



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Vieira da Silva, Francisco; Fernandes Barbosa, Maria do Socorro Maia  
Da tela ao papel: os gêneros digitais blog e e-mail em Livros Didáticos de Língua  
Portuguesa do ensino médio  
Calidoscópio, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 27-37  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561391010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**Francisco Vieira da Silva**  
franciscovieirariacho@hotmail.com

**Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa**  
socorromaia@uern.com

## **Da tela ao papel: os gêneros digitais blog e e-mail em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio**

### **From the screen to the paper: The digital genres blog and e-mail in High School textbooks of Portuguese Language**

**RESUMO** - Estamos vivenciando um período histórico no qual as tecnologias digitais ocupam uma posição central. Mais do que nunca, a comunicação humana está pautada na larga utilização dessas tecnologias. Assim, a escola não pode se furtar de propor encaminhamentos didáticos que levem em conta a diversidade de gêneros provenientes da esfera digital, de modo a capacitar os alunos a se engajarem de maneira satisfatória nas mais variadas práticas de letramento. Os gêneros digitais são predominantemente híbridos, hipermídicos, sendo caracterizados como formas relativamente estáveis que evidenciam o fenômeno dos multiletramentos atualmente tão debatido na agenda educacional. Situando-se no seio dessas questões, propomos neste texto analisar o tratamento conferido aos gêneros digitais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LP) do ensino médio. Por isso, nosso olhar centra-se sobre três livros didáticos de LP pertencentes a coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e utilizados nas escolas públicas brasileiras. Nesta pesquisa descritivo-interpretativa, de abordagem prioritariamente qualitativa, chegamos a algumas constatações, quais sejam: (i) os livros analisados exploram principalmente os gêneros considerados protótipicos da esfera digital (o e-mail e o blog) e não atenta para a diversidade de gêneros existentes no cerne dessa esfera; (ii) em algumas passagens dos materiais em estudo, foi possível constatar um tratamento que desconsidera o fato de muitos alunos, ou mesmos docentes, ainda não estarem devidamente preparados para um trabalho mais consistente com esses gêneros.

**Palavras-chave:** livro didático, gêneros digitais, ensino.

**ABSTRACT** - We have been living in a historical period in which digital technologies have occupied a relevant position. Human communication is now related to the immense utilization of these technologies. In this sense, the school cannot be absent from proposing educational positions concerning the diversity of genres that comes from the digital sphere, in a way that enables the students to be engaged satisfactorily in various literacy practices. The digital genres are predominantly hybrid and hypermediatic and are characterized as relatively stable forms that denote the multiliteracy phenomenon, which has been discussed in the educational settings. Due to our interest in these issues, we proposed an analysis on the treatment of the digital genres in textbooks of the Portuguese Language (PL) in *Ensino Médio* (High School). For doing so, we concentrated our investigative focus on three PL's textbooks which are part of a collection approved by The National Program of Educational Book for *Ensino Médio* in Brazil. In this qualitative descriptive-interpretive research, we noticed that: (i) the analyzed textbooks explore mainly genres considered prototypical of the digital sphere (email and blog) and do not explore the diversity of genres of this sphere; (ii) in some points of the analysis, it was possible to notice a treatment that does not consider the fact that many students, or teachers, are not still properly prepared for a more consistent work with these genres.

**Keywords:** High School books, digital genres, teaching.

### **Introdução**

Nos últimos anos, os estudos desenvolvidos sob o horizonte teórico da Linguística Aplicada, os quais tematizam a análise e a produção de materiais didáticos, têm-se alargado de modo vertiginoso. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa (LP), temos presenciado

o despontar de pesquisas interessadas em analisar diferentes tipos de materiais didáticos (livros didáticos, paradidáticos, apostilas, materiais digitais, dentre outros). Assim, emergem variadas investigações voltadas a estudar, por exemplo, a inserção e o tratamento conferido a determinados gêneros do discurso em livros didáticos e às atividades de produção textual (Bunzen, 2007; Bunzen

e Máximo, 2013; Gomes-Souza, 2011; Silva, 2013; Leite e Pereira, 2010, dentre outros); a relação entre a diversidade de textos e a questão do letramento no âmbito desses livros (Rojo, 2010); a discussão a respeito de políticas públicas relativas à produção, avaliação e distribuição de tais materiais didáticos (Rojo, 2012a; Batista, 2012), dentre outras temáticas. O fio que entrelaça esses trabalhos reside justamente na eleição dos livros didáticos de LP como objeto de estudo.

Pensando nos manuais didáticos do nível médio de escolaridade, entendemos que a preocupação em empreender um exame desses materiais está em consonância com todo um debate que se desenha a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e da posterior criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). As implicações desses documentos/programas no ensino e o papel fundamental exercido pelo livro didático no tocante ao letramento dos alunos, principalmente daqueles que provêm de estratos sociais economicamente desfavorecidos, podem justificar a emergência dos estudos sobre esses manuais. Além disso, um olhar mais específico sobre esses materiais de suma relevância para o ensino<sup>1</sup>, nos diferentes níveis, pode se converter em subsídios para as avaliações já realizadas pelo PNLEM. Nesse ínterim, cabe considerar a função central que o livro didático exerce no seio da atividade docente, uma vez que se constitui, a um só tempo, num mecanismo que se atrela, em maior ou menor grau, a uma dada prescrição (Amigues, 2004) e numa ferramenta à qual o professor recorre cotidianamente na consecução de suas técnicas e estratégias de ensino, porquanto tal material didático está inscrito “em uma tradição pedagógica e na história do ofício” (Amigues, 2004, p. 44).

Inserindo-se, pois, no bojo dessa discussão, este texto se propõe a analisar três livros didáticos de LP do ensino médio, com vistas a estudar o tratamento dispensado aos gêneros oriundos da esfera digital. Elegemos tais gêneros como objeto de análise, em função da necessidade contemporânea de introduzir os alunos nos mais variados eventos de letramento (Rojo, 2010), o que inclui o letramento digital, se considerarmos a importância indiscutível das tecnologias digitais na sociedade atual, inclusive numa premente redefinição do papel da escola nesse contexto (Sibilia, 2012). Logo, não é redundante mencionar as inúmeras ações governamentais direcionadas à implantação e ao aprimoramento de uma educação digital, que se corporifica, por exemplo, através da inserção de computadores nas escolas, da for-

mação continuada de docentes, bem como da produção de materiais didáticos digitais<sup>2</sup>. Em síntese, apontamos para a recorrência de práticas, discursos e projetos que procuram estabelecer uma relação entre a cultura digital e a cultura da escola.

No presente estudo, orientamo-nos pelas seguintes questões de pesquisa: Que tratamento é dispensado aos gêneros discursivos digitais nos livros didáticos de LP do ensino médio? Em que medida esse tratamento pode possibilitar o desenvolvimento de competências necessárias à inserção satisfatória do aluno em práticas de letramento digital? Ao procurar responder a tais questionamentos, não deixamos de levar em conta o fato de os gêneros incorporados aos livros didáticos passarem por um processo de didatização (Bunzen, 2007), visto que são transformados em objetos de ensino.

Desse modo, os gêneros são deslocados dos seus contextos de circulação e inseridos num suporte que visa à aprendizagem. Em tal inserção, é necessário atentar para as atividades a que esses textos são submetidos, no sentido de examiná-las, a fim de investigar se essas atividades contemplam as especificidades do gênero, o seu propósito comunicativo e o suporte do qual provém. No caso dos gêneros emergentes da tecnologia digital, convém perscrutar se o tratamento a eles dispensado leva em consideração as peculiaridades desses gêneros como o estilo, a estrutura composicional, o conteúdo (cf. Bakhtin, 2003), a esfera de circulação, dentre outros aspectos.

Neste trabalho descritivo-interpretativo, de abordagem qualitativa, tomaremos como *corpus* três exemplares de livros didáticos de LP do ensino médio, pertencentes a coleções distintas e aprovadas pelo PNLEM (2012), os quais possuem uma seção específica dedicada ao estudo dos gêneros discursivos digitais. Tomaremos como aparato teórico as reflexões provenientes de autores situados, principalmente, no âmbito da Linguística Aplicada que tematizam questões como letramento, com ênfase no letramento digital, e análise de livros didáticos.

Para efeito de organização, este texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: na seção a seguir, trataremos de traçar um percurso histórico e teórico da presença dos gêneros do discurso no livro didático, concebendo este último como indispensável à construção histórica (Chervel, 1990) da disciplina de LP e atentando para as questões de letramento aí implicadas; posteriormente, discutiremos a constituição dos gêneros discursivos digitais, para, em seguida, delinearmos uma análise dos livros didáticos e retomarmos na seção final os principais pontos discutidos ao longo do texto.

<sup>1</sup> Os livros didáticos também apresentam uma funcionalidade que muitas vezes extrapola os limites da esfera escolar. Prova disso são os dados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), os quais apontam a leitura de livros didáticos e religiosos como práticas de letramento recorrentes no país (Instituto Paulo Montenegro, 2002).

<sup>2</sup> Nessa perspectiva, o edital do Programa Nacional do Livro Didático Ensino Médio de 2015 prevê a produção de obras digitais, além do material impresso (FNDE, 2013).

## Um breve panorama acerca da relação entre os gêneros do discurso e o livro didático de LP

A fim de enfocarmos o tratamento conferido aos gêneros emergentes da esfera digital no livro didático de LP, não prescindimos de conceber esse material didático como um artefato construído historicamente e, desse modo, suscetível a modificações e reconfigurações. Dessa maneira, a adoção do gênero como objeto de ensino está em consonância com as aspirações do momento histórico e sociopolítico vigente, o que inclui os reflexos das inúmeras pesquisas em variados campos do saber (ver, por exemplo, as pesquisas sobre gênero no campo literário, das tradições linguísticas, retóricas e sociológicas, nos contextos acadêmicos profissionais e midiáticos, dentre outros)<sup>3</sup>, além daquelas que tomam o gênero como objeto de análise, no processo de idealização e produção dos livros didáticos.

De acordo com Rojo (2008), os gêneros discursivos sempre estiveram presentes, em maior ou menor grau, no âmbito do ensino de LP. Para tanto, a autora destaca que, desde a gênese da disciplinarização da língua portuguesa no Brasil, no século XIX, os gêneros da tradição literária e retórica constavam dos compêndios e das antologias os quais constituíam os principais materiais impressos disponíveis. Segundo Rojo (2008, p. 81): “[...] os gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico estavam desde sempre lá. Portanto estamos lidando com mudanças que se dão no solo de pelo menos 150 anos de práticas escolares cristalizadas”.

Por outro lado, constatar essa presença desde a constituição da disciplina de LP não significa afirmar que esse ensino estivesse ancorado numa perspectiva que considerasse o gênero num contexto de uso, na relação com as práticas sociais de linguagem, até porque essa reflexão só veio consolidar-se muitos anos depois. Nesse sentido, Razzini (2000) defende que as práticas didáticas empreendidas com os gêneros poéticos no período oitocentista visavam, sobretudo, ao estudo do vocabulário, da gramática normativa, dos exercícios ortográficos, da redação e composição, em suma, à aquisição da norma culta vigente; em síntese, a leitura dos textos literários servia a interesses não-literários (Paulino, 2008).

Esse quadro sofrerá abalos significativos em meados dos anos 70 do século passado, em virtude dos estudos desenvolvidos no âmbito da ciência linguística, cujas repercussões atingem a elaboração dos dispositivos legais que norteiam o ensino e, por conseguinte, a produção dos livros didáticos. Essas modificações constituem um corolário da LDB 5692/71, que vem consolidar uma mudança nos objetivos, nos procedimentos didáticos e na formulação de métodos para o ensino de língua materna

(Bunzen, 2006). Nesse momento, o foco do ensino recai sobre o exame dos elementos comunicacionais, numa explícita remissão aos estudos desenvolvidos por Jakobson. Como consequência, os livros didáticos de LP passam a incorporar gêneros da esfera publicitária e midiática, em contraposição à predominância dos gêneros literários de outrora. Todavia, tais gêneros são analisados sob a concepção de língua como um código, e os textos são encarados como um espelho da realidade, como um meio de transmissão de uma mensagem.

Há uma relação estreita entre essa reconfiguração dos livros didáticos e as transformações a que escola esteve atrelada naquele período. Em síntese, o ensino passa por um gradativo processo de democratização, de modo que começa a atender uma clientela advinda de setores desfavorecidos da sociedade, culminando com uma crescente desvalorização social da profissão docente. Para atender a esse novo público, os livros didáticos prescindem de enfocar os gêneros literários, historicamente vinculados a uma cultura burguesa, e passam a explorar os gêneros da esfera midiática, com aos quais esses alunos teoricamente teriam mais acesso. Se na sociedade contemporânea, a escola ainda é considerada a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos (Rojo, 2001), podemos entender que o estudo dos gêneros midiáticos, ou mesmo a utilização deles como um pretexto para exercícios de metalinguagem, traz em seu bojo as configurações políticas e ideológicas de uma escola em mutação.

A partir da inclusão da redação nos exames vestibulares, os livros didáticos abrem um espaço considerável para esse gênero escolar (a redação). Longe de considerar a heterogeneidade dos gêneros da *ordem do argumentar* (Schneuwly e Dolz, 2004), o livro didático centra-se unicamente na análise da redação escolar, mais precisamente na proposição de ‘técnicas’ de redação. Nos anos de 1980, a defesa da inserção do texto como o objeto de estudo da aula de língua é enfocada reiteradamente por autores como Gerald (2001 [1984]). Toda essa discussão culminará com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já no final dos anos 1990, em virtude de uma efervescente aparição dos estudos sobre os letramentos e sobre os gêneros do discurso. A proposição de um ensino pautado nos gêneros subsidiará uma série de discursos que preconizam a diversidade textual como parâmetro na consecução do ensino de LP. Tal diversidade, de acordo com Bunzen (2007), contempla a organização de livros didáticos que teoricamente pressupõe um agrupamento de gêneros por esfera de circulação social (literária, jornalística, religiosa, divulgação científica, publicitária, dentre outras).

Nesse cenário, entram em jogo as orientações prescritas pelo Programa Nacional de Avaliação do

<sup>3</sup> Sobre essa questão, cf. Bawarshi e Reiff (2013).

Livro Didático (PNLD), as quais reconhecem a questão da diversidade textual como um dos principais critérios de avaliação. Essa avaliação é de suma importância no processo de escolha dos livros por parte dos docentes, tendo em vista a publicação do Guia Nacional do Livro Didático, no qual constam todas as obras/coleções que reúnem qualidades suficientes para serem recomendados (com ou sem ressalvas) aos docentes, conforme esclarece Batista (2001).

No que concerne à presença dos gêneros nos livros didáticos de LP produzidos atualmente, não deixamos de mencionar as características que apontam para a questão dos multiletramentos (Rojo, 2012b). Assim, nesses materiais didáticos encontramos cada vez mais gêneros cuja constituição composicional agrega diferentes semioses. Além das já tradicionais Histórias em Quadrinhos, os livros didáticos apresentam vários textos de natureza multimodal (anúncios, textos digitais, pinturas, infográficos, dentre outros). Toda essa discussão em torno de uma *pedagogia dos multiletramentos* (Rojo, 2013) emerge no final do século passado no contexto teórico norte-americano<sup>4</sup> e atribui à instituição escolar a função de levar em consideração os novos letramentos oriundos da sociedade contemporânea, os quais estão forçosamente atrelados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A cultura digital, conforme destacaremos adiante, altera os modos de ver e ler, as formas de reunir-se, falar e escrever (Canclini, 2008), além de engendrar textos semioticamente híbridos.

Dessa maneira, a noção de multiletramento, de acordo com Rojo (2012b), aponta tanto para uma multiplicidade semiótica de constituição dos textos, como para uma multiplicidade do ponto de vista cultural das populações, principalmente daquelas que residem nos centros urbanos. Quando pensamos nesses modos de construção dos textos, somos levados a procurar investigar os gêneros advindos da esfera digital, tendo em vista o fato de vivermos numa sociedade em que o digital ocupa uma posição preponderante.

### Algumas observações sobre os gêneros discursivos digitais

Desde a invenção dos computadores e, de maneira mais acentuada, com o advento da internet, temos presenciado uma proliferação dos mais variados gêneros discursivos digitais. Essas práticas linguístico-sociais derivam, pois, das exigências impostas pelas configurações da sociedade tecnocrática e informacional que incutiram de forma decisiva na redefinição de práticas sociais e linguageiras. O espaço no qual os gêneros digitais são produzidos/veiculados não é composto apenas por pala-

vas, uma vez que “junto com elas, encontramos gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros formando um todo significativo” (Xavier, 2005, p. 171). Trata-se, assim, de uma atmosfera multissemiótica e hipermediática onde diferentes efeitos de sentido são meticulosamente tecidos pelo internauta. Este, ao interagir no ciberespaço, lança mão de uma série de gêneros que tal espaço disponibiliza, o que faz com que os gêneros advindos da esfera digital mantenham marcas inalienáveis do universo que os engendram.

O contexto digital implica modificações na forma como lidamos com os processos de leitura, de escritura e, por conseguinte, de produção de sentidos que tais processos demandam. Na rede eletrônica, a leitura é afetada pelo hipertexto, caracterizado por Koch (2006) como uma espécie de escritura não-linear, que se ramifica e possibilita ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real. O hipertexto é um processo de leitura/escrita não-linear e fragmentado que incide de forma direta na constituição dos gêneros discursivos digitais e na relação que os produtores/escritores estabelecem com esses gêneros. Conforme destaca Chartier (1999), o texto eletrônico permite ao leitor marcar uma distância em relação ao escrito, de modo que a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separa o leitor do texto.

Assim, o leitor virtual tem a possibilidade de trilhar os seus caminhos de leitura, que, por meio dos links ofertados, pode transitar por diferentes espaços, construir múltiplos sentidos e acessar outros textos, de maneira a tornar-se também um co-autor do texto; assim, as ligações com outros textos apresentam uma inovação sem precedente no modo de se produzir textos (Xavier, 2005). É válido salientar, por outro lado, que a não-hierarquização do texto não surge a partir do hipertexto, uma vez que as notas de rodapé, os índices remissivos e outras possibilidades de escolhas existentes na tecnologia impressa já se constituíam como indícios de caminhos por meio dos quais o leitor poderia seguir, construindo, assim, as suas possibilidades de leitura.

No entanto, é preciso refletir, ancorando-se em Coscarelli (2012), que essa liberdade do leitor também possui certos limites, de maneira que o autor do texto digital seleciona quais links disponibiliza e o lugar em que devem aparecer. Com isso, o leitor na *internet* só pode ir até onde o hipertexto permite, embora possua mais oportunidades para empreender seus percursos de leitura, comparando-se com o texto impresso.

Além disso, podemos acrescentar que os próprios gêneros emergentes da rede eletrônica foram produzidos, seguindo as características prototípicas dos gêneros

<sup>4</sup> Para esse debate convergem os posicionamentos teóricos de autores como Bill Cope, Norman Fairclough, Gunther Kress, dentre outros.

impressos/orais, até porque, conforme aponta Marcuschi (2005, p. 18), “[...] as novas tecnologias não mudam os objetos, mas as nossas relações com eles”. Dessa forma, os gêneros digitais não surgem do acaso, mas trazem consigo marcas, especificidades e funções de gêneros já existentes. É possível encontrar determinadas semelhanças, por exemplo, entre o e-mail e o bilhete e/ou entre o diário e o blog (também denominado de diário virtual), dentre outros gêneros.

No que se refere a esses gêneros anteriormente citados, é necessário caracterizá-los, ainda que de maneira breve, pois eles aparecem com regularidade nos LD estudados. Assim, o e-mail constitui um dos principais gêneros da esfera digital, visto que permitem a comunicação na *web*, seja no âmbito das relações interpessoais ou profissionais. Dependendo do interlocutor a quem o e-mail está endereçado, é comum o uso de *smileys* ou *emoctions* – símbolos gráficos com determinados caracteres para expressar emoções e sentimentos só visualizados através dos gestos corporais (Lemos, 2007). O e-mail é uma forma de comunicação escrita normalmente assíncrona de remessa de mensagens, de acordo com Marcuschi (2005). Há, pois, uma defasagem do ponto de vista temporal entre a produção e a recepção desse texto. Acreditamos, com isso, que essas características necessitam ser expressamente evidenciadas nas atividades que tomam esse gênero como objeto de análise e produção.

Já o blog, conforme destacamos, possui regularidades também encontradas no gênero diário pessoal. No entanto, apresenta características particulares e se pauta pela heterogeneidade referente à temática, ao perfil do blogueiro e dos leitores. Em relação aos aspectos composticionais, vale salientar que os blogs contêm postagens datadas, começando pela mais recente, e a maioria deles inclui links externos (Miller, 2012). Para essa autora, os blogs possuem múltiplos ancestrais, além do já propalado diário pessoal, dentre os quais se destacam os gêneros concernentes à coleta e compilação de informações como o livro de citações. O blog também tem como ascendente os gêneros da esfera jornalística como o artigo de opinião e o editorial, o que explica a intensa profusão de blogs dessa natureza. Sumarizando essa questão, Miller (2012, p. 83) enfatiza: “Podemos ver o blog como um gênero híbrido (ou cruzamento) retórico, com marcas genéticas de todos esses gêneros anteriores”.

Diante do exposto, comungamos com a tese de Marcuschi (2008), segundo a qual já não é prioritário fazer classificações de gênero, pois eles são muitos, instáveis, não sendo possível catalogá-los todos; mas, por outro lado, também acreditamos que é preciso estudar com precisão os gêneros que circulam socialmente,

para que possamos situá-los no âmbito da esfera da qual advêm, bem como a função que desempenham e a relação que estabelecem com os demais gêneros. No que tange aos gêneros da esfera digital, convém que se investiguem as características que os definem no cerne da tecnologia eletrônica para que se possa transportá-lo de maneira adequada para outros domínios e/ou esferas. Pensando assim, reiteramos que os gêneros digitais, quando transplantados para o domínio da escola, passam, necessariamente, por um processo de didatização, uma vez que passam a funcionar com outro propósito. Esse processo não deve descaracterizar o gênero ou artificializá-lo, mas, ao contrário, deve preservar o máximo possível as peculiaridades de cada gênero no contexto em que originalmente circulam.

Considerando a relevância que os livros didáticos gozam no contexto da educação básica brasileira, é imperativo que a questão da didatização dos gêneros seja investigada de forma acurada, pois “todos os textos que aparecem nos LDPs [Livros Didático de Língua Portuguesa] passam por um processo de escolarização, que envolve recursos da edição, e são transformados para serem re(a)presentados na forma de texto escolar” (Bunzen, 2007, p. 51). Em se tratando de gêneros digitais, arriscamos sublinhar que a questão da didatização passa pelo crivo da transposição de diferentes realidades, qual seja: a realidade digital corporificada no suporte da tela do computador para a realidade da página impressa do livro didático. Essa passagem precisa se efetivar de forma a manter os elementos definidores desses gêneros, de modo a não incorrer no engodo de explorar apenas os elementos linguísticos e/ou aspectos estruturais, desconsiderando, assim, as demais particularidades dos gêneros digitais.

### **Análise dos gêneros discursivos digitais em LDs de Língua Portuguesa**

Para essa análise, selecionamos três exemplares de LDs de Língua Portuguesa do ensino médio. Tais livros fazem parte de três coleções distintas, a saber: Português Linguagens 1, de Cereja e Magalhães (2010), Projeto Eco – Língua Portuguesa 2, de Alves e Martin (2010), e Português – Literatura, Gramática e Produção de texto, de Sarmento e Tufano (2010)<sup>5</sup>. Todas essas coleções foram aprovados pelo PNLD, na edição de 2012, de modo que estão sendo utilizados nas salas de aula brasileiras até o ano em curso. O principal critério que norteou a escolha desses livros diz respeito ao fato de todos eles apresentarem um capítulo ou uma seção específica para o estudo dos gêneros discursivos digitais. Com efeito, esses LDs

<sup>5</sup> Para se referir a esses materiais didáticos, respectivamente, na ordem em que aparecem nesse texto utilizaremos os seguintes códigos: LD1, LD2 e L3.

dedicam um espaço para o tratamento de dois gêneros da esfera digital, em especial, o e-mail e o blog<sup>6</sup>. Geralmente, esse espaço circunscreve as atividades de leitura e produção textual, conforme enfatizaremos a seguir.

Levaremos em consideração os aspectos anteriormente discutidos no olhar direcionado sobre os LDs em estudo, a fim de estudar o tratamento conferido aos gêneros digitais e, a partir daí, as possíveis contribuições que esse material didático, no sentido de desenvolver competências necessárias à inserção do aluno do ensino médio em práticas de letramento digital.

### Análise do LD1

No LD1, o trabalho com os gêneros digitais consta de um capítulo intitulado “Hipertextos e gêneros digitais: o e-mail e o blog”. O capítulo inicia-se com uma breve explanação a respeito da noção de hipertexto. Para isso, os autores do manual esclarecem as mudanças provocadas pela rede eletrônica na concepção de texto e centram o foco particularmente sobre dois gêneros da *web* – o e-mail e o blog. Há duas seções no LD para a análise desses gêneros: (i) Trabalhando o gênero – na qual há um gênero acompanhado de uma série de questões que o tematizam; (ii) Produzindo (nome do gênero) – em que aparece uma série de instruções relativas à produção do gênero estudado.

No caso do gênero e-mail, o livro didático explora, a partir de cinco questões, aspectos como a estrutura composicional, o tema e as peculiaridades relativas à escrita virtual. A última questão, a seguir transcrita, pede que o aluno mencione as características do e-mail.

### Excerto 1

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais as características de um e-mail? Respondam considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem (Cereja e Magalhães, 2010, p. 157).

A questão contextualiza o gênero, uma vez que leva em conta as peculiaridades relativas ao propósito, estrutura composicional, linguagem e suporte. Todavia, chama-nos a atenção o fato de esse tratamento didático aparecer no trabalho com outros gêneros, constituindo uma regularidade do LD em estudo que merece ser mais acurada. Ora, a partir do exame de apenas um exemplar do gênero, não é possível responder de modo satisfatório

a essa questão, se considerarmos que o próprio gênero e-mail sofre variações inerentes ao perfil dos sujeitos que o utilizam, de maneira a incidir, por exemplo, sobre os níveis de linguagem. Assim, um e-mail de natureza comercial apresenta um linguajar distinto daquele empregado por sujeitos que possuem certo grau de familiaridade. De alguma forma, o LD artificializa o trabalho com o e-mail, na medida em que pode possibilitar uma homogeneização desse gênero.

A proposta de produção textual referente ao e-mail, explicitada a seguir, elenca algumas orientações que consideramos relevantes no processo de elaboração desse texto:

### Excerto 2

Siga estas instruções:

- (a) Peça ao seu professor o e-mail de seu correspondente.
  - (b) Escolha um dos assuntos sugeridos abaixo, ou pense em outro de sua preferência, e escreva um e-mail comentando o assunto e convidando o destinatário a dar uma resposta.
- Assuntos sugeridos:
- troca de informações sobre programas de computador
  - troca de informações sobre *mangás* e *anime*
  - troca de comentários sobre livros e quadrinhos
  - indicações de filmes
  - *hobbies*
- (c) Avalie seu e-mail de acordo com as orientações do boxe Avalie seu e-mail.
  - (d) Preencha os campos existentes no programa de que dispõe. Depois envie o e-mail e aguarde a resposta.
  - (e) Se gostar da experiência, continue trocando e-mails com seu correspondente (Cereja e Magalhães, 2010, p. 158).

Apesar de a atividade partir do pressuposto de que os alunos já possuem um e-mail, o que não condiz com a realidade, principalmente no que concerne à escola pública, entendemos que tal proposta apresenta pontos relevantes os quais potencialmente podem propiciar uma inserção mais sólida do aluno nas práticas de letramento digital. Em síntese, essa proposta oportuniza orientações relativas ao tema do e-mail e aos aspectos estruturais que o caracterizam; além disso, favorece uma concepção de escrita dialógica (Bakhtin, 2006), na qual se prevê um leitor real para o texto produzido. As peculiaridades do gênero e-mail, a nosso ver, estão sendo devidamente con-

<sup>6</sup> Concordamos com o posicionamento de que o blog e o e-mail, dada a funcionalidade que podem apresentar, sejam concebidos também como suportes, principalmente no caso do blog, uma vez que permite a circulação de outros gêneros. No entanto, compactuamos também com a perspectiva adotada por Miller (2012), segundo o qual o blog seria um gênero, cuja natureza seria híbrida, na medida em que conserva marcas de inúmeros outros gêneros de diferentes esferas. Indubitavelmente, essa percepção de Miller (2012) parece apontar para a necessidade de repensarmos a noção de gênero, tendo em vista as singularidades alojadas nos gêneros do ciberespaço.

templadas nessa atividade de produção. Destarte, o caráter assíncrono desse gênero (Marcuschi, 2005) é levado em consideração quando a atividade propõe ao aluno que espere uma resposta para o texto produzido.

Em relação ao gênero blog no LD1, podemos observar que tal material didático define de forma breve esse gênero e tece algumas considerações acerca da forma como se faz um blog. Ademais, os autores do LD1 aludem rapidamente à natureza multissemiótica desse gênero ao esclarecerem que “[...] além dos textos, os *blogs* comportam fotos e, alguns casos, vídeos” (Cereja e Magalhães, 2010, p. 156). Por outro lado, a abordagem do blog nesse LD é falha em dois aspectos principais. Primeiro, o LD não traz nenhum exemplo de blog, para que se pudesse, por exemplo, realizar uma atividade de leitura e interpretação do texto, no intuito de fazer com que o aluno se apropriasse das características do gênero. Em segundo lugar, o LD, em momento algum, explicita a grande diversidade de blogs existentes na *web*, diversidade essa que confere uma multiplicidade de estilos para esse gênero, seja em função da temática (humor, política, religião, sexo, gênero, preferências diversas, dentre outras), seja em relação ao perfil do blogueiro e dos pretendentes leitores. Grosso modo, o blog agrupa o pessoal e o público em sua forma retórica e permite que os blogueiros cultivem o eu publicamente (Bawarshi e Reiff, 2013).

Em seguida, o LD1 propõe uma atividade de criação de um blog. Entendemos que, se o LD1 não explorou de forma efetiva as características desse gênero, a imediata criação de um blog parece-nos uma atividade um tanto descontextualizada. Para a consecução dessa atividade, seria necessário que o LD1 tivesse postulado uma análise mais consistente do gênero blog. Acreditamos também que o professor deve ter a autonomia para selecionar outros textos, além dos que constam do LD. Contudo, considerando o papel crucial que esses materiais exercem no exercício da prática docente, defendemos que os LDs precisam dispor de atividades contextualizadas, em função das especificidades dos gêneros estudados. Em linhas gerais, o tratamento dispensado ao blog nesse LD deu-se de modo superficial, uma vez que não se adentrou nas minúcias desse gênero emergente. Não podemos falar numa didatização, no sentido estrito do termo, pois o blog não foi tomado como objeto de ensino, mas somente mencionado no âmbito desse LD.

## Análise do LD2

O LD2, ao contrário do LD1, explora somente o gênero blog. Nesse LD, o blog aparece na seção de Produção de Texto. Antes da proposta de produção propriamente dita, o LD apresenta algumas atividades de leitura e análise do gênero em estudo. Para tanto, traz a homepage do blog do escritor José Saramago e propõe algumas questões

concernentes aos links existentes na página do blog e à linguagem utilizada no texto. Todavia, as questões que problematizam a presença dos links no texto acaba por se restringir apenas ao blog de Saramago. Na verdade, essas questões poderiam discutir o funcionamento do links como portas de entrada para outros espaços, visto que remetem o leitor a outros textos que vão incrementar a leitura (Koch, 2008); no entanto, não é isso que ocorre.

Numa seção posterior, intitulada Conhecimento em Foco, os autores do LD tecem comentários a respeito do gênero blog, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

### Excerto 3

Os *blogs* abordam *temas* muito *diversificados*, desde conteúdo pessoal até temas bastante amplos. Há *blogs* sobre música, literatura, cinema, esportes, política, economia, jogos, entre tantos outros assuntos. Além disso, artistas e alguns profissionais, como jornalistas e comentaristas esportivos, acabam por criar *blogs* como meio de se relacionar com seu público de modo mais próximo e informal (Alves e Martin, 2010, p.64, grifos dos autores).

Nesse caso, o LD2 explicita as diferentes configurações que o blog assume no contexto do qual provém. Aliado a isso, esse LD atenta para a possibilidade de o blog se constituir num espaço de diálogo entre o autor do diário virtual e os seus leitores. Essas características estão subjacentes às orientações propostas na seção de produção textual. Esse material didático orienta a criação de um blog e, para isso, apresenta detalhadamente algumas instruções que se referem ao processo de produção de um blog na *web*. A seguir, lança duas propostas de produção:

### Excerto 4

Proposta 1 – Produção de *Blog* individual  
Você deve selecionar um tema de seu interesse, criar o seu *blog* e colocá-lo para funcionar. Alguns temas interessantes podem ser discutidos, entre eles questões relativas à juventude, como expectativas do jovem, mundo adulto x adolescência, *bullying*, namoro, bandas de música, etc.

Uma etapa importante é decidir em conjunto com todos os colegas as regras que servirão de base para a criação dos *blogs*. Por se tratar de um projeto escolar, é importante definir, de antemão, a linguagem, o vocabulário e a abordagem que os termos receberão. A turma pode definir o tempo em que os *blogs* ficarão no ar para navegação de todos e marcar uma data para avaliá-los posteriormente.

### Proposta 2 – Produção de *Blog* Coletivo

O professor e a classe podem determinar, coletivamente, o nome e o tema do *blog* da turma. É possível, então, definir papéis: enquanto alguns alunos ficam responsáveis por alimentar o *blog* com artigos, imagens, notícias, outros devem visitá-lo e postar comentários. Depois de algum tempo, é possível inverter os papéis, para que todos possam vivenciar as duas experiências.

Ao final do tempo determinado, tanto o *blog* quanto a participação de cada aluno devem ser avaliados (Alves e Martin, 2010, p. 53).

Ambas as propostas tomam o gênero *blog* como objeto de estudo e de produção. Quando os alunos ocupam a posição de sujeitos que criam um *blog*, é possível entrever estratégias as quais levam o discente a se inserir em práticas autênticas de letramento digital. Nesse sentido, essas propostas de produção, principalmente a segunda, pautam-se numa perspectiva em que os alunos podem tornar-se autores de um projeto didático de natureza colaborativa. A pedagogia dos multiletramentos, conforme assinala Rojo (2012b), preconiza a possibilidade de os alunos se transformarem em criadores de sentido. Assim, o fato de as propostas sugerirem determinados temas para o *blog* a ser criado, bem como proporem uma observação sobre o nível de linguagem a ser utilizado, não engessa o caráter dialógico da proposta, tendo em vista que tal especificidade está presente na própria constituição do gênero *blog*. Além dessas propostas, o LD2 disponibiliza um roteiro de avaliação no qual aparecem algumas questões norteadoras para a produção e a posterior manutenção do *blog*. Subjacente a essas orientações reside a ideia de que o *blog* não deve se constituir somente como uma atividade escolar, como também deve possuir uma funcionalidade que extrapole esses limites.

De maneira geral, o LD2, com exceção das questões que tematizam o link no *blog*, reconhece as idiossincrasias desse gênero e as toma como elementos norteadores na consecução das atividades didáticas. Em função disso, as propostas de produção ancoram-se na heterogeneidade do *blog*, uma vez que distinguem de maneira clara os *blogs* individuais dos coletivos.

### Análise do LD3

No LD3, a inserção dos gêneros e-mail e *blog*, ao lado da carta pessoal e diário, efetua-se num capítulo denominado Gêneros do Cotidiano. No que se refere ao gênero e-mail, o LD explora-o em três seções: “No texto”, “Lendo o texto” e “Produção de Textos”. Na primeira seção, o LD propõe algumas questões acerca do e-mail; tais questões objetivam fazer com que o aluno compreenda a estrutura do e-mail, comparando-a com a

da carta pessoal, além do objetivo desse texto e do nível de linguagem empregado.

Na seção seguinte, o material didático apresenta algumas informações sobre o e-mail, de modo a conceituá-lo no âmbito da mídia digital. Por fim, na seção relativa à produção do e-mail há determinadas instruções que objetivam conduzir o aluno no percurso de escrita do texto. Vejamos alguns dessas instruções:

### Excerto 5

1. Com a orientação do professor, anote o e-mail de alguém com quem você possa se corresponder, por exemplo, um aluno de outra escola.
2. Se quiser, escolha o e-mail de alguém que você conheça e com quem já troque mensagens na *internet*, ou o e-mail de um ex-colega, de um amigo que mudou de cidade.
3. Empregue a linguagem adequada de acordo com o interlocutor. Lembre-se de que o uso de uma linguagem informal, com gírias e abreviações, só é recomendável se houver intimidade entre os correspondentes.
4. Avalie o seu texto, relendo o e-mail e alterando o que julgar conveniente. Confira a linguagem; observe se você empregou o vocativo, se desenvolveu bem o assunto escolhido, se se despediu e assinou conforme as orientações já dadas (Sarmento e Tufano, 2010, p. 370).

Mesmo que essa proposta de produção textual parta do princípio de que os alunos já estão engajados em práticas de letramento digital, pois sugere que aqueles podem mandar um e-mail para alguém com quem já se comunicam, é possível verificar que o tratamento conferido ao gênero e-mail está em consonância com os aspectos que definem esse gênero na esfera digital. Nesse sentido, o reconhecimento de que o nível de linguagem utilizado no e-mail varia conforme o perfil do interlocutor e do grau de proximidade existente entre o produtor do texto e aquele a que o texto se destina está presente nas instruções anteriormente explicitadas. A necessidade de avaliar o texto produzido, o que constitui uma regularidade em todos os LDs analisados, ampara-se nas características do gênero em foco. Especialmente no caso do e-mail, observamos a remissão às particularidades prototípicas desse gênero, com ênfase nas propriedades estruturais.

Em relação ao *blog*, o LD3 propõe ao aluno que acesse alguns endereços eletrônicos de blogs e navegue por eles. A nosso ver, o LD poderia trazer um exemplar de um *blog*, tal como fez com o gênero e-mail, no intuito de fazer com que o aluno se familiarizasse com o gênero estudado. Dessa maneira, o referido material didático não apresenta uma proposta de trabalho com *blog*, pois somente indica alguns *sites*, deixando a cargo do aluno,

sob a devida orientação do docente, a possibilidade de empreender pesquisas na *web*, no intuito de compreender as características do blog. Em certa medida, o LD exime-se dessa função, no momento em que apenas lança uma proposta de consulta e não possibilita o necessário estudo do gênero.

Na seção seguinte, o LD define o blog, cotejando com aspectos relativos à funcionalidade, à tipologia e ao suporte. Posteriormente, o LD3 disponibiliza uma proposta de produção de texto com o blog, explicitada a seguir:

### Excerto 6

#### Produção de textos

Os *blogs* representam uma ótima forma de comunicação. Se você tiver um computador com acesso à *internet*, crie um blog comunitário para trocar ideias, fotografias e *links* com amigos e ainda conversar sobre outros que considerar interessantes.

[...]

Estes sites podem ajudá-lo na criação de seu *blog* (Sarmento e Tufano, 2010, p. 375).

Nessa proposta de produção, o LD3 faz referência a determinados sites os quais o aluno deverá consultar a fim de que possa criar um blog. Mais uma vez, esse LD delega a função de explicar todas as etapas aos sites. Embora possamos reconhecer que esse tipo de trabalho implica uma participação mais ativa do aluno na busca e na construção do conhecimento, não deixamos de defender que o LD necessita especificar de modo claro as diferentes etapas relativas ao processo de produção textual. Nesse sentido, quando o LD sugere consultas em demasia, de modo a não enfocar precisamente as características de um determinado gênero, bem como as fases de produção desse gênero, entendemos que esse material didático não cumpre plenamente a sua função de auxiliar o trabalho do professor. A despeito de uma série de medidas e incentivos advindos do poder público, com vistas a capacitar os docentes para uma educação digital, muitos professores ainda apresentam dificuldades no manejo dessas tecnologias. Dessa forma, os LDs precisam atentar para todos esses aspectos, uma vez que são destinados a alunos da escola pública, mais precisamente a muitos alunos que não estão inseridos efetivamente na cultura da *internet*.

Em virtude disso, acreditamos que atividades como essa última não preparam o aluno para a devida inclusão numa sociedade predominantemente marcada pelos multiletramentos. Além desse funcionamento hipermidiático e multissemiótico, a mídia digital se pauta na possibilidade de criação de conteúdo através de ferramentas interativas (Rojo, 2012b). Logo, o trabalho com os gêneros digitais nos LDs necessita estar em conformidade com as particularidades inerentes a esses gêneros. Ao longo desse texto, perseguimos tal assertiva no âmbito dos LDs analisados,

com vistas a propor a necessidade de articular o ensino de Língua Portuguesa com as práticas sociais de linguagem, as quais estão cada vez mais vinculadas à cultura digital.

### Considerações finais

Objetivamos neste texto analisar os gêneros digitais blog e e-mail em LDs de Língua Portuguesa do ensino médio. Para tanto, ancoramo-nos em duas questões norteadoras, quais sejam: Que tratamento é dispensado aos gêneros discursivos digitais em três livros didáticos de LP do ensino médio? Em que medida esse tratamento pode possibilitar o desenvolvimento de competências necessárias à inserção satisfatória do aluno em práticas de letramento digital? No intuito de encontrar respostas para essas inquietações, selecionamos três LDs de Língua Portuguesa do ensino médio, os quais foram aprovados pelo PNLD (2012) e dedicavam um espaço para os gêneros da esfera digital, com ênfase no blog e no e-mail.

Quando nos propomos a investigar o tratamento dispensado aos gêneros digitais nos LDs, não prescindimos de conceber, na esteira de Bunzen (2007), que os gêneros que circulam socialmente, ao serem transplantados para o contexto escolar, passam por um processo de didatização, pois se tornam objetos de ensino. Ensejamos, com isso, a possibilidade de relacionar o modo através do qual os gêneros digitais são tratados no LD e o desenvolvimento de potencialidades necessárias à inserção do aluno no âmbito dos multiletramentos, mais precisamente no que diz respeito ao letramento digital.

Os três LDs analisados enfocam os gêneros digitais, ora em atividades de leitura e interpretação, ora em atividades de produção textual, ou em ambas. Todos os LDs contextualizam, no sentido de esclarecer em alguma seção, o objetivo sociocomunicativo do gênero, a diversidade temática, o suporte e o nível de linguagem. Contudo, apontamos algumas inadequações relacionadas, por exemplo, à ausência de um exemplar do gênero no LD, no caso do blog nos LD1 e LD3; a questões que poderiam se configurar numa oportunidade eficaz de análise do gênero em estudo; a propostas de produção textual que desconsideram o fato de muitos alunos, ou mesmo docentes, não estarem ainda devidamente preparados para a utilização das ferramentas digitais; ao tratamento, em alguns casos, superficial, que não leva em consideração os vários pormenores dos gêneros digitais.

Apesar disso, as propostas de produção nos LDs em foco, com exceção da produção com o blog nos LD1 e LD3, desde que manejadas de forma adequada, podem configurar-se em alternativas didáticas que levam em consideração o espírito colaborativo do ambiente digital, de maneira a dotar o aluno de competências necessárias para a sua inserção no contexto das mídias digitais.

Dada a proeminência dos gêneros e-mail e blog nos LDs analisados, é possível argumentar que, apesar de

esses gêneros se destacarem como protótipos da esfera digital, urge a possibilidade de os LDs trabalharem com outros gêneros dessa esfera, principalmente aqueles que emergem das redes sociais, com os quais alguns alunos podem ter certa familiaridade. Em suma, o ambiente digital estimula a aparição de novos gêneros, além daqueles já em circulação na nossa sociedade letrada (Coscarelli, 2012), de modo que tomá-los como objeto de ensino pode ser de fundamental relevância na apropriação de habilidades relativas aos multiletramentos. Além disso, as mídias digitais facilitam a modificação e a recombinação de conteúdos originais de quaisquer mídias, em função dos processos de digitalização que reduzem qualquer conteúdo informativo, originado de qualquer mídia, a um código numérico/binário comum, podendo ser manipulado de forma automatizada (Rojo, 2013). Esses gêneros possuem características peculiares que se prestam a um trabalho didático que considere a diversidade de gêneros existentes, conforme já preconizam os PCNs.

Vale reiterar que a escolha dos objetos de ensino dos LDs destinados às escolas públicas brasileiras está atrelada às orientações e exigências do PNLEM e de documentos legítimadores. Sendo assim, nos materiais didáticos estudados, a inserção dos gêneros digitais segue as prescrições dos PCNs e as reivindicações dos editais de convocação do PNLEM, através dos quais as editoras inscrevem suas coleções. Convém sinalizar, nesse caso, para possíveis modificações no estudo destes gêneros, tendo em vista um dos requisitos adotados na última edição do PNLEM: a inscrição de obras em conteúdo digital, conforme pontuamos em algum momento deste texto. Tal exigência poderá implicar uma abordagem mais consistente desses gêneros, apontando, inclusive, para outras possibilidades de ensino-aprendizagem na interface do impresso com o meio digital. No entanto, somente estudos posteriores poderão corroborar ou refutar essas especulações.

Por fim, consideramos que a incorporação dos gêneros digitais nos LDs de língua materna é algo recente no contexto educacional brasileiro. Essa inclusão se dá num momento sócio-histórico em que o digital se impõe; assim, a adoção de materiais didáticos digitais, gradativamente, se constitui numa necessidade inadiável para a escola. Os tradicionais impressos, por sua vez, precisam se adequar a essa realidade que se desenha, uma vez que possivelmente podem ser considerados obsoletos e ‘improdutivos’, frente à onda digital a que estamos atrelados atualmente. Todavia, é preciso que essa adequação não se paute numa perspectiva segundo a qual se postule a sumária substituição do impresso pelo digital. Conforme pondera Chartier (2002), novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente antigos usos, ou seja, é necessário pensar numa certa convivência da era digital com a era do impresso e do manuscrito e, a partir dessa relação, refletir sobre um ensino que considere as idiossincrasias que norteiam esta intersecção de suportes na cultura escrita dos tempos de hoje.

## Referências

- ALVES, R.H.; MARTIN, V.L. 2010. *Língua Portuguesa: Projeto Eco*. Curitiba, Positivo, 288 p.
- AMIGUES, R. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho*. São Paulo, EDUEL, p. 56-64.
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 345 p.
- BAKHTIN, M. 2006. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12<sup>a</sup> ed., São Paulo, Editora Hucitec, 311 p.
- BATISTA, A.A.G. 2001. *Recomendações para uma política de livros didáticos*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 135 p.
- BATISTA, A.A.G. 2012. *Políticas públicas para livros didáticos: cerca de dez anos depois*. In: Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa, 1, São Paulo, 2012. *Anais...* São Paulo, SPLDP, 1:27-35.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M.J. 2013. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo, Parábola Editorial, 285 p.
- BUNZEN, C. 2006. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: C. BUNZEN; M. MENDONÇA (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 139-161.
- BUNZEN, C. 2007. O trabalho da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: C.F. SANTOS; M. MENDONÇA; M.C.B. CAVALCANTE (orgs.), *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 43-58.
- BUNZEN, C.; MÁXIMO, J. 2013. O gênero “debate” em três coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011, *Eutomia*, 11(1):362-365. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/232>. Acesso em: 23/02/2014.
- CANCLINI, N.G. 2008. *Leitores, espectadores, internautas*. São Paulo, Iluminuras, 96 p.
- CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. 2010. *Português linguagens: volume 1*. São Paulo, Saraiva, 293 p.
- CHARTIER, R. 1999. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 159 p.
- CHARTIER, R. 2002. *Os desafios da escrita*. São Paulo, Editora UNESP, 145 p.
- CHERVEL, 1990. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, *Teoria & Educação*, 7(1):177-229. Disponível em: [http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf). Acesso em: 21/02/2014.
- COSCARELLI, C.V. 2012. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. In: C.V. COSCARELLI (org.), *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 147-174.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). 2013. Sai edital do PNLD 2015 com previsão de obras digitais. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/4033-sai-edital-do-pnld-2015-com-previsao-de-obras-digitais>. Acesso em: 20/01/2014.
- GERALDI, J.W. 2001. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 252 p.
- GOMES-SOUZA, A. 2011. *Estudos dos gêneros textuais no Livro Didático de Língua Portuguesa: uma ferramenta para as práticas linguísticas e sociais*. Pau dos Ferros, RN. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 135 p.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. 2002. Livros didáticos ainda são principal meio de ensino. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=1.02.01.00.00&num=3152&pg=876&tp=clips&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=1.02.01.00.00&num=3152&pg=876&tp=clips&ver=por). Acesso em: 20/01/2013.
- KOCH, I.G.V. 2006. *Desvendando os segredos do texto*. 5<sup>a</sup> ed., São Paulo, Cortez, 168 p.

- KOCH, I.G.V. 2008. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro, Nova Fron-teira, 165 p.
- LEITE, E.G.; PEREIRA, R.C.M. 2010. O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual, *Calidoscópio*, 8(1):3-13. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/154>. Acesso em: 12/01/2014. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2010.81.01>
- LEMOS, A. 2007. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 3ª ed., Porto Alegre, Sulina, 205 p.
- MARCUSCHI, L.A. 2005. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: L.A. MARCUSCHI; A.C. XAVIER (orgs.), *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Lucerna, p. 145-167.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. Gêneros textuais: configuração, dinamidade e circulação. In: A.M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K.S. BRITO, *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Lucerna, p. 15-28.
- MILLER, C.R. 2012. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo, Parábola Editorial, 191 p.
- PAULINO, G. 2008. Algumas especificidades da leitura literária. In: A. PAIVA; G. PAULINO; A. MARTINS (orgs.), *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte, Ceale, Autêntica, p. 34-46.
- RAZZINI, M.P.G. 2000. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 439 p.
- ROJO, R. 2001. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: L.A. MARCUSCHI (org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado das Letras, p. 56-79.
- ROJO, R. 2008. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: I. SIGNORINI (org.), *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 73-108.
- ROJO, R. 2010. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, 28(2):433-465.
- ROJO, R. 2012a. Desafios e possibilidades do livro no ensino de Português como língua materna: pesquisa e políticas públicas. In: Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa, 1, São Paulo, 2012. *Anais...* São Paulo, SPLDP, 1:26-31.
- ROJO, R. 2012b. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: R. ROJO; E. MOURA (orgs.), *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 11-31.
- ROJO, R. 2013. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: R. ROJO (rg.). *Escol@conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 9-32.
- SARMENTO, L.L.; TUFANO, D. 2010. *Português: literatura, gramática e produção de texto*. São Paulo, Moderna, 512 p.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado das Letras, 235 p.
- SIBILIA, P. 2012. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro, Contraponto, 222 p.
- SILVA, F.V. 2013. A didatização da divulgação científica: uma análise de manuais didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio, *E-escrita*, 4(4):222-236. Disponível em: [http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/985/pdf\\_144](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/985/pdf_144). Acesso em: 21/12/2013.
- XAVIER, A.C.X. 2005. Leitura, texto e hipertexto. In: L.A. MARCUSCHI; A.C.X. XAVIER (orgs.), *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Lucerna, p. 122-138.

Submetido: 27/12/2014

Aceito: 28/04/2015

### Francisco Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I  
Conjunto Humanístico, Bloco IV, Cidade Universitária  
58059-900, João Pessoa, PB, Brasil

### Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Av. BR 405, km 03, s/n, Arizona  
59900-000, Pau dos Ferros, RN, Brasil