

GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES DAS TECNOLOGIAS NO DISCURSO DE LIVROS DIDÁTICOS

TEXT GENRES FROM TECHNOLOGIES IN THE DISCOURSE OF TEXTBOOKS

Josiane Brunetti CANI¹

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar a evolução do espaço e da utilização dos gêneros textuais digitais no livro didático de língua portuguesa mais adotado no Ensino Fundamental II, no Brasil, propondo uma reflexão acerca de sua concepção original à sua aplicação em atividades educacionais. A análise pautou-se nos estudos dos multiletramentos, nos gêneros como ação social e nos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais. Assim, entrecruzando o referencial teórico, utilizou-se uma análise qualitativa sobre as atividades educacionais em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa aprovada no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em duas versões: triênio 2014-2016 e sua versão reformulada para o triênio 2017-2019. Para tanto, foram levantados e analisados os materiais coletados de ambientes digitais, considerando aspectos como a concepção de ensino-aprendizagem, língua e texto envolvidos nas atividades. A pesquisa aponta que os materiais apresentam uma evolução quanto à discussão, nos textos de interpretação, sobre as tecnologias digitais, sites de leitura complementar e algumas atividades de produção textual, no entanto, ainda requer trabalhos diversificados para o uso desses gêneros em virtude de sua ampla manifestação em contextos de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos; gêneros textuais digitais; TDICs.

ABSTRACT: The objective of this research is to analyze the evolution of space and use of the digital textual genres in the Portuguese language textbook most adopted in elementary school II, in Brazil, proposing a reflection about its original conception to its application in educational activities. The analysis was based on the studies of Multiletramentos, in genres as social action and in the textual genres emerging from digital technologies. Thus, intertwining the theoretical framework, we used a qualitative analysis on the educational activities in a collection of textbooks of Portuguese language approved in the National Plan of the Didactic Book (PNLD), in two versions: Triennium 2014-2016 and its reformulated version for the 2017-2019 triennium. Therefore, the materials collected from digital environments were surveyed and analyzed, considering aspects such as the conception of teaching-learning, language and text involved in the activities. The research points out that the materials present an evolution regarding the discussion, in interpretation texts, on digital technologies, complementary reading sites and some textual production activities, however, still requires diversified works for the use of these genera because of their wide manifestation in communication contexts.

KEYWORDS: Textbooks; digital text genres; TDICs.

1. Doutora em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. josican1@gmail.com - <http://ORCID.org/0000-0001-6560-484X>.

Introdução

A reflexão pretendida neste estudo coaduna com Todorov (1980, p. 47) que discute a importância dos estudos sobre os gêneros pela perspectiva de que: “persistir em se ocupar dos gêneros pode parecer atualmente um passatempo ocioso, quiçá anacrônico. Todos sabem que nos áureos tempos dos clássicos havia baladas, odes, sonetos, tragédias e comédias – e hoje?”. Como, então, pensar os gêneros que surgem em meio às tecnologias digitais e se renovam a todo instante?

A noção de gênero tem sido objeto de reflexão por inúmeras escolas e vertentes teóricas, que vão desde a “Escola de Sidney à de Genebra, da nova retórica à abordagem sistêmica-funcional, da linguística de corpus à reflexão bakhtiniana” (ROJO, 2008, p. 76). Para nossa discussão, citamos estudiosos da vertente digital dos gêneros. Iniciamos com Marcuschi (2010, p. 15), quando afirma que “gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social”, considerando sua versatilidade e, principalmente, sua competitividade de igual importância para as atividades comunicativas, ao lado da do papel e do som. Hoje, ousamos dizer que, na sociedade da informação, a internet tem se encarregado de apresentar um comportamento comunicativo como força suficiente para sobrepor-se ao papel.

O que chamava atenção nos livros, como formato de letras, fotografias e desenhos, foi se transformando em novas experiências de textos que exploram as diferentes linguagens, os quais se caracterizam por uma natureza cada vez mais multissemiótica. Nesse cenário, é preciso atenção especial, porque muitas vezes a leitura necessária ao texto é desviada pela presença de uma imagem atraente, para entendermos o que subjaz à junção de tantos recursos. No panorama educacional, essa celeridade das transformações tecnológicas não poderia deixar de provocar alterações, impondo uma revisão nos processos que emergem do trabalho com os textos.

Nos últimos anos, a popularização dos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais, decorrente da expansão do acesso às tecnologias, potencializa seu reconhecimento, e especial atenção é dada ao ensino e à aprendizagem escolares. Isso tem motivado a educação a olhar com outros olhos os gêneros textuais digitais. Entretanto, essas apropriações que intencionam práticas pedagógicas nem sempre são utilizadas adequadamente e, tampouco ao propósito de suas funções. Ou seja, estruturas comunicacionais, como anúncios publicitários e propagandas digitais transpostas para o papel, são usadas nos materiais didáticos quase sempre como pretextos apenas para análise gramatical.

As relações humanas vêm sofrendo forte influência da internet e dos gêneros que surgem a partir dela, tanto no exercício da cidadania quanto na vida diária e na educação (PAIVA, 2010). Nesse contexto, o aparecimento desses gêneros precisa estar a serviço do aluno, para que este saiba ler e interpretar de forma autônoma e consciente, sob uma perspectiva que envolva todos os recursos e aspectos relevantes para o aprimoramento de um indivíduo criticamente letrado.

Nesse contexto de inclusão das ferramentas tecnológicas em situações discursivas diárias e, principalmente, sua inserção nas práticas escolares, discutimos, neste artigo, a importância dos Livros Didáticos (LDs) como suporte para os gêneros textuais de grande significado, em virtude de sua unanimidade como material mais utilizado em sala de aula². Inúmeras pesquisas relacionadas à natureza e às funções dos gêneros digitais têm se destacado, considerando a relevância do tema. Entre elas, apontamos o trabalho de Marcuschi (2010), que descreve e analisa características de um grupo de gêneros digitais; Araújo-Júnior (2008), que analisa propostas de atividades didáticas com gêneros digitais em LDs de espanhol; Paiva (2010), que diferencia e-mail e correio eletrônico, apresentando suas vantagens e desvantagens para a sociedade contemporânea; Araújo (2010), que investiga o estatuto do bate-papo digital como gênero que transmuta para a web a conversação diária; Braga (2013), que discorre sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto de aprendizagens, entre outros. Embora não tratem diretamente da inserção desses gêneros nos LDs, esses estudos se interessam pela discussão a ser levada para as escolas.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetiva analisar a evolução do espaço dedicado aos gêneros textuais digitais e de sua aplicação no LD de língua portuguesa do Brasil mais adotado no Ensino Fundamental II. Propomos uma reflexão sobre o uso desses gêneros, desde a concepção original à sua aplicação em atividades educacionais, sobretudo porque, ao considerarmos a inserção dos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais nos recursos pedagógicos, contribuimos para explorar formas de comunicação que se expandem e se fazem cada vez mais presentes nas relações em sociedade.

Os pressupostos teóricos estão pautados pelos estudos dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006 [1996]); dos gêneros (BAKHTIN, 2011 [1979]; BAZERMAN, 2011), os gêneros como ação social (MILLER; DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2012), nas reflexões sobre ambientes digitais (BRAGA, 2013; BUZATO,

2. O site *QEduc: aprendizado em foco*, página da web elaborada pela Meritt e a Fundação Lemann, apresenta dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em que 98% dos professores utilizam os LDs como principal recurso em sala de aula (IG SÃO PAULO, 2013).

2006) e nos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais (MARCUSCHI, 2010; ARAÚJO, 2010). Este estudo analisa o uso desses gêneros em atividades educacionais, em uma coleção de LDs de língua portuguesa aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) na versão dos triênios 2014-2016 e 2017-2019. Coletamos materiais de ambientes digitais, nas seções de produção de texto, e analisamos o trabalho com eles desenvolvido, considerando as concepções de ensino-aprendizagem, língua e texto envolvidas na atividade e a ela subjacentes, assim como os elementos multimodais presentes nesses textos.

1. Multiletramentos, gêneros e novas tecnologias

A comunicação e a informação transbordam da internet, e as novas formas de ser, discursar, se relacionar, aprender e se comportar vão tomando uma espiral em torno do ponto central: as tecnologias digitais. Nesse contexto, a proposição da pedagogia dos multiletramentos, do Grupo de Nova Londres, nos ajuda a refletir sobre os gêneros digitais nas escolas: “O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes em geral? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?” (NEW LONDON GROUP, 2006 [1996], p. 10).

Esses questionamentos apontam para dimensões, conforme suas duas multiplicidades: a de culturas e a de linguagens. A primeira aborda as demandas sociais e culturais nas escolas, sob a perspectiva das inúmeras experiências vivenciadas nos ambientes digitais. Em meio a inúmeros suportes e gêneros, o que se vê é a interação que se sustenta por meio de textos diversos, de todos os tipos: narrativos, discursivos, injuntivos, expositivos e descritivos. Quanto à segunda, as tecnologias se encarregam dos inúmeros recursos semióticos presentes em linguagens e mídias.

Nos mais diversos campos da atividade humana associados ao uso da linguagem, convivemos com gêneros multissemióticos, multiculturais e multimodais. Em sua multiplicidade, a linguagem se adapta a gêneros que se organizam entre formas e funções, sejam orais ou escritas, com a finalidade de uma construção composicional. A seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e, nos últimos anos, semióticos, determinará o campo da comunicação e o indivíduo ao qual se quer atingir.

Para o campo da comunicação, Volochinov e Bakhtin (2006, p. 113) percebem que “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”, ou seja, a comunicação é a materialização da língua, o processo da relação com o outro, e

isso só existe pela dinâmica da interação verbal e/ou discursiva. Ainda, segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 262 – grifos nossos), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Quanto ao papel do indivíduo que se deseja alcançar, começamos pela linguagem que, conforme Bakhtin (2011 [1979]), tem no sujeito o papel de destaque em situações de interação, visto que é a partir dele que se concretizam as relações sócio-históricas de uma sociedade. Por essa visão da linguagem, o autor concebe o conceito de dialogismo, que consiste no fato de que toda fala perpassa e é perpassada por outras falas, e que nossa voz se consolida pela voz do outro. Sendo assim, todo gênero é um diálogo, que pode ser monofônico ou polifônico. Na perspectiva bakhtiniana, os textos são dialógicos, pois resultam da manifestação de várias vozes, porém, quando o diálogo é encoberto e apenas uma voz se faz ouvir surge a monofonia; quando todas ou algumas dessas vozes se fazem presente, os textos produzem efeito de polifonia. No caso deste estudo, trataremos do polifônico, seguido a perspectiva da presença semiótica dos textos.

Bakhtin (2011 [1979]) já abordava, em 1992, a heterogeneidade dos gêneros discursivos com sua inesgotável possibilidade de variação das múltiplas formas da atividade humana, que propiciam o crescimento e a diferenciação do discurso à medida que surgem novos fenômenos de enunciação. “A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições de gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 268). Desse modo, podemos dizer que, pelas práticas discursivas nas relações sociais, construímos ou renovamos novos gêneros representativos das dimensões histórica, cultural, social e, hoje, principalmente, tecnológica e digital.

Apresentando um viés antropológico, Bazerman (2011) destaca que é por meio dos gêneros que distinguimos as particularidades da situação social e institucional, havendo uma evolução ininterrupta de textos que emergem dos processos sociais por uma interação coordenada de condutas do ser humano. Assim, ao reconhecermos um texto pertencente a um ou a outro tipo familiar, identificamos algumas características textuais que nos sinalizam o tipo de mensagem a ser transmitida; porém, é preciso cuidado com essas visões, alerta o autor, pois não podemos ignorar o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos.

É preciso compreender os gêneros como “*fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2011, p. 32, grifo nosso). Os gêneros, segundo o autor, são reconhecidos pelas pessoas por usos nos atos de fala que emergem de processos sociais, em

que um se faz compreender por meio de atividades e significados de seus pontos de vista. Assim, em cada época, o tom dos gêneros do discurso é dado pelo diálogo que ocorre em sua construção, ou seja, o enunciador, o enunciado e o contexto social se inter-relacionam para materializar os gêneros que, cada vez mais, caem em desuso pelo surgimento de outro ou se renovam por meio de um novo suporte. E isso requer de seus usuários o domínio do discurso em diferentes esferas sociais. Conforme Bakhtin,

[...] quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 285).

Desse modo, é importante ao falante dominar não apenas a forma da língua em uso, mas também as formas dos gêneros do discurso, pois se há um conhecimento claro do que se quer comunicar, o campo de visão do enunciador e do enunciado também é influenciado pelo meio ambiente onde ocorre a interação. Para abordar a natureza dinâmica e evolutiva dos gêneros, recorreremos a Miller (2012, p. 99), ao se referir à “exigência recorrente enraizada no *kairós*³ do final dos anos 1990”. Para a autora, por apresentarem raízes em práticas sociais, “os gêneros mudam, evoluem e decaem” (MILLER, 1984, p. 163), sendo por meio deles próprios que as mudanças são contidas e controladas. Os gêneros ancestrais auxiliam na percepção de marcas que já não mais atendem a uma exigência recorrente do *kairós* para uma negociação e uma acomodação que propiciarão mudanças.

Sobre essa perspectiva, Marcuschi (2010) reconhece que a evolução das tecnologias permitiu o surgimento de novos gêneros textuais, porém não como inovações absolutas, exatamente como observado por Bakhtin ao definir a relação do discurso como um encontro de falas de interlocutores: “O falante não é um Adão bíblico” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 300), perante objetos virgens ainda não designados. O fato é que o uso da internet se materializa no comportamento discursivo que circula por nossa sociedade, sendo necessários estudos acerca dessa revolução nas relações humanas protagonizada pelas novas tecnologias.

Torna-se indispensável, então, compreendermos a inclusão das novas tecnologias para o ensino e a aprendizagem como processo social. Araújo-Júnior (2008, p. 36), ao referir-se ao uso da internet, destaca: “Há atualmente uma ten-

3. De origem grega, significa “momento certo” ou “oportuno”, relativo a uma antiga noção que os gregos tinham sobre o tempo.

dência a que se estude a internet e os gêneros que nela emergem, muito mais do ponto de vista de seu impacto social, em especial no que se refere à linguagem, do que do ponto de vista puramente tecnológico”. Isso Marcuschi (2010, p. 16) já observava, ao afirmar que o impacto das tecnologias digitais mostra força suficiente para construir ou devastar a vida contemporânea.

Propondo uma análise sobre os efeitos do uso das novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nas novas tecnologias, Marcuschi apresenta três aspectos importantes sobre os gêneros digitais:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa oralidade e a escrita (MARCUSCHI, 2011, p. 16).

De tal modo, reconhecendo a fala do autor como o momento propício para analisar os efeitos das tecnologias na linguagem e o papel que desempenham, apresentamos algumas reflexões acerca dos ambientes digitais.

1.1 Gêneros Textuais e Ambientes Digitais

Os estudos que tratam da língua portuguesa no século XXI possuem raízes importantes, que submergiram do passado com marcos históricos da presença de textos de circulação no meio digital. Para essa compreensão, propomos Bunzen (2007), que observa as mudanças a partir de: (a) as Leis 5.672 e 5.692, de 1971 alteraram o nome da Língua Portuguesa para “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”, com um ensino voltado para as várias linguagens, e a presença de gêneros da comunicação de massa e da mídia nos livros didáticos, como história em quadrinhos e notícias; (b) os estudos da Teoria da Comunicação, na década de 1970, abriu espaços para análise textual, além dos literários, e a língua tornou-se um instrumento de comunicação, com objetivos pragmáticos; (c) o texto se configura como unidade de ensino, a partir dos anos 80, aproximando a sala de aula da vida cotidiana; (d) os estudos críticos do letramento e dos gêneros do discurso, nos anos 90, relacionam os textos a práticas sociais situadas, apresentados como elementos centrais nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, por conseguinte, nos livros didáticos; e (e) o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, a partir de 1995, legitima a presença de textos autênticos em gêneros variados nos LD de português considerando quatro elementos centrais “a) diversidade

de gêneros, contextos sociais de uso, de suportes, de registros e dialetos etc.; b) temáticas e abordagens; c) autores e variedades e representatividade; e d) aspectos da textualidade” (BUNZEN, 2007, p. 46).

Esses textos apontam com clareza o entendimento dos gêneros como unidades de ensino e discutem as vertentes teóricas da noção de gênero. Bronckart (2012) assevera que a manifestação de um tipo de texto pode estar arrolada ao aparecimento de inovações sociais, novas situações de comunicação ou até mesmo ao surgimento de novos suportes. Relacionamos, então, a origem dos gêneros digitais às ideias supracitadas, atreladas aos avanços tecnológicos.

O advento das novas tecnologias trouxe mudanças em nossa relação com as formas de comunicação. Surgiram, dessa transformação, novos (ou poderíamos chamar de adaptados?⁴) gêneros textuais, os gêneros textuais digitais, abrangendo domínios de produção e de processamento textual que os diferenciam de gêneros comuns. Marcuschi (2010, p. 33) afirma vivermos à época de uma proliferação dos gêneros digitais, chamando a atenção para o cuidado no levantamento exato da quantidade de gêneros que poderiam ser identificados na mídia virtual, pois há o risco de se invalidarem as ideias expostas, devido à velocidade do avanço tecnológico.

Diante dessas questões, questiona-se o papel da escola diante desse mundo virtual e, indo mais além, o autor indaga: “pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversa?” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Reportando-se à educação e à tecnologia, Buzato (2006) discute as práticas escolares e a rotina de ensinar e aprender, principalmente o que se espera do professor e da escola. O autor advoga ser preciso:

- ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a internet de forma significativa;
- conhecer maneiras de ensinar o aluno a fazer o mesmo em relação a seus próprios interesses e necessidades de formação;
- saber compatibilizar materiais e recursos da sala de aula e do mundo “*off-line*” com os objetos simbólicos e as formas de interação típicas do mundo “*on-line*”;
- negociar e compatibilizar mecanismos institucionais ainda muito necessários (frequência, avaliação, certificação, [*sic*] etc.) com as possibilidades da aprendizagem assistida por computador e do ensino a distância;
- envolver-se ativa e criticamente na implantação, manutenção e renovação da infra-estrutura [*sic*] tecnológica da escola (BUZATO, 2006, p. 3).

4. Ver Marcuschi, 2012, p. 33.

Além dessa contribuição, Buzato trouxe uma reflexão importante sobre a ausência de duas grandes necessidades na lista anterior intimamente relacionadas à formação do professor. A saber:

a necessidade que esse professor tem e terá de *conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas, linguagens, conteúdos e ferramentas que os alunos trazem para a escola quando chegam do seu cotidiano on-line e off-line*, o que, muitas vezes não decorre simplesmente das diferenças de idade entre professores e alunos, mas do tipo de prática de escrita e leitura que caracteriza o cotidiano desses dois grupos sociais. Falta também um item relativo a como compatibilizar um papel de professor construído historicamente sobre a premissa de que ele tinha o conhecimento que o aluno vinha buscar, com a necessidade de admitir que agora *ambos precisam ensinar aprendendo ou aprender ensinando* (BUZATO, 2003, p. 3, destaques do autor).

Essas necessidades ainda são motivo de discussão nos ambientes escolares. Parece que as mudanças nos modos de ler e escrever ainda causam estranhamento para entender a natureza e as consequências dos “novos” gêneros que surgem. E mudar, buscando inovações, é uma ação que causa desconforto, já que interfere no sistema acomodado, mesmo que os resultados possam ser diferentes e melhores (BRAGA, 2013, p. 134).

Mudanças são, sem dúvida, necessárias, em meio à evolução tecnológica acelerada dos últimos 30 anos, como os gêneros textuais digitais, foco deste artigo, cujo suporte são os LDs. Pensar os gêneros sempre nos remete ao conceito de linguagem como uma das faculdades cognitivas que mais se adaptam às inúmeras transformações sociais, culturais, políticas e comportamentais refletidas pela natureza criativa do ser humano. Os gêneros emergentes das tecnologias, embora relativamente variados, apresentam similaridades tanto na modalidade oral quanto na escrita (MARCUSCHI, 2010). Porém, conforme o autor nos adverte, sem que sejam consolidados, tais gêneros já provocam polêmicas quanto à sua natureza e ao impacto na linguagem e na vida social, em virtude da versatilidade dos ambientes digitais, que competem com outros eventos comunicativos.

Reconhecemos, pois, a relevância dos estudos sobre os propósitos comunicativos dos gêneros emergentes das tecnologias para compreender os hábitos sociais e linguísticos que se propagam e se diversificam vertiginosamente pelas redes sociais. Afirmando desconhecer levantamentos exatos sobre o número de gêneros do meio digital, Marcuschi (2010) apresenta algumas tentativas de de-

signar os gêneros emergentes e suas contrapartes preexistentes⁵. Considerando as características de cada gênero, o que requer uma análise em particular, vamos nos arriscar na construção de um quadro que apresente os estudos dos gêneros digitais, mesmo que isso signifique a necessidade de mudanças em prazo bem curto. A priori, é preciso deixar claro que, mesmo que um gênero possa representar uma contraparte de outro, isso não significa seu fim pela existência do outro e, além disso, embora uns se renovem pelo suporte, sua configuração se altera pelas possibilidades tecnológicas.

Quadro 1 - Gêneros textuais emergentes das tecnologias

| Gênero textual | Gênero textual digital |
|--|--|
| Carta pessoal/bilhete/carta aberta/memorando | E-mail Carta aberta digital (recursos semióticos) |
| Conversações/encontros/aulas presenciais | Chat |
| Propaganda | Anúncio publicitário digital |
| Receita | Vídeo culinário |
| Tutorial | Tutorial digital |
| Notícia | Notícia digital |
| Reportagem | Reportagem digital |
| Entrevista | Entrevista digital |
| Histórias em quadrinhos | HQs digitais |
| Contos | Hipercontos digitais |
| Diário | Blog |
| Endereço postal | Endereço eletrônico |
| Conferência/reunião | Fórum |

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2010, p. 37).

Assim, como afirma Marcuschi, nem sempre há uma projeção clara de um gênero e sua contraparte; observa-se uma adequação e uma evolução pelo uso frequente das tecnologias, e essas possibilidades se tornam cada vez mais reais diante da velocidade da internet. E é o fascínio causado por esse mundo virtual que nos faz considerar esses “novos” gêneros como instrumentos pedagógicos em sala de aula. O ensino/aprendizagem, por esse viés, aproxima os multiletramentos citados mediante interação, trazendo luz a novas descobertas, com força suficiente para transformar uma perspectiva tecnicista em um contexto mais social.

5. Ver Marcuschi (2010, p. 37), “Gêneros textuais emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros preexistentes”.

A escrita ainda é uma habilidade não dominada por muitos e, tal como ela, as tecnologias digitais também se configuram como forma de exclusão em contextos sociais (BUZATO, 2010). O mundo transformou-se e a sala de aula tem se deparado com textos hipermodais. Sendo assim, é importante que os professores se apropriem de uma posição que permita conectar alunos e escolas (BRAGA; PAIVA, 2014). Essas autoras apresentam a língua como um meio de agência, sendo utilizada para agir e alterar nosso ambiente, mas, por outro lado, também passa a ser influenciada pelo ambiente e comportamento comunicativos.

2. Contextualizando o estudo

Apoiando-nos em Richardson (2007), o presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa, interpretando as concepções de ensino-aprendizagem, língua e texto, assim como os elementos multimodais presentes nos gêneros textuais emergentes das tecnologias presentes nos LDs.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o espaço dedicado aos gêneros textuais digitais e sua aplicação em uma coleção de livro didático do 9º ano, Ensino Fundamental II, selecionado nos editais de 2014 e 2017 do PNLD, propondo uma reflexão sobre o uso desses gêneros, desde sua concepção original à sua aplicação em atividades educacionais. Para atingir esse objetivo, foram realizados os seguintes procedimentos:

- 1) Apresentação, em um quadro, dos espaços dedicados a esses gêneros nos materiais didáticos, na seção de produção de texto. A intenção é identificar quais são esses gêneros e que espaço ocupam, e compará-los com outros gêneros textuais não digitais.
- 2) Análise da aplicação dos gêneros, identificando se (a) há fidelização quanto à sua natureza ou (b) se os gêneros virtuais digitais servem como pretexto das contrapartes preexistentes (MARCUSCHI, 2010, p. 37).
- 3) Abordagem dos gêneros segundo as concepções de ensino-aprendizagem e língua envolvidas na atividade, e os textos subjacentes a tais concepções, assim como os elementos multimodais neles presentes e o trabalho desenvolvido com eles.

Segundo o PNLD⁶ de 2017, seis coleções de língua portuguesa foram escolhidas para adoção no país, totalizando quase 11 milhões de livros distribuídos, conforme o quadro a seguir:

6. Disponível em: <bit.ly/2i8yOSy>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Quadro 2 - Coleções de língua portuguesa aprovadas pelo PNLD 2017

| Coleções | Quantidade |
|--|------------|
| Português: linguagens | 5.792.929 |
| Singular & plural - leitura, produção e estudos de linguagem | 1.108.198 |
| Para viver juntos português | 1.099.009 |
| Projeto Teláris Português | 1.023.306 |
| Tecendo linguagens | 1.017.914 |
| Universos língua portuguesa | 745.592 |
| TOTAL | 10.786.948 |

Fonte: PNLD (BRASIL, 2017)

Para nossa análise, optamos pela coleção mais adotada em 2017, *Português: linguagens*, representando 53,7% de todos os livros escolhidos. Recorremos também à versão anterior da mesma coleção, do PNLD de 2014, que obteve 25% de aceitação, embora o número de livros aprovados tenha sido o dobro em relação a este ano, ou seja, 12 coleções de livros em 2014 contra 6 em 2017. A coleção também se destaca por sua aceitação nas escolas. Analisamos, então, o espaço dedicado aos gêneros textuais digitais e sua aplicação nas duas versões, além de detectarmos e apontarmos a evolução do livro na versão do triênio 2017-2019, conforme o avanço das tecnologias digitais nesse intervalo de três anos.

Nossa análise se restringe a um segmento da coleção, no caso, o LD do 9º ano. Essa escolha ocorreu por dois critérios: por considerarmos que, dentre os gêneros textuais digitais apontados no Quadro 1, grande parte deles se encaixa na grade curricular desse segmento; segundo, por ser o final de uma trajetória do aluno em direção a uma possível autonomia da produção textual adquirida ao longo de sua formação do Ensino Fundamental.

No entanto, mesmo que a escolha tenha sido por apenas um segmento, nossa intenção foi possibilitar categorias de análise que viabilizassem não só a coleta nos materiais propostos, mas que o experimento possa se repetir nos demais livros adotados pelo PNLD. Assim, para categorizar nossa fidelização à natureza dos gêneros, buscamos suporte teórico em Marcuschi (2010) e Pinheiro (2005), verificando as práticas sociais, o domínio discursivo e seu suporte.

Figura 1 - Categorização dos gêneros textuais digitais nos LDs



Fonte: Elaboração própria com base em Marcuschi (2010) e Pinheiro (2005).

Entendemos como *domínio discursivo* o que Marcuschi apresenta como “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana [...] em que os textos circulam” (2007 [2002], p. 23-24). Esse domínio não se configura em textos ou discursos, mas em pontos diversos que permitem o aparecimento de discursos específicos, como o jornalístico, os acadêmicos, o religioso etc.

Para discutir as *práticas sociais*, apoiamo-nos em Pinheiro (2005) por ensinar as novas tecnologias como espaço de mudanças de práticas sociais de leitura e escrita, considerando ser a comunicação alterada pelo acesso às informações. Quanto ao *suporte*, vez que nossa análise enfoca os gêneros textuais emergentes das tecnologias, pressupõe-se que seja a tela digital o principal suporte, porém apontamos diversos outros dentro da própria tela.

Prosseguimos com a abordagem de análise segundo as concepções de ensino-aprendizagem, língua e texto. Pela existência de diversas correntes teóricas que tentam explicar o processo de aquisição dessas concepções, discutimos apenas aquelas que se manifestam nas análises propostas, considerando a exiguidade do espaço neste artigo para contemplar todas as teorias em detalhe.

A abordagem multimodal é explorada por meio dos recursos semióticos inseridos na composição dos gêneros, investigando, principalmente, (1) o porquê de sua utilização; (2) o modo como se articulam os gêneros e os recursos semióticos; e (3) a contribuição dos recursos multimodais para permitir a comunicação.

3. Análise dos gêneros digitais nos LDs

Conforme estabelecemos no contexto da pesquisa, a análise dos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais e sua aplicação nos LDs será orientada pelos procedimentos citados. Inicialmente, a intenção foi identificar os espaços dedicados aos gêneros textuais emergentes das tecnologias nos LDs, porém comparando-os com outros gêneros textuais não digitais.

Para balizar as análises, utilizamos os gêneros textuais das seções dos livros denominadas “Produção de texto”, cabendo a observação de que, se em algum outro espaço há referência a gêneros digitais, o trabalho com ele não se acomoda em uma produção textual.

Os livros analisados propõem, em sua abertura, uma seção chamada “Fique ligado! Pesquise!”. Nela, encontramos sugestões de filmes, livros, músicas e sites para pesquisas de textos relacionados aos temas. No entanto, não há indicações no livro de que os textos da internet serão trabalhados posteriormente ou se servem apenas para uma leitura adicional.

O quadro seguinte apresenta os gêneros discutidos nas coleções.

Quadro 3 - Seção de produção de gêneros textuais

| | Coleção 2014 | Coleção 2017 |
|----------------------------|--|--|
| Gêneros textuais impressos | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem⁷ • Editorial • Conto • Debate regrado público • Texto dissertativo-argumentativo⁸ | <ul style="list-style-type: none"> • Editorial • Conto • Texto dissertativo-argumentativo |
| Gêneros textuais digitais | Não há referência a nenhum gênero digital no material impresso. | <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem • Debate regrado público |

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, 2015).

É importante mencionarmos que, embora os livros apresentem objetos educacionais, nos pautamos pela produção textual, considerando que, mesmo

7. Nesse segmento da produção de texto, o LD faz referência à elaboração de um jornal cujo tema será a comparação entre o momento em que vivemos atualmente e a década de 1960; porém esse material se configura em material escrito, sem referência ao digital.

8. O tipo textual aparece na seção de produção de texto sem referência a gênero, mas a um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado em escolas, exames e concursos.

pela transposição didática em que o gênero abandona as práticas sociais ao chegar à sala de aula, é preciso envolver o aluno em uma situação de comunicação real. Mesmo que na versão de 2017 as duas produções apontadas (reportagem e debate regrado público) tenham como sugestão a digitação, diagramação do texto e publicação no blog, ainda assim não há uma fidelização por sua natureza digital, ou seja, o destaque se encontra na escrita usando a ferramenta digital apenas como pretexto para inserir tecnologias.

3.1 Versão 2014 VS. Versão 2017

O trabalho de produção de textos, na versão de 2014, se desenvolve 100% em torno de gêneros textuais não digitais, ou seja, todas as propostas apresentam o papel como suporte. Até mesmo na sugestão de formar um jornal utilizando os gêneros reportagem e editorial, no projeto que se intitula “Intervalo”, o suporte é o jornal impresso. Nessa versão, embora apareça a sugestão em um box: “observar, por meio de um vídeo, uma reportagem televisiva”, todas as propostas de produção textual incidem no suporte de papel, isto é, em cadernos e folhas avulsas.

Não era do nosso interesse analisar a aplicabilidade das tecnologias nos LDs selecionados, além da produção textual. Contudo, em virtude de o *corpus* documental dessa versão não servir para embasar as categorias de análise determinadas no referencial teórico, resolvemos expandir a leitura do material para o uso da internet. Para isso, tentamos adaptar o que foi proposto com o que observamos em outras seções do livro que não as de produção textual.

Identificamos, então, que, dentre os 170 gêneros textuais propostos no LD, seja para leitura e interpretação ou produção textual, 158 tinham como suporte livros, jornais, revistas e outros materiais impressos, e apenas 12 traziam a internet como suporte.

Pesquisas como a de Coscarelli e Santos (2009) apontam algumas mudanças inseridas no PNLD de 2007. No entanto, o que observamos na escolha dos LDs para o triênio 2014-2016, supondo uma provável reformulação dos livros, foi que a inserção dos gêneros digitais ainda é incipiente.

A versão de 2017 apresenta uma mudança em relação à versão anterior: na divisão de suas unidades, excluiu-se a repartição “Valores” e foi incluída a seção “Caia na rede!”.

Quadro 2 - Seção de produção de gêneros textuais

| | Coleção 2014 | Coleção 2017 |
|-----------|---------------|-----------------|
| Unidade 1 | "Valores" | "Caia na rede!" |
| Unidade 2 | "Amor" | "Amor" |
| Unidade 3 | "Juventude" | "Ser jovem" |
| Unidade 4 | "Nosso tempo" | "Nosso tempo" |

Fonte: Cereja e Cochar (2012, 2015).

Na seção "Caia na rede!", discutem-se temas como *selfies*, blogs, WhatsApp e redes sociais em textos introdutórios. Para a produção de textos, há a solicitação de reportagens e editorias, ao longo da Unidade 1, para montar um jornal que será finalizado no projeto chamado "Jovem: o que você quer?". Com todo o material reunido, o livro orienta a produção do jornal de modo artesanal ou por meio de um programa de edição de textos. Além desses gêneros trabalhados, há a sugestão de crônicas, entrevistas, críticas de livros e filmes, ilustrações, cartuns, quadrinhos etc., sem uma proposta de trabalho com os gêneros digitais. Dessa forma, a multimodalidade insere-se mais como recurso de ilustração do que uma contribuição propriamente dita de análise textual.

Importante é lembrar a contribuição de Kress sobre o assunto (2003), na qual destaca ser a linguagem imagética tão ou, quiçá, mais importante que a linguagem verbal.

A segunda Unidade, que aborda o tema "Amor", traz o conto como gênero textual. O suporte final para reunir todo o material produzido pelos alunos é o papel, mesmo que o livro apresente como sugestão sofisticar o modo de produção com um editor de textos, projeto gráfico e impressão.

A terceira Unidade, com o tema "Ser jovem", começa sua seção de produção textual com o debate regrado público. Após a configuração do debate de forma oral, os autores sugerem a participação de um debate pela internet estimulando a produção de um texto argumentativo no qual os alunos poderão manifestar seu ponto de vista sobre um tema e enviar para blogs e fóruns da internet. O artigo de opinião também faz parte dessa unidade, e o livro simula o convite de um blog para que os alunos escrevam com base no tema: *Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens*. A proposta é que o aluno represente os adolescentes diante de médicos, pais, professores, entre outros.

A quarta Unidade, "Nosso tempo", trabalha o texto dissertativo-argumentativo, sugerindo a produção de textos que serão expostos no mural da escola, com o papel como suporte. Como nesse caso não há uma forma de texto carac-

terizada por um gênero, seu domínio discursivo se esvazia diante da produção, ou seja, sua preocupação são os exames ou concursos, sem que se cumpra uma função social, assunto importante a ser abordado em outra pesquisa e para a qual sugerimos Silva e Silva (2013, p. 84), que chamam a atenção para a escrita sem um leitor, alertando que “numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só podem resultar no desinteresse e na ineficiência de que somos testemunhas”.

Conforme já apontado, o livro *Português: linguagens* tem se destacado, e sua adoção sempre supera em quantidade significativa os outros livros aprovados. O trabalho com a linguagem nos dois livros aponta para atividades de interação tanto em relação à oralidade quanto à escrita, considerando as relações sociais e históricas envolvidas no ato de comunicação de seus usuários: os alunos.

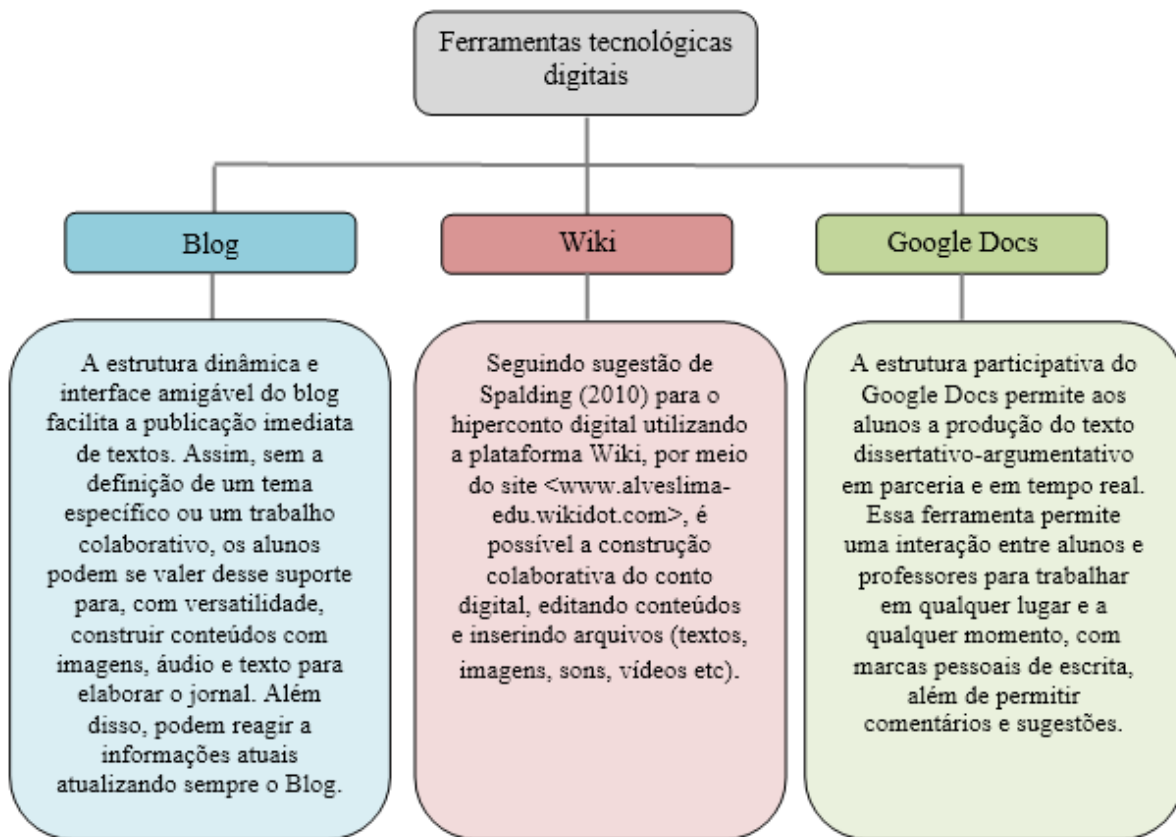
Quanto ao domínio discursivo, as duas versões mantêm a mesma proposta, o que nos fez retroagir um pouco mais e pensar sobre uma edição anterior, a de 2011-2013. As propostas de produção textual são assim apresentadas de 2011 a 2019: (a) Unidade 1: reportagem e editorial; (b) Unidade 2: conto; (c) Unidade 3: debate regrado público e texto dissertativo-argumentativo; e (d) Unidade 4: texto dissertativo-argumentativo. Os gêneros textuais têm se mantido durante quase duas décadas nesse segmento, ou seja, o trabalho jornalístico e literário por meio do conto. Parece um trabalho bastante engessado para a produção textual, considerando as mudanças ocorridas nesse tempo. Mesmo que a versão nova apresente algumas mudanças, como as sugestões de escrita em blogs e fóruns, o trabalho do professor, para criar atividades em outros gêneros, exigirá uma atenção para além do material didático, e isso preocupa, considerando ser este seu principal recurso pedagógico. Ou seja, como a carga horária do professor é quase exclusivamente dedicada ao LD, ele não arrisca outras incursões em materiais extras.

3.2 Os gêneros textuais digitais e sua aplicação em atividades educacionais

Este artigo, além de seu objetivo principal, propõe uma reflexão sobre o uso desses gêneros em atividades educacionais que utilizem tecnologias digitais como mediadoras do conhecimento. Para as propostas de gênero apontadas no Quadro 2, acreditamos ser possível acrescentar atividades utilizando transversalmente as tecnologias, adaptando os gêneros já existentes aos emergentes do meio digital, conforme sugere Marcuschi (2010).

A ilustração a seguir apresenta uma breve sugestão de trabalhos com os gêneros digitais a partir das propostas dos livros:

Figura 2 - Sugestão de trabalhos com tecnologias digitais



Fonte: Elaboração própria com base em Marcuschi (2010).

Do entrecruzar da tecnologia com os conteúdos surgem oportunidades expressivas de ensino, mas é preciso um cuidado com as ferramentas tecnológicas digitais, pois é importante que elas sejam realmente significativas, e não apenas “uma máscara” para camuflar o ensino tradicional, sendo dispensáveis nas atividades. Assim, para utilizar as tecnologias no ensino de gêneros, é preciso enxergar a potencialidade das ferramentas digitais, adequando-as ao currículo e familiarizando-as com sites, programas, enfim, com a internet.

Embora o LD versão 2017-2019 apresente, de forma tímida, os gêneros digitais, o Guia de LDs⁹ (GDL) iniciou, em 2014, uma trajetória em direção aos *objetos educacionais digitais* (OED) junto às coleções didáticas. OED são recursos que dão suporte à prática pedagógica por meio de jogos, animações, videoaulas e outras propostas digitais. No entanto, esse desafio ainda foi uma opção para autores e

9. O Guia de Livros Didáticos é um programa do Ministério da Educação (MEC) que apresenta aos professores as coleções didáticas aprovadas para as escolas.

editores na montagem dos livros: nas coleções Tipo 1¹⁰, mantiveram-se apenas as coleções impressas, e nas coleções Tipo 2, recorreu-se aos OED, por meio de DVDs por volume/ano e ao portal do MEC, no site <www.mec.gov.br>. No entanto, conforme apontaremos, embora direcionem as atividades em seus suportes, os OED apresentam concepções próximas às atividades tradicionais de ensino da língua.

Quanto ao direcionamento para os objetos educacionais, o livro *Português: linguagens*, coleção Tipo 2, apresenta 15 indicações, sendo: (a) 5 vídeos, 3 sobre textos e 2 sobre questões gramaticais; (b) 6 infográficos, 1 sobre texto e 5 de assuntos gramaticais; e (c) 4 jogos, 1 sobre objetos artísticos e 3 sobre análise gramatical. Dos 15 trabalhos desenvolvidos nos objetos educacionais, 10 correspondem a questões gramaticais, ou seja, 75% da abordagem está comprometida com a descrição da língua com foco no texto, o que significa que a presença dos gêneros digitais são mero pretexto para tomar a língua como objeto de ensino.

Considerações finais

O século XXI demanda, por parte de todos os envolvidos em educação, atenção especial à inserção das tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas. Nosso objetivo de analisar o espaço dedicado aos gêneros textuais digitais e sua utilização nos LDs aponta a importância desse material como suporte para professores e orientação para os alunos. Rojo (2008) assinala os autores de LDs e os editores como protagonistas decisivos para didatizar os objetos de ensino e, automaticamente, elaborar os conceitos a serem ensinados.

Ainda que nossa intenção precípua não tenha sido comparar o que encontramos na internet nos LDs, quando se trata dos multiletramentos, precisamos admitir que a oferta educacional necessita de muitos investimentos para acompanhar a evolução tecnológica. Para a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), proposta pelo MEC, o material didático precisa atender às práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação. O mais novo edital do PNL (BRASIL, 2017), referente aos anos finais do Ensino Fundamental, apresenta como princípios e critérios de avaliação para o componente curricular de língua portuguesa o pleno acesso ao mundo da escrita, com a proficiência de gêneros discursivos e tipos de texto representativos das diferentes esferas da atividade social.

10. Segundo o PNL (BRASIL, 2017), "a coleção Tipo 1 é composta por doze volumes, sendo quatro Livros do Estudante impressos, quatro Manuais do Professor impressos e quatro DVDs dos Manuais do Professor Multimídia. A coleção Tipo 2 é composta por oito volumes impressos, sendo quatro Livros do Estudante e quatro Manuais do Professor.

A incidência dos gêneros digitais nos livros analisados contribuem, timidamente, na versão 2017, para aproximar a sala de aula aos contextos digitais. Em que pese a editora ter oferecido materiais digitais, verificamos que não há aprofundamento nos estudos dos gêneros emergentes das tecnologias. Ademais, o pouco que se observa de sua presença ainda se pauta pelo uso do computador para diagramar o jornal, elaborar o blog ou participar de um fórum, além das sugestões propostas aos gêneros nos boxes sobre sites. Mesmo que na coleção do triênio 2017-2019 possamos observar uma tímida tentativa de aproximar o aluno do mundo digital, espaço intrínseco da sociedade contemporânea, o foco ainda sobrevém quase que prioritariamente nos gêneros textuais impressos. Se as concepções evoluem pela necessidade de se aderirem aos contornos de linguagem contemporânea, principalmente pela condescendência das novas tecnologias, é preciso uma prática interativa com o universo digital.

Conforme apontamos, o LD se configura como o principal, e mais próximo, material didático do professor em sala de aula. No entanto, ainda apresenta problemas no que tange à inclusão de gêneros emergentes das tecnologias. Nesse contexto, pontuamos dois cuidados para o uso desse material em sala de aula: o exercício da autonomia apontado por Buzato (2006), ou seja, alertar o professor sobre a importância de inserir em seu planejamento as práticas de leitura e produção digitais, de forma a caminhar junto com o avanço tecnológico da comunicação, possibilitando ao aluno um trabalho autônomo; o segundo diz respeito aos cuidados futuros para configurar esse material, levando em consideração que o livro já tem nove edições. Almejamos que os conteúdos curriculares básicos da área – leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem –, avaliados pelo PNL D, possam aproximar as tecnologias de sua composição trabalhando com os gêneros textuais digitais.

Assim, para experimentar e criar linguagens e meios de comunicação nessa sociedade midiática, é importante apresentar situações de leitura e de escrita que interajam com os meios tecnológicos mais conhecidos. E, mais ainda, que as ferramentas digitais, ou até mesmo a transposição dos gêneros digitais para os LDs, sejam desenvolvidas não apenas por profissionais especialistas em recursos digitais, mas também por professores e pedagogos qualificados em cada área do conhecimento.

Referências

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 109-134.

ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva. *Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*. 126 p. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: bit.ly/2xzO4tH. Acesso em: 13 out. 2017.

ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês de Michel Lahud e outros. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929-1930]. Disponível em: bit.ly/2i8ilOe. Acesso em: 13 out. 2017.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *GLD – Guia do Livro Didático*. 2014. Disponível em: bit.ly/2zmBIr2. Acesso em: 29 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD – Plano Nacional do Livro Didático*. 2017. Disponível em: bit.ly/1FxlZok. Acesso em: 29 fev. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. Quadro e questionamento epistemológicos. In: _____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2012. p. 91-103.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne Bezerra Cavalcante (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 20-34.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3, 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Fundação Telefonica, 2006. p. 81-86.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriações metodológicas: conciliando, heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. *et al.* (Org.) *Linguagem tecnologia e educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010. p. 53-63.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; SANTOS, Else Martins dos. O livro didático como agente de letramento digital. In: VAL, Maria da Graça Costa. *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale/FaE, 2009. p. 171-188.

IG SÃO PAULO. 98% dos professores de escolas públicas usam livros didáticos. Último Segundo, [S.l.], 27 fev. 2013. Disponível em: bit.ly/2g8y6jM. Acesso em: 13 out. 2017.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London; New York: Routledge, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, Abingdon, v. 70, n. 4, p. 151-176, 1984.

MILLER, Carolyn R.; DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos*. Tradução dos textos para o português de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEW LONDON GROUP. Pedagogy of multiliteracies: design social futures. In: COPE, Bill; KALATZIS, Mary (org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge, 2006. p. 60-92 [1996].

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 68-90.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. Blogging: agency, mindset and literacy. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, n. 66, p. 75-100, jul. 2014. ISSN 2175-8026. Disponível em: <bit.ly/2gCJ7uh>. Acesso em: 19 dez. 2016.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita; SILVA, Lúcia Maria Leite da. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 81-96.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 155-177.

SPALDING, Marcelo. O hiperconto e a literatura digital. *Digestivo Cultural*, [S.l.], 8 abr. 2010. Disponível em: <bit.ly/2yJqZcS>. Acesso em: 13 out. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.