

MULTILETRAMENTOS: NOVAS CONCEPÇÕES DE LEITURA NA ERA DIGITAL¹

MULTILETRAMENTS: NEW CONCEPTIONS OF READING IN THE DIGITAL ERA

Vera Lucy Borba de Castro Bezerra²
Roberta Varginha Ramos Caiado³

RESUMO: A presente pesquisa, de cunho qualitativo, buscou investigar o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos digitais, em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2014, nos anos finais do Ensino Fundamental. Como referencial teórico nos pautamos nas questões dos Letramentos e da Tecnologia Digital e estabelecemos categorias de análise a partir das atividades de leitura propostas nos LDLP. O impacto das novas tecnologias na linguagem ocasionou transformações na leitura entendida na sua forma tradicional. Diante disso, os alunos demandam da escola, na figura dos professores, uma participação ativa no meio digital, pois o surgimento de textos híbridos, que associam imagens, ícones e sons, demonstra que as práticas de leitura são outras. Os resultados da pesquisa apontam para uma didatização equivocada do gênero discursivo digital pelo LDLP, diante da presença de atividades relacionadas à leitura de textos multimodais digitais.

Palavras-Chave: Multiletramentos; Leitura; Tecnologia digital, Livro Didático de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This qualitative research aimed to investigate the treatment of digital discursive genres in Portuguese Language Didactic Books (LDLP), approved by the National Program of the Didactic Book 2014, in the final years of Elementary School. As a theoretical reference, we focus on the issues of Lettering and Digital Technology and establish categories of analysis based on the reading activities proposed in LDLP. The impact of new technologies on language has brought about transformations in reading understood in its traditional form. Facing this, the students demand from the school, in the figure of teachers, an active participation in the digital environment, because the emergence of hybrid texts, which associate images, icons and sounds, demonstrates that reading practices are different. The results of the research

1 Artigo recebido em 30 de maio de 2017. Aceito em 15 de julho de 2017.

2 Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco; Professora de Língua Portuguesa; E-mail: profveralucy@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Professora Assistente II da Universidade Católica de Pernambuco; Membro do GT da ANPOL Linguagem e Tecnologias; E-mail: caiado@unicap.com



point to a misleading denigration of the digital discursive genre by LDLP, due to the presence of activities related to the reading of digital multimodal texts.

Keywords: Multiletramentos; Reading; Digital technology, Didactic Book of Portuguese Language.

Introdução

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

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

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

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

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



digital” (SNYDER, 2009, p. 39), ou seja, uma tecnologia não descarta o uso da outra.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) exigem certa apropriação de habilidades pessoais, sobretudo nos ambientes escolares, corroboramos com Coscarelli (2016, p. 11) quando afirma que

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

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

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

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

Refletindo sobre a leitura

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



Mas, que processo é este que podemos chamar de leitura? Sabemos que ela vai além da prática de decifração de letras, pois incorpora, cada vez mais, a relação multissemiótica entre a palavra e a imagem. Não se dá de forma transparente, amorfa, mas integrada, híbrida, pois está associada a todo um conjunto de elementos que lhe dão sentido, inclusive, o contexto no qual está inserida. Nas leituras em que as imagens estão acompanhadas de textos escritos, ambos devem ser considerados, atuando, muitas vezes, de modo complementar; dessa maneira, a leitura deve ser feita de forma “integrada, homogênea, sem se atribuir maior ou menor valor a quaisquer desses códigos [...]” (ALMEIDA, 2011, p. 58).

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

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

Como se pode verificar, para esse novo leitor, o qual denominamos de leitor multiletrado, que é crítico e dotado de habilidades no meio digital, o ato de ler não é algo fácil, poderíamos afirmar que é até complexo. Tão complexo que depende de três fatores para sua realização: “características do leitor, propriedades do texto e o contexto de leitura” (VAN DEN BROEK & KREMER, 2000 apud COSCARELLI, 2016, p. 70).

A partir dessas considerações, podemos deduzir que um dos grandes desafios da classe docente é fazer com que seus alunos sejam “capazes de ler e pensar criticamente e não apenas reproduzir aquilo que é lido” (ALMEIDA, 2011, p. 59).

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



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

Nosso entendimento sobre leitura perpassa pelas ideias do dialogismo e da interação (BAKHTIN, 2010). Acreditamos que uma leitura adequada será influenciada pelo contexto, pelas experiências vividas pelo leitor multiletrado e pelo seu objetivo de leitura. Nessa perspectiva sociodiscursiva, as atividades de leitura dos textos multimodais digitais, a serem trabalhadas na sala de aula, devem, necessariamente, se aproximar das situações comunicativas do leitor e das suas práticas sociais multiletradas.

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

É importante salientar que a leitura em meio digital possui estratégias similares à leitura em ambientes tradicionais, como: monitorar, estabelecer conexões, identificar as ideias mais relevantes do texto, fazer perguntas, analisar, criticar, visualizar, inferir, resumir, sintetizar (COSCARRELLI, 2016). Nos ambientes digitais nos deparamos com alguns procedimentos que envolvem, além da leitura, uma navegação, como: “clique, usar barras de rolagem, compreender e usar os menus, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, buscar, localizar, avaliar, selecionar, entre outros” (COSCARRELLI, 2016, p. 76-77).

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

Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição



de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata a totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais.

No entanto, para atingir os objetivos dessa nova forma de (multi)letramento em leitura é necessário ter como base uma proposta que defenda como construir conhecimento solucionando problemas e privilegiando a interação.

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

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

Percebe-se, então, que “a redefinição dos objetos de leitura e as possibilidades interativas atribuídas a seus usos vão redefinindo os modos como os leitores lidam com os textos e as mídias digitais” (ZACHARIAS, 2016, p. 23). Isso porque, não apenas o conteúdo presente naquela esfera, mas a própria tela do computador ou do aparelho celular torna-se responsiva à ação seletiva do leitor. É essa a visão de leitor que acreditamos ser a próxima da ideal. Um leitor interativo, participativo que acrescenta, incrementa e faz uma releitura com base em suas experiências e conhecimento de mundo.

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

É imersivo porque, no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e continuamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc. Através de



saltos que vão de um fragmento a outro, esse leitor é livre para estabelecer sozinho a ordem informacional que lhe apetece. É bem verdade que, cada vez mais as redes estão sendo povoadas de aplicativos que já entregam ao leitor aquilo que procura, sem que tenha de navegar em processos de busca (SANTAELLA, 2014, p. 214-215).

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

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

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

O Livro Didático de Língua Portuguesa e as Mídias Digitais

Percebemos, a partir dessas reflexões, que uma das maiores preocupações dos professores é saber como a escolarização da leitura tem incorporado o uso das mídias digitais e de que maneira as instituições educativas e os docentes devem planejar e desenvolver as aulas de leitura com o intuito de privilegiar os multiletramentos e a leitura de textos multimodais digitais.

O avanço tecnológico torna equipamentos obsoletos em pouco tempo e as atividades trazidas nos livros didáticos também sofrem essas rápidas desatualizações. Enquanto o saber, o conhecimento, é atualizado diariamente em progressão geométrica, o livro didático leva, em média, de 02 a 05 anos para sua produção⁴.

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



Sobre as formas de colaboração dos livros didáticos para o ensino-aprendizagem da leitura em gêneros digitais, Ribeiro (2016) afirma que, no plano da leitura, “especialmente pensando em procedimentos, dispositivos e práticas, vemos mudanças importantes, ‘pasmosas’ mesmo, em relação a tecnologia do livro, aos seus formatos e materialidades”:

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

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

Alguns livros didáticos ainda não exploram satisfatoriamente a competência da leitura. Os próprios gêneros tradicionais são pouco observados como elementos de fomento para uma leitura e escrita críticas. A inserção de gêneros discursivos digitais quase não acontece e, quando surgem, servem, apenas, de elemento icônico, como se fosse para lembrar o leitor de que há uma esfera tecnológica à sua volta. Diante de tais questões, acreditamos que a inserção das mídias digitais nos livros didáticos acontecerá aos poucos, pois a preocupação de que se trabalhe com gêneros discursivos digitais em sala de aula vem ganhando espaço nos documentos oficiais, a exemplo do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014: “Convém ressaltar o fato de a atual edição do PNLD ter dado início a uma nova trajetória, rumo à incorporação progressiva de objetos educacionais digitais” (BRASIL, 2013, p. 21).

No próximo tópico, descrevemos a metodologia da pesquisa e de que forma ela corrobora nossa hipótese de que, apesar da tecnologia digital estar bastante difundida e ser frequentemente utilizada no dia a dia dos estudantes, o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos digitais, nos LDLP, ainda, não é adequado.



Aspectos metodológicos

No PNLD 2014, das 23 coleções de Língua Portuguesa que passaram pelo processo de avaliação, 12, ou seja, 52,18% foram aprovadas e estavam presentes nas resenhas do Guia de Livros Didáticos. Nossa primeira ação foi analisar as resenhas do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, focando naquelas coleções cujos comentários davam ênfase à presença de mídia digital, objetos digitais e internet. Adquirimos as coleções aprovadas pelo PNLD 2014. Os gêneros discursivos digitais fazem parte das práticas sociais dos alunos, no entanto, esses gêneros ainda têm um longo caminho a percorrer para serem não só inseridos no livro didático, mas inseridos com significado.

Para análise qualitativa desse recorte da pesquisa, escolhemos uma coleção e elencamos, *a posteriori*, quatro categorias - Categoria 1 – Formato Organizacional: nessa categoria, observamos como os autores de livros didáticos apresentam ou trazem os gêneros discursivos digitais e analisamos como a forma do gênero foi “didatizada” pelo autor do LDLP; Categoria 2 – Tipologia de Questões: analisamos, nessa categoria, os tipos de questões presentes nas atividades propostas no eixo da leitura de gêneros discursivos digitais; Categoria 3 – Letramento Multimodal Visual: nessa categoria, analisamos se o autor valoriza os recursos visuais do gênero, para compreensão leitora, e se sugere, nas atividades, que o leitor se aproprie dos aspectos multimodais presentes na leitura; Categoria 4 – Interatividade: analisamos, nessa categoria, se o autor remete o leitor para o meio digital para inseri-lo ou fazer algum trabalho nesse ambiente.

Análise dos dados

E-Gênero Blog

Segundo Marcuschi (2005, p. 29), *blogs* “são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos. Surgido em 1997, a expressão significa uma espécie de diário de bordo dos navegadores: “Os *blogs* podem ser construídos e atualizados em qualquer computador a todo momento. Daí também o fascínio por esse

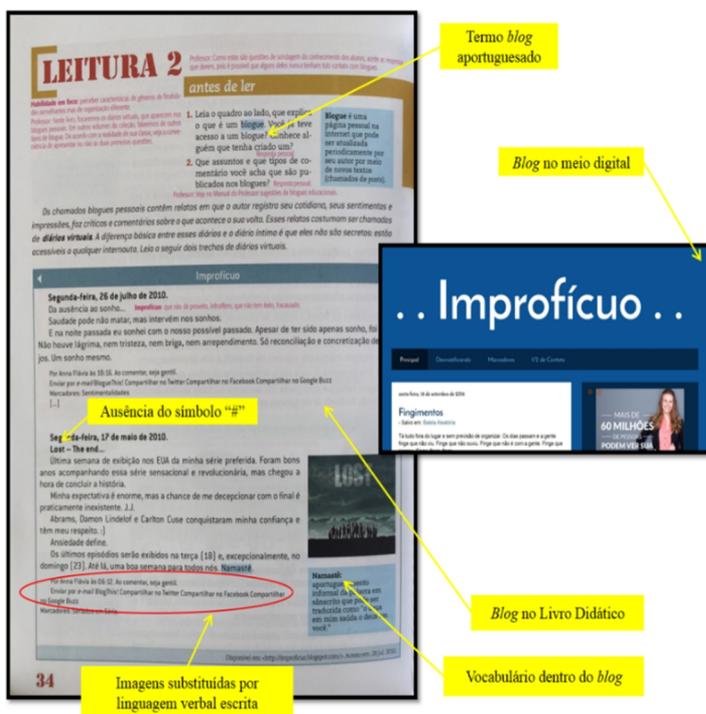


gênero⁵” (MARCUSCHI, 2005, p. 60). Tem como característica principal sua fácil atualização na forma de um diário datado. Inicialmente utilizado como diário de bordo dos navegadores de internet, logo passou a funcionar como diário pessoal, “verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável” (MARCUSCHI, 2005, p. 61). Na maioria dos casos, sua linguagem é informal, tem datas invertidas, ou seja, a primeira postagem é sempre a mais recente, estrutura leve, textos breves, descritivos e opinativos.

A figura 01 representa o e-gênero *Blog*. Ela traz o *Blog* no livro didático, assim como foi colocado pelo seu autor. Na figura 02, optamos por buscar no meio digital o *Blog* trazido pelo LDLP em seu formato real, ou seja, na forma como foi concebido e é encontrado no meio digital, em seu endereço eletrônico divulgado pelo LDLP.

Figura 01 - E-gênero *Blog*

Figura 02 - *Blog* do Improfícuo



Termo *blog* aporportuguesado

Blog no meio digital

Ausência do símbolo #

Blog no Livro Didático

Imagens substituídas por linguagem verbal escrita

Vocabulário dentro do *blog*

Fonte: Delmato et al., 2014, p. 34. | Fonte: improfícuo.blogspot.com.br
Acesso: 28 nov. 2016

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



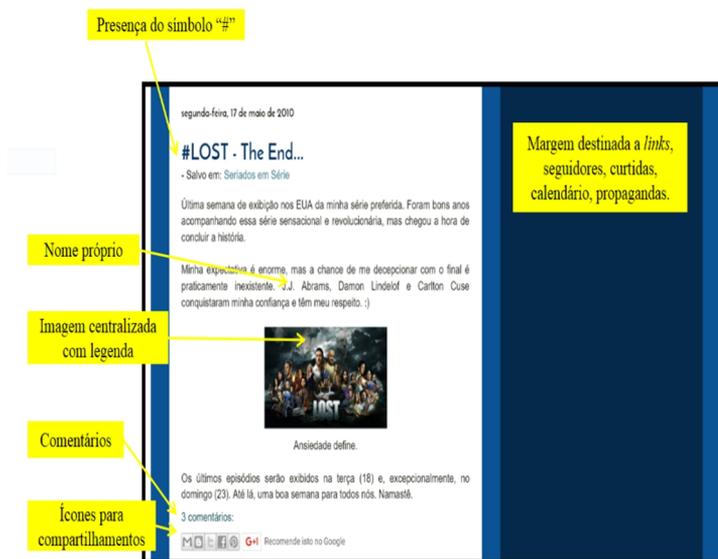
Logo no início da nossa análise, na figura 01, um fato chamou nossa atenção: o termo *blogue* utilizado pelo autor. Ao utilizar o termo aportuguesado, o autor do LDLP poderá causar estranheza ao leitor, por ser um termo pouco utilizado, sendo o mais comum o termo - *blog*. Durante nossa análise, percebemos que o *blog* no meio digital não possui o mesmo formato organizacional do *blog* no livro didático. Assim, observamos uma tentativa de didatização do gênero, que segundo B. Marcuschi e Cavalcante (2005) significa dizer que os gêneros sofrem adaptações que se aproximam, mas também se afastam de suas características.

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

A fim de fazermos comparações mais contundentes, optamos por buscar na internet, o *post* real trazido pelo LDLP publicado em 17/05/2010, conforme figura 03.



Figura 03 - Post do *blog* Improfícuo no meio digital



Fonte: improficuo.blogspot.com.br

Acesso em: 05 dez. 2016.

Analisando a figura 03 e comparando-a com a figura 01, percebemos que o autor mudou o *post* original.

É possível observar, a partir das três figuras: figura 01 - *blog Improfícuo* trazido pelo LDLP e figuras 02 e 03 - *blog Improfícuo* no meio digital, que não houve preocupação dos autores da coleção em manter o formato organizacional do gênero *blog* no meio digital. Em nossa opinião, esse fato é preocupante, tendo em vista que uma das características do gênero discursivo/textual, apontada por Bakhtin (2010), é a forma.

Observamos que na figura 03 o título do *post* possui o símbolo "#", muito utilizado pelos nativos digitais em suas postagens; enquanto que na figura 01 esse símbolo foi omitido. Inferimos que o autor do LDLP ignorou a relevância da prática de colocação do #, que significa *hashtag*⁶, expressão bastante comum entre usuários das redes sociais que consiste de uma palavra-chave antecedida pelo símbolo "#". As *hashtags* são utilizadas para categorizar conteúdos publicados nas redes sociais e criam uma interação dinâmica do conteúdo com outros integrantes da rede social.

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



Continuando nossa análise, constatamos erro de diagramação no *post* digitado pelos autores, o que dificulta o entendimento do leitor, em dois momentos: o primeiro deles foi durante a leitura do *post* referente à figura 03; há o nome próprio *J.J. Abrams* na figura 01, no entanto, esse nome foi separado, dificultando o entendimento do leitor. O segundo momento é referente à imagem da série *Lost*, na figura 03, a qual encontra-se localizada no centro do *post*, acompanhada de uma legenda. No *blog* trazido pelo LDLP, além da imagem não ser a mesma, ela está disposta à direita do *blog* e a legenda (*ansiedade define*) ficou “perdida” no meio do texto, confundindo, mais uma vez, o leitor.

Outro ponto observado, muito importante, é que no *post* do *blog* no meio digital, conforme demonstra a figura 03, existem três comentários, os quais referem-se a uma das principais características desse gênero - a interação com seu leitor. No entanto, o LDLP omitiu essa relevante característica do gênero. Além disso, observamos, também, que os *posts* de um *blog* no meio digital possuem formato peculiar, não ocupam a página toda (de um lado a outro), pois a lateral do *blog* é dedicada aos “links considerados interessantes pelo bloguista, a hora da publicação em rede, um link permanente, geralmente inserido sobre o horário em que a publicação foi feita, e a lista dos arquivos de *posts* anteriores” como afirma Caiado (2005, p. 31), e, atualmente, aos links que o dono do *blog* deseja incluir ou aos seus seguidores, às curtidas, ao calendário, às propagandas.

Considerações Finais

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



Para aquelas didatizações que se afastam do contexto social, apesar de sabermos que muitas têm um âmbito pedagógico e refletem as condições oferecidas hoje pela escola, alertamos que não devemos perder de vista a função real do gênero discursivo/textual, nesta pesquisa, o *blog*, a fim de não nos afastarmos da função social e comunicativa desse gênero no meio digital – fator de multiletramento na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. de. Multimodalidade e ensino: integrando o texto e o contexto em estruturas visuais. In: BÁRBARA, L.; MOYANO, E. (Org.). **Textos e linguagem acadêmica**: explorações sistêmico funcionais em espanhol e português. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (*Série Faces da Linguística Aplicada*).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

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

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

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCHUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2005. p. 13-67.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa Val; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, v. 1. p. 237-260.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-42.



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

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014.

_____. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-46.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016. p. 15-29.

