* e outros gêneros digitais são muito importantes e eu sempre abordo em sala de aula, de diferentes maneiras. (Trecho da entrevista do professor Manoel)

O professor Manoel, por iniciativa própria criou junto com a turma um endereço eletrônico para ser utilizado como meio de interação entre eles. Os alunos utilizam esse *e-mail* para a entrega de atividades avaliativas solicitadas pelo professor. Com essa postura, diz o professor, que os alunos tiveram uma reação positiva a essa atitude, Manoel relata essa reação da seguinte forma:

Nós estamos vendo eles até citaram uma palavrinha, nós estamos vendo o professor evoluir. Eles não têm isso de muitos professores, então, quando chega um professor para explorar um gênero digital, eles gostam, porque facilita, eles mandam para meu *e-mail* o trabalho pronto, eu corrijo e reenviei para eles. Criamos também um grupo no *WhatsApp*, um grupo de estudos que eu coloco algumas perguntas, as vezes, para comunicação também. [...] São muito importantes, isso não tem o que questionar. (Trecho da entrevista com o professor Manoel)

Questionamos aos professores, sobre possibilidades e ou dificuldades em se trabalhar com os gêneros digitais na sala de aula. Quanto as dificuldades e as possibilidades em se trabalhar os gêneros digitais, a professora Kelly informou não haver dificuldade por parte dela no que diz respeito aos acessos e conhecimentos sobre os gêneros e como acessar.

Acrescenta ainda que o LDP utilizado pela escola apresenta o que está proposto na matriz curricular da escola e atende a necessidade da aula. Quanto aos estudantes, a professora disse não perceber dificuldades em conhecer os gêneros, mas que existe restrições de acesso, pois alguns alunos não possuem acesso à tecnologias como: computador, *smartphones*, *tablets* e etc. A professora Kelly destacou que a escola é muito colaborativa em facilitar o acesso aos ambientes de tecnologia na escola, por exemplo, laboratório de informática, sala de recursos especiais e etc.

Indagamos também se a professora tinha participado de alguma formação no que se refere a tecnologias para educação, ou qualquer outro curso de extensão e ou formação continuada que trouxessem a temática dos gêneros digitais, como ao professor Manoel, e ambos afirmaram não ter participado de nenhuma formação continuada que os ajudasse na apropriação dos gêneros digitais.

Vale ressaltar que o Programa Proinfo Integrado disponibiliza uma trilha de formação em tecnologia para professores da rede pública, cursos presenciais e online. Kelly diz que nunca participou de curso com esse cunho de formação e não soube informar se a escola já participou.

Quanto a oferta do curso de formação, a escola investigada já foi contemplada com o programa no passado, foi ministrado os três módulos de formação com um número interessante

de professores, segundo informações do coordenador pedagógico e confirmadas pelo pesquisador em contato com a secretaria municipal de educação de Coruripe.

Analisando as falas da professora Kelly e do professor Manoel tanto nos diálogos de grupo focal, quanto na entrevista semiestruturada, percebemos que os professores têm conhecimento quanto aos gêneros digitais, sabe diferenciar os gêneros textuais tradicionais e os emergentes do contexto digital, leva a prática para a sala de aula e avalia positivamente o LPD utilizado pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os gêneros digitais que são abordados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, em coleções recomendadas pelo PNLD 2017-2019, em relação à forma, ao estilo e à estrutura composicional, contribuindo assim com o conhecimento sobre os gêneros digitais.

Quanto a problematização da presença dos gêneros digitais nos livros didáticos de Português, os resultados desta pesquisa apontam que os livros didáticos do sexto ao nono ano apresentam os gêneros digitais, no entanto, somente no livro do sexto ano é que esse tipo de gênero é trabalhado de uma forma mais significativa. Após a análise do matéria didático, vimos que o livro aborda os gêneros: *e-mail*, *blog* e *twitter*, com uma abordagem de ensino da forma, do estilo e da estrutura composicional dos gêneros. Se observou nas análises que nos demais volumes, os gêneros digitais são citados como pretexto para trabalhar outras categorias linguísticas.

No que se refere aos documentos oficiais, tais como: o guia do PNLD 2017 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental, as análises também apontam que os manuais didáticos e a BNCC para o ensino fundamental orientam quanto à utilização dos gêneros digitais nas aulas do ensino fundamental, quando preconiza um ensino pautado no desenvolvimento de competências, sobretudo, a quinta competência denominada cultura digital. Além disso, constatamos que os livros didáticos atendem parcialmente a esta recomendação, pois contemplam a exploração do gênero apenas no volume seis da coleção. No entanto, os professores entrevistados possuem uma percepção positiva do livro didático utilizado pela escola.

Em relação à abordagem dos gêneros digitais na sala de aula e no ensino de Língua Portuguesa, constatamos que o livro didático apresenta atividades que contemplam o uso dos gêneros digitais. E que os autores dos livros didáticos analisados direcionam a sequência didática no sentido de permitir ao professor explorar na prática o ensino de gêneros, trabalhando os conceitos e as práticas sociais.

A pesquisa constatou também que os professores possuem conhecimento conceitual sobre os gêneros digitais e os utilizam em suas práticas docentes. Afirmam ainda que exploram

a utilização dos gêneros mesmo nas unidades em que os gêneros não são abordados, ou ainda, como meio de interação e comunicação com os estudantes.

No entanto, com base nas análises, observamos que ainda há uma lacuna na formação continuada de professores, sobretudo, formação voltada para apropriação da cultura digital, pudemos observar que os professores enxergam nos gêneros digitais, uma forma de se aproximar da realidade cultural dos alunos.

Os professores relatam também que as escolas possuem laboratórios e tecnologias emergentes a serem exploradas. Afirmam que há problemas de infraestrutura na maioria das escolas públicas, o que de certa forma compromete a abordagem dos gêneros digitais em sua forma, estilo, e estrutura composicional. Os professores ainda afirmam que não possuem dificuldades na utilização dos gêneros digitais com seus alunos.

Ressaltamos que embora esta pesquisa tenha ampliado o nosso conhecimento e a nossa formação de pesquisador, muitas questões ainda precisam ser investigadas, dentre as quais, citamos as seguintes: o ensino dos gêneros textuais digitais pode ampliar a apropriação da competência para a cultura digital? Quais as contribuições destes gêneros para a formação do leitor imerso num contexto de uma sociedade conectada? Qual o (não) lugar desses gêneros na sala de aula e no dia a dia dos alunos? É com esses questionamentos que finalizamos a pesquisa e deixamos aberta a quem interessar possa investigar estes e outros questionamentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ARAUJO, J. C. R. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BORGES, M. M. M. (org.). A emergência do conceito de gênero do discurso no Brasil. In: FERNANDES, E. M. F. **Gêneros do discurso: dialogando com Bakhtin**. Campinas: Pontes Editora, 2017.
- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambientes hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **CD/FNDE n. 42 de 28 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para educação básica.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens 6º ano**. 9. ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens 7º ano**. 9. ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens 8º ano**. 9. ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens** 9º ano. 9. ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2015.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educ. Soc. [online]. 2002, vol. 23, n.79, pp. 257-272. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FONSECA, L. Alocação de turnos em salas de chat e em salas de aula. *In*: PAIVA, V. L. M. (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

FONSECA, L. O uso de chats na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Caligrama** – Revista do Departamento de Letras Românticas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: v. 7, p. 103-121, UFMG, 2002. ISSN 0103-2178 (impressa) /ISSN 2238-3824 (eletrônica)

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HORTON, W. **Web-based training**, 2000. Disponível em: <http://www.horton.com/DesigningWTB>. Acesso em: 02 maio 2018.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEMOS, J. R. **Coruripe: sua história, sua gente, suas instituições**. Maceió: Ed. do Autor, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Y. D. R. **Formação e Função: Estrutura composicional e traços léxico-gramaticais no macrogênero blog**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2017.

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

MARCUSCHI, L. A. **Linearização, cognição e referência: o desafio do intertexto**. *In*: Colóquio da associação latinoamericana de analista do discurso, 4, Santiago do Chile, abr. 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (org.). **Novas formas de construção dos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, C. M. R. **Gêneros digitais no livro didático de língua portuguesa: uma presença possível**. 2016. [147] f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MILLER, C. R. **Genre as Social Action**. Madison: Quarterly Journal of Speech 70, 1984.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, T. L. M.; DIAS, R. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. *In*: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C.V.; CANI, J. B. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editora, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, F. S. C.; COSTA, C. J. S. A. A cultura digital no cotidiano das crianças: apropriação, reflexos e descompassos na educação formal. *In*: COSTA, C. J. S. A.; PINTO, A. C. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2017.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROMANI, C. Explorando tendências para a educação do século XXI. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 47, p. 848-867, set./dez. 2012.

SILVA, A. J. N. (org.). **Educação e linguagens: tecendo novos olhares**. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, D. C. **Os gêneros discursivos digitais no livro didático de língua portuguesa: um possível campo de hibridação**. 2017. [144] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49091/R%20-%20D%20->

%20DAINE%20CAVALCANTI%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 dez 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TEIXEIRA, L; CARMO Jr, J. R. (org.). **Linguagens na Cibercultura**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE 1
ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Qual a sua formação acadêmica?
- 3- Você teve alguma experiência de docência durante sua formação acadêmica? Ou só começou a atuar após o término do curso de graduação?
- 4- Há quantos anos você exerce a docência?
- 5- Você exerce a docência em outro nível de ensino, além do fundamental, ou exerce outra função?
- 6- Por que você optou por trabalhar com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?
- 7- O que você entende por Gêneros Textuais?
- 8- De que forma você trabalha os gêneros textuais com seus alunos? Como seleciona os gêneros a serem explorados?
- 9- O que você entende por Gêneros Digitais?
- 10- De que forma você trabalha os gêneros digitais com seus alunos? Como seleciona os gêneros a serem explorados?
- 11- Há relatos de dificuldades por sua parte ou da turma em explorar os gêneros digitais na escola?
- 12- Se houve, você poderia nos falar um pouco de uma experiência de utilização dos gêneros digitais numa aula de língua portuguesa? Que avaliação você faz da atividade? Essa atividade é recomendada pelo material didático ou você buscou fonte externa?
- 13- Quais os gêneros digitais que eles mais gostam de utilizar? Por que?
- 14- Os livros didáticos utilizados pela escola abordam o ensino de gêneros textuais?
- 15- O material digital faz referência aos gêneros digitais? Qual(is)?
- 16- Qual avaliação que você faz do livro de português utilizado pela escola?
- 17- Você utiliza material didático diferente do recomendado pelo programa PNLD e ou pela escola? Qual(is)?
- 18- O livro didático dialoga com a realidade cultural e de linguagem dos vossos alunos?
- 19- Na sua opinião, os gêneros digitais trazem algum tipo de contribuição para o ensino de língua portuguesa?
- 20- Você participou ou participa de alguma formação continuada que tematizasse as práticas de utilização pedagógica dos gêneros digitais? Qual(is)?

ANEXO 1

PLANO DE AULA - PROFESSOR MANOEL – 6º ano

CONTEÚDOS – Gênero digital *e-mail*;

OBJETIVOS - Reconhecer o gênero e-mail; identificar as principais estruturas de composição do gênero em questão; perceber a função textual das estruturas identificadas; ser capaz de produzir no gênero estudado;

- Identificar a função social do e-mail;

METODOLOGIA – Exposição do conteúdo;

- Interpretação de texto;
- Diálogo com a classe;
- Exercícios e correções;
- Produção de texto;

RECURSOS – Livro didático; quadro e giz; caderno do aluno; computador; *internet*.

AVALIAÇÃO – Contínua, através do aprendizado e desempenho do aluno.

Atividade 01 – Diálogo com a turma.

*Vocês sabem o que é *e-mail*? Para que ele serve? Quem tem *e-mail*? Vocês utilizam *e-mail* com frequência? Para quem enviamos *e-mails*?

Atividade 02 – Livro didático páginas 180 e 181.

Atividade 03 - Exposição do conteúdo – Estrutura do *e-mail*.

Atividade 04 – Produção de um *e-mail* (*e-mail* coletivo onde poderão enviar seus trabalhos futuros).

Atividade 05 – Interpretação de texto.

Muito Obrigado...  Entrada 

Ricardo Brantes (3 dias atrás)   
para mim 

Olá Jonathan,
Meu nome é Ricardo e [...] há alguns dias eu me inscrevi para o seu curso.
Já faz um tempo que eu tento ganhar dinheiro com a internet, mas vou confessar que ainda não havia conseguido muito resultado.

Eu gostei muito da sua história e decidi testar os seus métodos... Olha, preciso dizer que me surpreendi!
Eu já tinha alguns sites com adsense, mas fui seguindo suas dicas e mudei muita coisa em meu site.
E foi instantâneo. Eu não fiz nada para aumentar o meu tráfego, só segui as dicas de posicionamento e otimização dos anúncios e meus ganhos dobraram já no dia seguinte. As pessoas estavam clicando mais nos meus anúncios e de repente eu passei a lucrar o dobro com meu site.

Agora eu estou trabalhando para aumentar o tráfego do meu site. Estou gostando muito desta parte, pois suas dicas são simples de fazer mas os resultados são surpreendentes.

Eu quero realmente agradecer, pois sinto que estou prestes a ter o estilo de vida que sempre desejei para mim e minha família.

Muito sucesso pra você,
Ricardo Brantes

Disponível em: <<http://migre.me/oowXV>>. Acesso em: 10 jan. 2014. (P060041G5_SUP)

01. Esse texto foi escrito para:

- A) dar uma informação.
- B) divulgar um evento.
- C) esclarecer uma dúvida.
- D) fazer um agradecimento.

2. Nesse texto, o trecho que indica ideia de tempo é:

- A) "... não havia conseguido muito resultado...".
- B) "... eu tento ganhar dinheiro com a *internet*,...".
- C) "... mudei muita coisa em meu site.".
- D) "... meus ganhos dobraram já no dia seguinte.".

3. No trecho "Olha, preciso dizer que eu me surpreendi!", o ponto de exclamação indica

- A) agitação.
- B) empolgação.

- C) raiva.
- D) susto.

4. O trecho que apresenta uma opinião é:

- A) “... há alguns dias eu me inscrevi no seu curso.”.
- B) “... ainda não havia conseguido muito resultado.”.
- C) “... segui as dicas de posicionamento e otimização [...] e meus ganhos dobraram...”.
- D) “... suas dicas são simples de fazer mas os resultados são surpreendentes.”.

5. De acordo com esse texto, o aumento de cliques nos anúncios do site trouxe como consequência:

- A) o dobro dos ganhos.
- B) o aumento do tráfego.
- C) a mudança no estilo de vida.
- D) a otimização dos anúncios.

6. Esse texto é:

- A) um bilhete.
- B) um diário.
- C) um e-mail.
- D) um torpedo.

7. Em relação às dicas recebidas de Jonathan, Ricardo mostra-se:

- A) ansioso.
- B) desapontado.
- C) impressionado.
- D) pessimista.

Atividade 06 – Produzir um pequeno relato de viagem e enviar para o professor utilizando o gênero digital *e-mail* como ferramenta. A correção será enviada para o aluno através do mesmo gênero.

Atividade 07 – Diálogo 2 – Importância dos gêneros digitais para a atual e futura geração.