



## Inclusão dos gêneros digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa

Inclusion of digital genres in Portuguese Language textbooks

Maria Francileide de Oliveira Trajano<sup>1</sup>  
Verônica Maria de Araújo Pontes<sup>2</sup>  
Katiane Almeida de Sousa<sup>3</sup>

**Resumo:** Nesse artigo analisamos os gêneros digitais incluídos nas atividades didáticas propostas dos livros didáticos de Língua Portuguesa, e no cotidiano escolar dessa disciplina nas escolas públicas da Cidade de Mossoró-RN. Assim, objetivamos apresentar a importância da inclusão dos gêneros digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa como metodologia para o ensino. Nosso procedimento metodológico está centrado na pesquisa documental do livro didático do primeiro ano do ensino médio da coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” (ABAURRE M. L. *et al.* 2013), por meio da abordagem qualitativa iremos investigar qual o tratamento dado por essas autoras aos gêneros textuais digitais nessa obra e, na oportunidade, analisaremos como foram trabalhados para o desenvolvimento da aprendizagem nas séries desse nível de ensino. Para fundamentar as discussões é realizada uma pesquisa bibliográfica, que teve como suporte teórico as obras de Abaurre *et al.* (2013); Bogdan e Biklen (1994); Komesu (2014); Lüdke e André (1986); Marcuschi (2003); Medeiros (2007); Ruz (1998); Souza (2012), entre outras. Levantamos uma crítica sobre a forma que os gêneros digitais são incluídos nessa obra, pois na maioria das vezes, são apenas apresentados, sem nenhum propósito de relacionar ou desenvolver práticas pedagógicas, não sendo adaptados para fins de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Inclusão. Gêneros digitais. Aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino pela UERN/IFRN/UFERSA/ Brasil, xileide@gmail.com, Grupo de Pesquisas Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens-GEPELT.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Minho. Professora do Mestrado em Ensino – UERN/IFRN/UFERSA/Brasil, veronicauern@gmail.com, Grupo de Pesquisas Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens-GEPELT.

<sup>3</sup> Mestranda em Ensino pela UERN/IFRN/UFERSA/Brasil, katiane\_sousageo@yahoo.com.br, Grupo de Pesquisas Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens-GEPELT.



## Introdução

A expansão das tecnologias pelo mundo vem criando novos signos sociais, ocorrendo em uma transformação cultural nos sujeitos, nos seus modos de viver, agir e até mesmo falar com as modificações no espaço por meio do uso das tecnologias.

Nesse contexto, as instituições escolares não escapam desta realidade, sendo influenciadas diretamente com as mudanças da sociedade que as cercam. Desta maneira, as escolas também sentem os reflexos destas mudanças culturais e por vezes buscam agregá-las em suas propostas curriculares e práticas de ensino, buscando se adequar às condições inerentes de sua época. Caso a escola não se adeque a esses novos condicionamentos pode acontecer embates entre os anseios dos atores sociais presentes neste espaço, gerando um “[...] mal-estar na escola ou a consciência de uma educação que caminha por trilhos diferentes daqueles da sociedade” (Ruz, 1998, p.91).

Nessa pesquisa, referimo-nos ao livro didático de Língua Portuguesa, visto que este se apresenta como um suporte no qual se encontra uma grande diversidade de gêneros que são retirados de seus contextos originais para serem objeto do trabalho pedagógico. Os gêneros mais trabalhados por essa disciplina são das esferas jornalística, científica e literária, deixando lacunas quanto ao reconhecimento e ao trabalho voltado para os aspectos característicos e comunicacionais dos gêneros digitais, deixando de atender às novas demandas de aprendizagem que se desenvolveram por meio dos avanços tecnológicos.

No entanto, apenas alguns livros didáticos de Português trazem esse assunto, às vezes, apenas como um estudo complementar ou apenas como uma breve apresentação de sua existência, sem explorar os potenciais que esses gêneros podem oferecer à escolarização.

A escola, conforme Medeiros (2007, p. 24):

[...] não pode ignorar a presença das TIC's no cotidiano e a sua incorporação ao modo de produzir bens, culturas e visões de mundo, nem abrir mão de uma profunda reflexão a respeito do papel segregador ou inclusivo que elas podem desempenhar na sociedade. Da mesma forma, não podem deixar de responder à expectativa social de preparar os estudantes para o mundo de informações e de tecnologias em que estão imersos e os papéis que poderão assumir nesse cenário multimidiático, na chamada sociedade da informação (e da comunicação).

Medeiros (2007), com muita propriedade ratifica a necessidade da reflexão, do preparo para essa nova forma de ensinar e aprender, destacando que a escola deve refletir sobre o caráter



inclusivo ou segregador que pode exercer levando em conta que atualmente a inclusão digital não é mais um modismo e sim uma necessidade para se conviver em sociedade, preparando os alunos para este mundo conectado.

Também discutiremos algumas transformações que a *Internet* trouxe para a relação leitura-escrita características os gêneros digitais, alterando as formas gráficas das normas gramaticais e acrescentando parênteses, traços, barras, *emoticons*, para representar sentimentos e proximidade com quem se comunica, surge então os internetês presentes nos *Blog*, *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, *E-mail* e etc., que podem ser utilizados visando um ensino de leitura mais crítico e uma produção de texto mais contextualizada.

Desta feita, os educadores precisam, mais do que nunca, estar capacitados para se manterem bem informados sobre as questões das mudanças que passam a sociedade e para que interagindo com os meios tecnológicos consigam proporcionar aos seus alunos uma educação que valorize tanto a comunicação e criatividade nas redes sociais quanto as atividades propostas em sala de aula. Para isso, esses profissionais devem ter uma base metodológica a seguir como incentivo para suas práticas, sendo o livro didático uma excelente iniciativa para explorar no cotidiano escolar essas novas experiências.

Porém, poucos abordam de forma satisfatória essa temática, resultando em conteúdos descontextualizados. Consideramos todo conteúdo abordado no livro didático “Português: contexto, interlocução e sentido” (Abaurre, Abaurre & Pontara, 2013) necessário, porém, não somos de acordo com a forma limitada e tímida em que ele apresenta os gêneros digitais, sem possibilitarem a transformação desses gêneros em objeto de ensino e aprendizagem, nem tampouco a tentativa de atribuir uma finalidade discursiva, sem valorizar o contexto de circulação e produção desses gêneros, ou seja, não remetem os alunos à prática de atividades em sala de aula com esses gêneros.

Portanto, somos a favor que os professores aproveitem as competências comunicativas dos alunos que usam bem os gêneros digitais disponíveis na rede virtual para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais valorizados na sala de aula, propiciando maiores motivações e interação dos alunos com as atividades propostas, podendo finalizar seus trabalhos publicando na rede social de sua preferência, expondo suas opiniões, recebendo sugestões e despertando novas ideias para melhorar seu desempenho, amadurecendo suas ideias e



construindo conhecimento por meio de argumentações de temas diversos, resultando em outras discussões enriquecedoras e sugestivas para as aulas.

## Fundamentação Teórica

Embora as tecnologias digitais tenham surpreendido os espaços educacionais com suas inúmeras vantagens no processo ensino-aprendizagem, o livro didático continua sendo o material pedagógico que domina o trabalho do professor em sala de aula e o mais acessível a todos alunos, além de ser, possivelmente, o único material palpável oferecido, por algumas escolas públicas, para ser utilizado pelos educandos, por isso a importância que em sua relação de conteúdos seja inserido assuntos de qualidade, atualizados e variados.

Uma vez que, o livro didático é uma ferramenta proeminente no desenvolvimento das atividades escolares, auxiliando na resolução dos mais diversificados problemas da área pedagógica e nos programas de ensino, segundo Souza (2012, p.80), ele “determina os conteúdos, a ordem como eles devem ser ensinados, as atividades desenvolvidas, os textos a serem lidos e a forma de avaliar os exercícios propostos”, desta forma, seu conteúdo precisa ser sequencial, atualizado e baseado na cultura social do aluno.

Diante disso, dispusemo-nos a identificar os gêneros digitais propostos no livro didático “Português: contexto, interlocução e sentido” de Abaurre *et al.* (2013) e sua relação com a aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa obra é organizada a partir dos eixos de Literatura, Gramática e Produção de texto, que aparecem bem delimitados na obra. As autoras demonstram explicitamente seu objetivo de oferecer ao aluno o estudo integrado da língua a partir dos seus diferentes contextos, do literário ao cotidiano.

No eixo literatura, as autoras articulam os diferentes agentes do discurso para compreender porque, em um determinado momento da história, a criação literária se realiza por meio de características específicas, seja na escolha dos temas abordados, seja no modo como a linguagem é utilizada pelos escritores.

No segundo eixo, referente à gramática, as autoras resgatam o caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores.

Por último, no eixo de produção de texto, as autoras trabalham com gêneros da escrita cujas características estruturais, estilísticas e temáticas precisam ser reconhecidas e exercitadas pelos alunos. É nesse eixo que são apresentados os gêneros da *internet*, como uma seção especial do capítulo 24 denominado “os gêneros do discurso”.

Nessa seção especial há apenas apresentação do primeiro *e-mail* enviado, do *blog* e de um pequeno relato histórico do surgimento de algumas redes sociais, como *Orkut*, *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, sem transformação de seus gêneros em objeto de ensino e aprendizagem, nem tampouco a tentativa de atribuir-lhes uma finalidade discursiva, valorizando o contexto de circulação e produção dos gêneros.

No capítulo 25, denominado “Relato, carta pessoal, *e-mail* e diário”, as autoras trabalham com o *e-mail* atendendo o propósito do eixo. Percebemos no entanto, que a obra investe pouco no reconhecimento e no trabalho voltado para os aspectos característicos e comunicacionais dos gêneros da *internet*, na maioria das vezes, são apresentados, sem nenhum propósito de relacionar ou desenvolver práticas pedagógicas, não são adaptados para fins de aprendizagem, ou seja, não é feito um estudo efetivo. Portanto, detalharemos a forma que os gêneros digitais são apresentados no livro, mais adiante, demonstraremos a possibilidade deles contribuírem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo do aluno, concretizando nossa ideia de que os gêneros digitais podem ser grandes ferramentas educacionais para o processo de ensino e aprendizagem e por isso devem ser mais trabalhados nos livros didáticos.

- **E-MAIL**

O tema *e-mail* é o primeiro apresentado na seção especial Abaurre *et al.* (2013, pp. 311-316). Nas 6 (seis) páginas as autoras trabalham os gêneros da *internet*, apresentam a história do surgimento e da evolução da rede mundial de computadores, para então compreendermos o motivo do desenvolvimento desses gêneros virtuais, destacando uma relação entre três elementos quando se trabalha com os gêneros discursivos: a finalidade, seu contexto de circulação e o perfil de seus leitores.

Essas páginas iniciam com as informações sobre a pessoa que enviou o primeiro *e-mail*, Ray Tomlinson, um dos engenheiros da empresa norte-americana *Bolt Beranek and Newman Technologies*, que foi contratada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos para desenvolver uma rede chamada ARPANET. Ray desenvolveu um *software* que permitia a



transferência de arquivos junto com pequenas mensagens de texto e também criou o símbolo @.



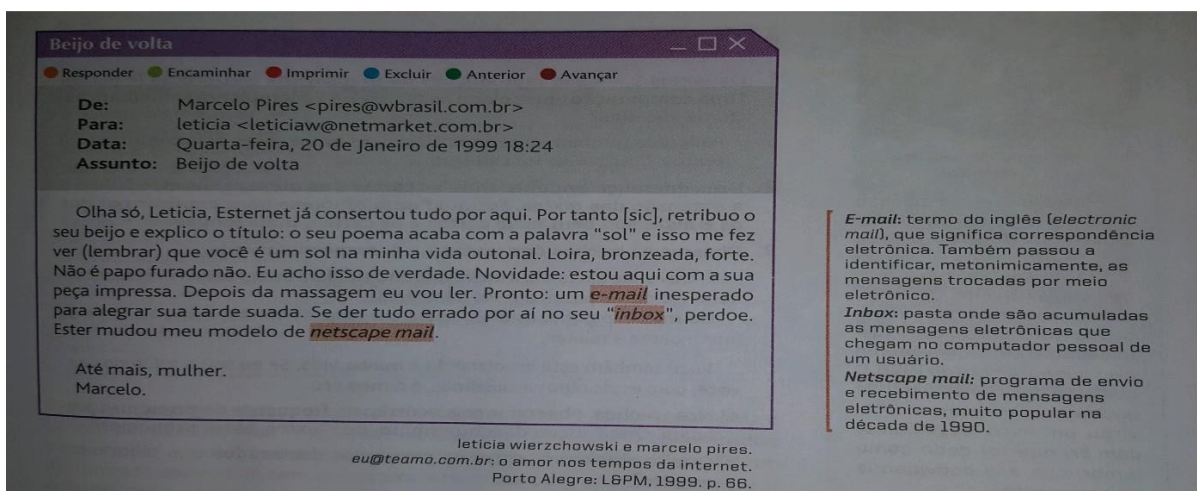
**Figura 1** – Ray Tomlinson criador do *software* do símbolo @.

Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p. 311.

Outro momento que é retomado o gênero *e-mail* está no capítulo 25 do livro, contemplado pelas páginas 318-337 que destacam os gêneros: relato, carta pessoal, *e-mail* e diário, com objetivo de que, ao término dos estudos da unidade, os alunos reconheçam e caracterizem cada um dos gêneros; identifiquem suas finalidades; saibam escolher os recursos linguísticos adequados para cada um deles; e compreendam o modo que o contexto discursivo afetam a estrutura de cada um deles.

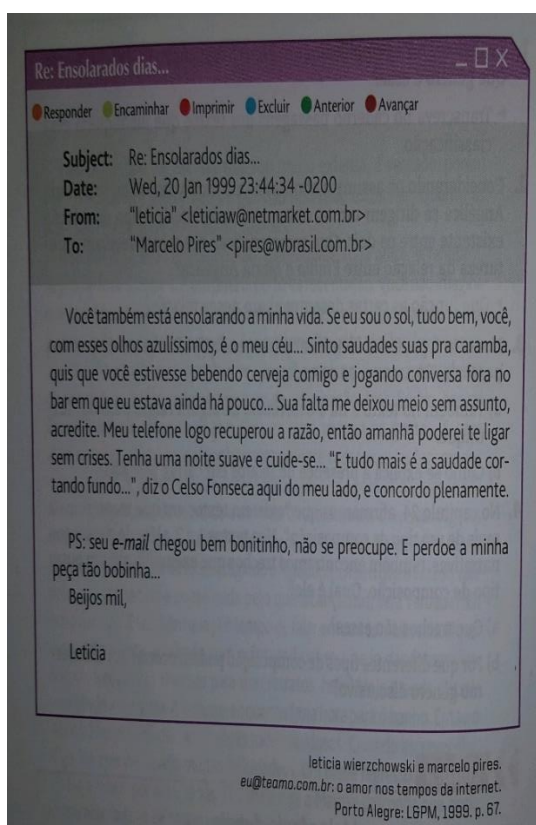
Para proposta de leitura são apresentados muitos textos para sua análise e posteriormente uma atividade de interpretação e relação entre eles, assim como também é feito o levantamento de características dos textos para identificar informações específicas de cada gênero trabalhado.

As autoras apresentam pela primeira vez figuras de *e-mails* nas páginas 325, 326 e 328, ainda nas páginas em que está sendo explanado o gênero relato pessoal.

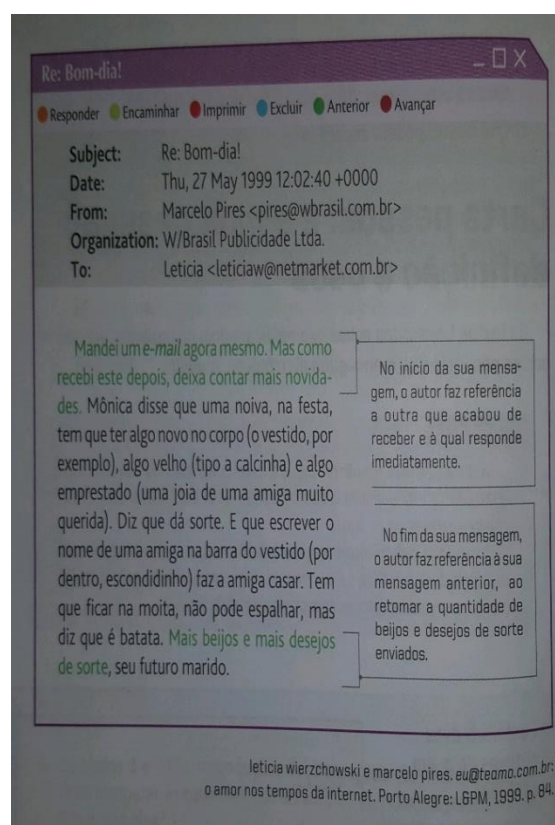


**Figura 2** –Primeira imagem de *e-mail* presente no livro.

Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p. 325.



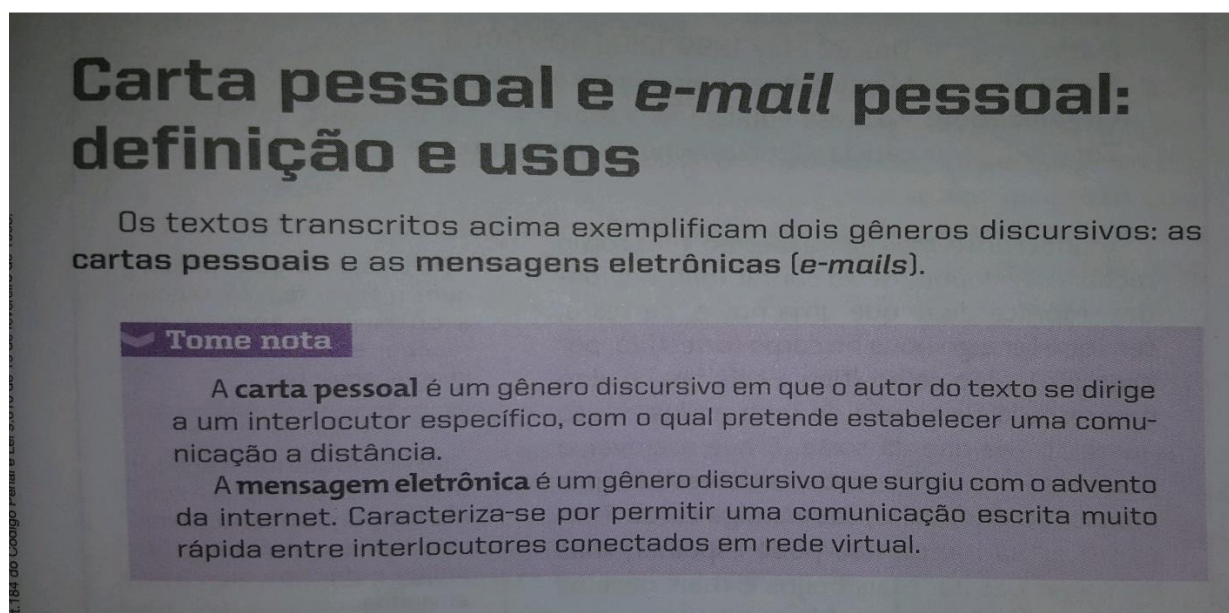
**Figura 3**–Segunda imagem de *e-mail* presente no livro  
Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p. 326.



**Figura 4**–Terceira imagem de *e-mail* presente no livro  
Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p. 328.

No capítulo 25 são propostos esses três *e-mails* que deveriam ser lidos e, em seguida, analisados através de atividades de compreensão textual, são *e-mails* trocados entre um casal antes do casamento e depois transformados em livro, mesmo assim, as autoras não propuseram como atividade a criação de um *e-mail*, elas trabalharam a produção textual por um relato pessoal escrito.

Ao longo do capítulo o *e-mail* é comparado com o gênero carta pessoal apresentando as semelhanças e diferenças.



## Carta pessoal e *e-mail* pessoal: definição e usos

Os textos transcritos acima exemplificam dois gêneros discursivos: as cartas pessoais e as mensagens eletrônicas (*e-mails*).

**Tome nota**

A **carta pessoal** é um gênero discursivo em que o autor do texto se dirige a um interlocutor específico, com o qual pretende estabelecer uma comunicação a distância.

A **mensagem eletrônica** é um gênero discursivo que surgiu com o advento da internet. Caracteriza-se por permitir uma comunicação escrita muito rápida entre interlocutores conectados em rede virtual.

**Figura 5**– Definição dos gêneros carta pessoal e *e-mail*.

Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013). Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p. 327.

Marcuschi (2003) também descreve uma série de semelhanças e diferenças entre o *e-mail* e a carta convencional, por isso o considera uma transmutação do gênero carta.

- **BLOG**

Sendo mais recentes que o *e-mail*, os *blogs* surgiram em 1997 com a utilização do *software* Blogger, da empresa do norte-americano Evan Williams, com o propósito de publicar textos *on-line*. Ao criar o *blog* Jon Barger se preocupou em facilitar para os usuários, a edição, atualização e manutenção dos textos em rede, dispensando a necessidade de especialização dos



interessados em informática, assim, qualquer pessoa pode criar essa página pessoal e atualizar seus documentos constantemente (Komesu, 2004).

No *blog* ocorre a divulgação de muitos gêneros, por exemplo, o escrevente pode divulgar receitas, sua rotina diária, notícias e outras atividades, como também a linguagem é utilizada a partir de interesse, intencionalidade e finalidade específicas de cada atividade, assim, os enunciados lingüísticos se realizam de maneiras diversas, utilizando o mesmo espaço de divulgação.

Para as autoras Abaurre *et al.* (2013), o *blog* é a plataforma e seu gênero é o *post*, por isso, vamos identificar a relação do *post*, com a aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que ele é considerado gênero discursivo, que tem uma estrutura como Bakhtin (1997, [1979]) categorizou de conteúdo/tema, estilo verbal e construção composicional específicos.

Os *posts* fixados nos *blogs* são relativamente estáveis, situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. São desenvolvidos em um enunciado que atende um contexto e características do interlocutor para que alcancem seu propósito comunicativo, para manter uma relação entre blogueiro e leitor, uma interação por meio dos comentários.

Abaurre *et al.* (2013) relatam o rápido avanço do número de *blogs* em pouco tempo e questionam o motivo desse *site* ser tão interessante para alcançar esse desenvolvimento tão acelerado. Conseguimos verificar que esse foi o único momento em que as autoras estimularam os leitores a pensarem sobre algumas funções do *blog*, embora, no mesmo momento, já expliquem que são as possibilidades que eles oferecem aos usuários de compartilharem suas ideias e sentimentos por meio de comentários.

### ***Blogs, os “diários” virtuais***

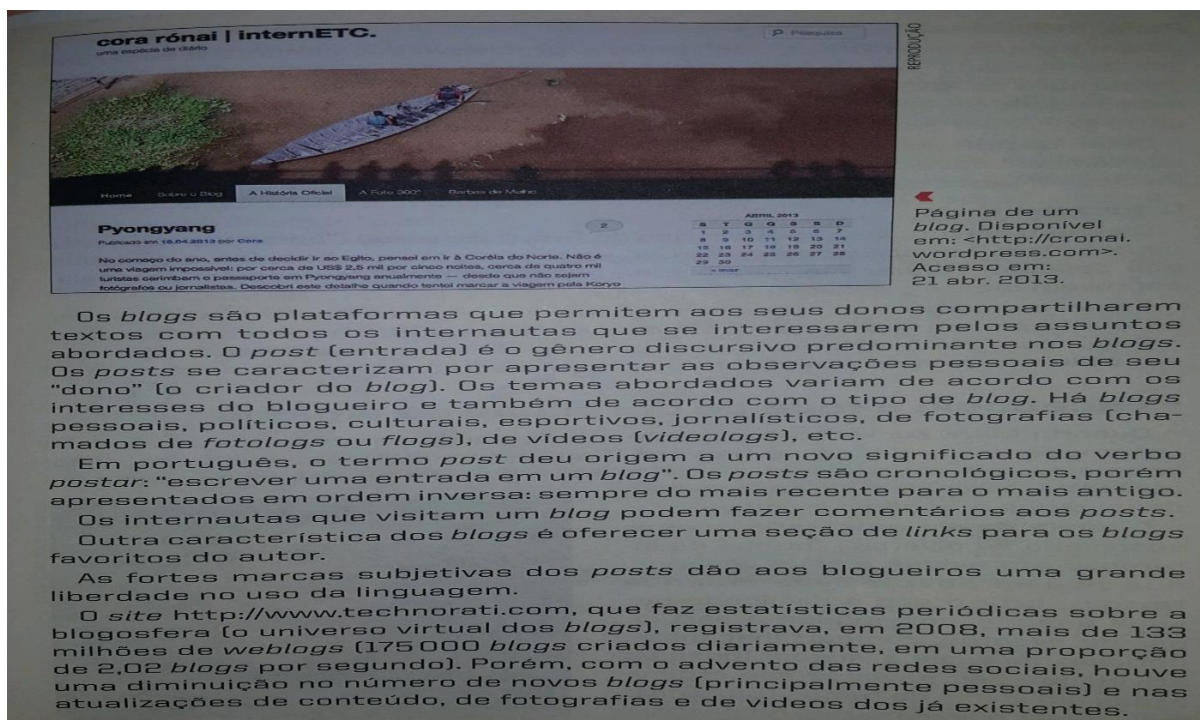
Uma das possibilidades criadas pela internet foi a de usuários compartilharem suas ideias, sentimentos e comentários em verdadeiros diários virtuais. Nasceram, assim, os *weblogs* (termo formado pelas palavras *web*, “rede”, em português, e *log*, “anotação diária”, em português), mais conhecidos como *blogs*.

Em 1999, havia cerca de uma dúzia de *blogs* na rede. Esse número multiplicou-se assustadoramente e, em cinco anos, chegou a 4,12 milhões. Em nenhum outro momento da história da humanidade se conheceu uma explosão tão grande de textos em um mesmo tipo de plataforma virtual em tão curto espaço de tempo. Essa constatação leva a uma pergunta: o que torna os *blogs* tão interessantes?

**Figura 6** – Apresentação do *site* de relacionamento *Blog*.

Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p. 312.

Na página 313 as autoras, Abaurre *et al.* (2013) apresentam a página de um *blog* e os *posts* como o gênero discursivo dessa plataforma, além de responsabilizarem as redes sociais pela queda do número de novos *blogs* e abandono dos já existentes.



**Figura 7** – Página de um *Blog* e seu funcionamento.

Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p.313

No livro analisado, o *blog* é mencionado, apenas, a título de informação, não sendo sugerida nenhuma proposta de produção ou análise das características dele, nem atividade para melhor compreensão do assunto.

- **ORKUT**

Depois da “febre” do *blog* surge o *Orkut* ([www.orkut.com](http://www.orkut.com)), criado em 22 de janeiro de 2004, por um engenheiro chamado Orkut Büyükkökten, que em sua própria homenagem nomeou o *site* de *Orkut*. Para ser cadastrado no *site* precisava ser convidado por outro usuário, no entanto, a partir de outubro de 2006 foi permitido aos interessados criarem suas próprias contas, independente de convite. Era então criada uma senha de acesso que permitia ao internauta acessar todas as informações pessoais de seu perfil, como: descrição física, amigos, recados, comunidades das quais participa, jogos, dentre outros (Abaurre *et al.*, 2013).

De acordo com Abreu (2011, pp. 36-37):

Quando o turco Büyükkökten criou experimentalmente esse projeto, não tinha a pretensão de tornar-se mundialmente conhecido. O objetivo inicial era apenas para trocar mensagens, telefones e fotos com colegas de trabalho e parentes. Porém, com o tempo, o que anteriormente se restringia aos prédios do *Google* se tornou sucesso mundial, inclusive no Brasil.

Ainda segundo Abreu (2011), quando o *Orkut* não contava com uma versão em português, esta era chamada de *scrapbook*. Para facilitar a linguagem, os recados passaram a ser chamados de *scraps*. A versão do *site* para a língua portuguesa poderia ter optado por manter tais recados como *scraps*, tamanha a popularidade do termo, mas a tradução para recados foi utilizada.

O *scrap* (comentário, recado), possibilitava a interação dos usuários nesse *site* de relacionamento, utilizando a linguagem mais adequada aos envolvidos, até mesmo a mais informal das conversas, aqueles que Bahktin (1997 [1979]) define como as primárias (originários da comunicação verbal espontânea).

Os *scraps* são semelhantes aos gêneros recado e bilhete, se acredita que estes poderiam ser a origem do *scrap*, ou seja, ele é resultado de uma transmutação do gênero bilhete ou do recado para o ambiente digital.

### **O scrapbook**

O gênero discursivo característico do *Orkut* é o *scrap* (“comentário”). Cada usuário tem um *scrapbook*, no qual seus amigos, conhecidos e pessoas que desejam conhecê-lo ou adicioná-lo como amigo “scrapeiam”, ou seja, escrevem mensagens curtas.

Essas mensagens se caracterizam, na maior parte das vezes, pelo tom pessoal e por um uso bastante informal da linguagem. O “internetês”, ou seja, a linguagem característica dos programas de bate-papo (*chats*), costuma ser utilizado, principalmente, pelos jovens e adolescentes.

**Figura 8:** apresentação do gênero discursivo do *Orkut*.

Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p.314.

Reduções e abreviações de palavras gramaticais é um traço comum a esse gênero emergente, tanto são necessárias quanto esperadas, por exemplo, passa a ser grafada “fds”, “blz”, “bjo”, “q”, “pq”, “vc”, entre outros, que na escrita convencional de língua portuguesa correspondem, respectivamente, fim de semana, beleza, beijo, que, porque, você.

Há casos que preferem o alongamento tanto de vogais como de consoantes, por exemplo: “pssoaa”, “delaa”, “issuuu”, “qmm”, “vzz” e “bjuss”. As formas verbais também são escritas de forma diferente no espaço digital, mas o contexto e suportes físicos permitem a compreensão, assim, a interação com o computador, especialmente através das redes sociais, estimula nos jovens o desejo de escrever, mas também, junto com este, se propagam as marcas dessa escrita digital, a qual deve ser orientada ao aluno utilizá-la apenas nos gêneros que aceitam esse estilo de escrita.

No entanto, Abreu (2011, p.14) justifica que:

Assim sendo, tal pluralidade linguística para grafar signos, mesmo afastando-se da grafia convencional, não atrapalha a interação, tão pouco a comunicação. Trata-se de uma variação da escrita, com características, interlocutores, situação comunicativa e suportes próprios.

Os suportes definem as características da escrita, suportes especiais implicam em escritas especiais, e a significação por parte dos usuários das redes sociais só é possível se esses estiverem familiarizados com tal tipo de linguagem. Abreu (2011, p.45) afirma que “a linguagem digital representa variação da língua e não uma língua”, é então uma variante escrita da língua materna, outro modo de se grafar o português, uma escrita que se mescla com a fala que exige que os usuários dominem antes o português para então utilizá-lo modificado na *Internet*, uma transgressão intencional.

Assim sendo, os interlocutores de um texto digital “brincam” com as normas e regras ortográficas do idioma e inovam com construções criativas e inusitadas, além de relegar os aspectos normativos ortográficos da Língua Portuguesa. Nesse sentido, o texto digital não exhibe uma “escrita errada”, e sim uma escrita intencional, com uma transgressão também proposital, que objetiva adequar a linguagem ao suporte, economizar tempo de escrita real, mesclar elementos característicos da fala com elementos característicos da escrita, manter a informalidade, além de criar um dialeto identificador da linguagem da *Internet* (Abreu, 2011, p. 60).

Os internautas sabem diferenciar as normas que regem o uso da escrita padrão e as que surgem para dar conta das interações virtuais. Coadunando com Abreu (2011) acreditamos que cada internauta apresenta certa preferência estilística em sua escrita, uma vez que o gênero não é composto só por um conteúdo temático ou por uma construção composicional, mas também pelo estilo.



- **FACEBOOK**

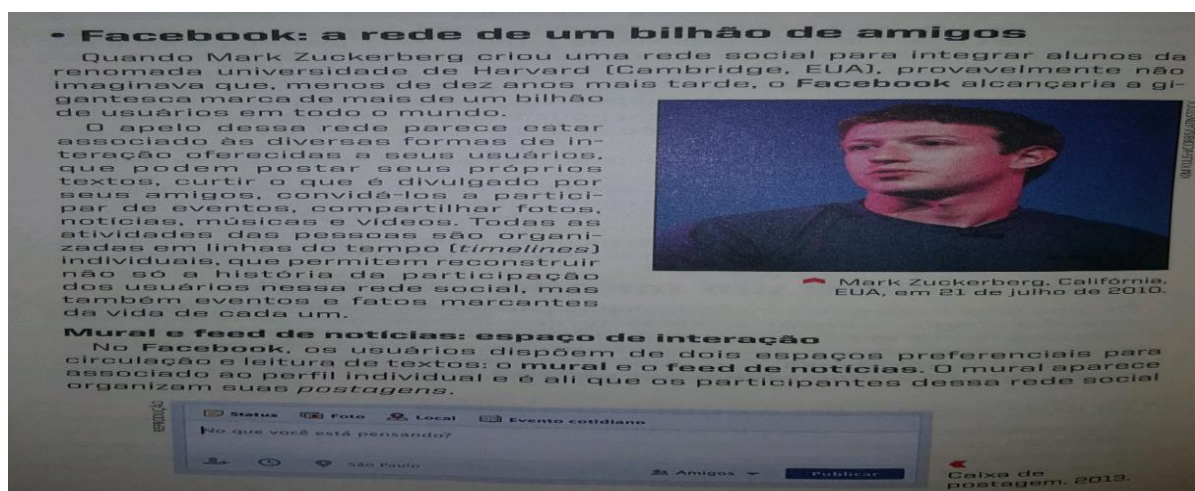
Desativado em 30 de setembro de 2014, o *Orkut* foi ultrapassado pelo líder mundial *Facebook*, mais uma rede social de postar informações em perfil pessoal. Nele um usuário principal inicia as discussões e outros secundários a complementam, todos os usuários são moderadores (quando estão postando comentários no seu próprio perfil), e também seguidores (quando estão postando informações no perfil de outras pessoas).

De acordo com Lima -Neto (2014, p. 84).

O FB funciona por meio dos perfis dos atores e da interação que eles constroem a partir das mais variadas práticas de linguagem. Além disso, ele inova em relação ao Orkut, principalmente pelo fato de permitir o acréscimo de softwares aplicativos – dezenas de jogos, ferramentas etc. – e por causar uma maior impressão de segurança no ciberespaço, já que só é possível visualizar o perfil de outros usuários que estejam na mesma rede, o que, segundo Recuero (online), provavelmente é um dos elementos motivadores da migração dos usuários do Orkut para o FB.

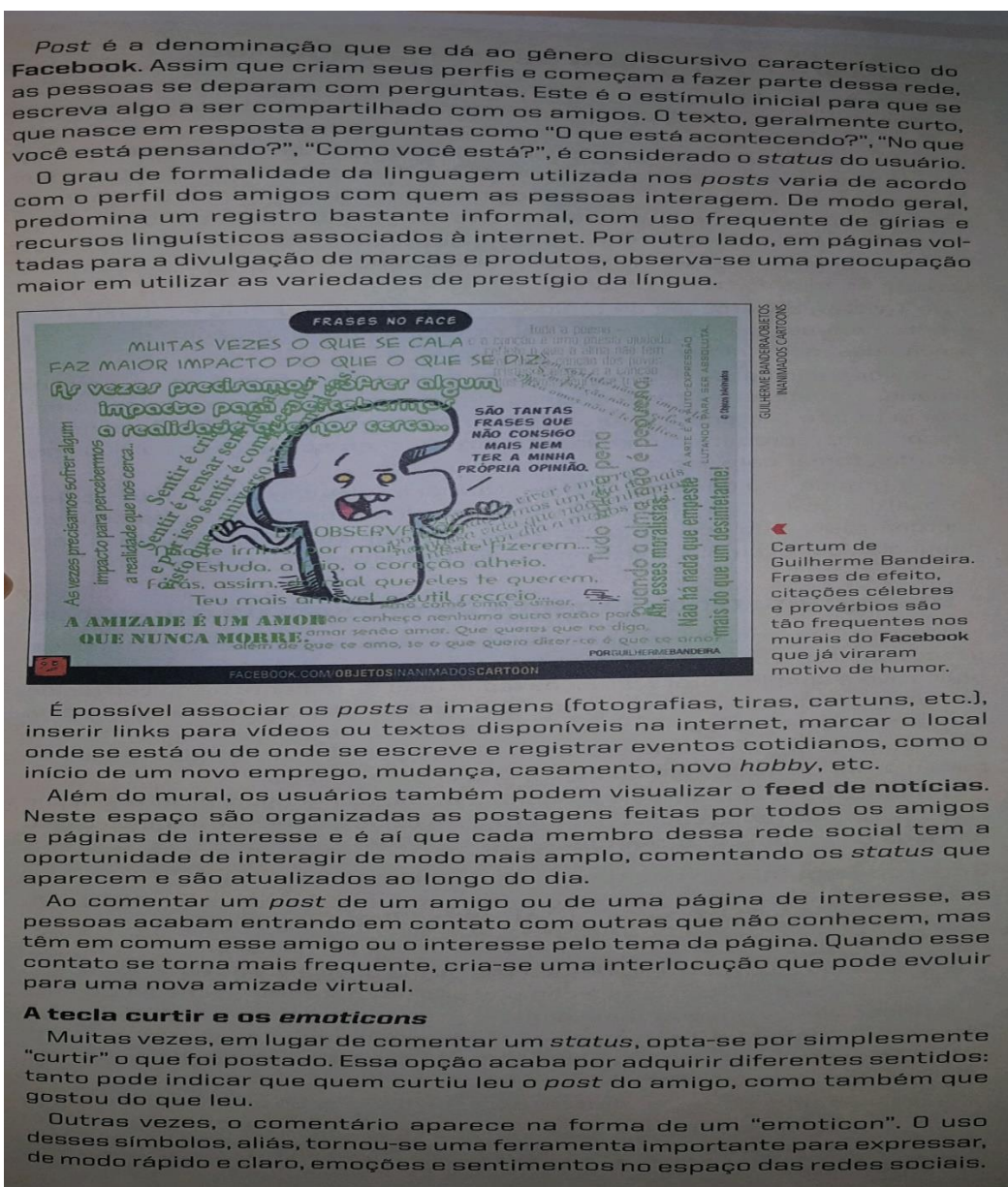
Por meio de sua plataforma tornam-se possíveis diversas formas de interação social, através de quatro semioses: a escrita, a associação de fotos, conteúdos audiovisuais e imagéticos. Com a escrita é possível interligar todos os tipos de comunicação, no *Facebook* as formas mais utilizadas da escrita são nas postagens de informações, comentários e *chat*, sendo esse último possibilitador de interação com mais de um locutor simultaneamente e em tempo real, de forma reservada e como se estivessem face-a-face.

Sobre esse *site*, Abaurre *et al.* (2013), traz as seguintes informações:



**Figura 9** – Criador do *Facebook*.

Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p.314.



**Figura 10:** Funcionamento do *Facebook*.

Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, v. 1, p.315.

Essa figura já apresenta no início o gênero discursivo do *Facebook*: o *post*. Embora, infelizmente, sua metodologia permaneça em, apenas, apresentação sucinta do mesmo, ou seja, nenhuma atividade é realizada para caracterizar o gênero *post* ou diferenciá-lo dos demais gêneros da *internet* já apresentados. A figura ainda descreve de forma objetiva o funcionamento dessa rede social, suas características estruturais, estilísticas e temáticas, esclarecendo que o grau de



formalidade da linguagem das postagens varia de acordo com a familiaridade entre os usuários, assim como também foi caracterizado o gênero *scrap*.

- **TWITTER E INSTAGRAM**

O livro inicia apresentando o *Twitter* como uma plataforma, o ambiente dos gêneros discursivos *tweets* no espaço virtual, ou seja, o *Twitter* está na relação dos gêneros da *internet* para apresentar o ambiente em que circula o gênero *tweet*, permitindo uma escrita de, no máximo, cento e quarenta caracteres, sendo vinte (20) deles para o nome do usuário e até cento e vinte (120) caracteres para o texto (Abaurre *et al.*, 2013).

A restrição dos 140 caracteres decorreu do fato do aplicativo *Twitter* ter sido desenvolvido para mensagens de texto em celular, e nesses aparelhos há uma limitação quanto ao número de caracteres. Dessa forma, só é possível realizar uma troca sucinta de informações entre usuários.

Não objetivamos valorizar a característica de comunicação do *Twitter*, para isso o *Facebook* tem muito mais ferramentas interessantes, nossa proposta é quanto à prática pedagógica que esse aplicativo, presente nas páginas destinadas aos gêneros da *internet* do livro “Português: contexto, interlocução e sentido” Abaurre *et al.* (2013), oferece para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da escola pública no primeiro ano do ensino médio.

Sobre o *Instagram*, podemos dizer que é mais uma rede social que oportuniza aos educadores ampliarem os espaços para aprendizagem de Língua Portuguesa, pois o *Instagram* possibilita uma prática colaborativa entre professores e alunos, e também entre os próprios alunos, servindo como recurso complementar e ferramenta didática no ensino de Português, possibilitando os professores trabalharem suas atividades de forma interativa.

A figura abaixo, retirada do livro didático analisado, fornece informações importantes para os usuários do *Instagram*, quanto ao seu objetivo, seus atrativos e crescimento do número de usuários comparando-o com o *Twitter*.



## • Instagram: o nascimento de milhões de fotógrafos

Dentre os muitos aplicativos disponíveis para usuários de Smartphones, um conquistou a preferência de milhões: o **Instagram**. A ideia por trás desse aplicativo é simples: oferecer às pessoas uma ferramenta de edição rápida de fotografias para melhorar a qualidade das imagens capturadas pelas câmeras dos celulares, geralmente de baixa definição. O segundo grande atrativo do programa é a facilidade para compartilhar as fotos, enviando-as para o próprio **Instagram** ou para outras redes sociais.

Enquanto os textos verbais predominam como linguagem de interação na maior parte das redes sociais, no **Instagram** o que estabelece a comunicação entre os usuários é a fotografia.

### Uma rede social para os amantes da fotografia

Com o crescimento do número de usuários do aplicativo – mais de 80 milhões em 2012 –, fortaleceu-se o funcionamento do **Instagram** como uma rede social voltada para fotógrafos amadores e profissionais.

A associação com outras redes sociais de maior alcance dá ao novo usuário a possibilidade de entrar para a comunidade do **Instagram** e imediatamente identificar vários amigos que também fazem uso do mesmo programa. A ideia é que, como no **Twitter**, as pessoas sigam umas às outras e, assim, vejam as novas fotos dos amigos. A interação entre amigos ocorre por meio de “curtidas” e/ou comentários nas fotos.

Outra semelhança com o **Twitter** é a possibilidade do uso das “hashtags”. Esses marcadores identificam a categoria ou a especificidade de uma foto, permitindo que ela possa ser localizada por todas as pessoas interessadas por determinados temas.

### Figura 11: Instagram

Fonte: Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1, p.316.

O *Instagram* foi criado em 2010 pela dupla *Kevin Systrom* e *Yosyp Shvab*, é um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos. Há ainda a possibilidade de postar essas imagens em outras redes sociais, como o *Facebook* e o *Twitter*. No *Instagram* podemos seguir outros membros e ser seguido por eles, curtir e comentar as fotos postadas e usar *hashtags* (#) para que seja possível encontrar imagens relacionadas a um mesmo tema, mesmo que as pessoas que tiraram essas fotos não sejam suas amigas.

Embora o *Instagram* seja a rede social de compartilhamento de fotos considerada por muitos uma distração, podemos transformá-lo numa excelente ferramenta educacional e ser utilizada por professores e alunos, ou seja, suas funções se baseiam em postagens de imagens e vídeos, que com planejamento e criatividade pode se tornar muito didático e útil no aprendizado.



- **APRENDENDO COM OS GÊNEROS DIGITAIS DIDÁTICO**

É importante que as práticas docentes estejam alinhadas com a vida cotidiana dos discentes e ligada aos novos condicionantes impostos pela sociedade, para que não ocorra um embate entre escola e sociedade. Quanto a essa questão Belloni (2005) conjectura que o acesso ao conhecimento no futuro é incerto e que o mais viável a se fazer é centrar o foco no usuário, isso porque é necessário:

[...] entender como funciona esta autodidaxia para adequar métodos e estratégias de ensino; e assegurar que não se percam de vista as finalidades maiores da educação, ou seja, formar o cidadão competente para a vida em sociedade o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos a disposição desta sociedade. (Belloni, 2005, p. 5)

Desta maneira, é preciso adequar o ensino à realidade que se vivencia, isso porque os discentes estão aprendendo de outra forma, hoje os meios para se conseguir informações partem de diversos caminhos. Além de que o ensino com as tecnologias se configura também como uma maneira de inclusão dos jovens, porque o meio vai exigir dele o conhecimento necessário para competir no mercado de trabalho ou para ter acesso às universidades. Deixar marginalizados um segmento da sociedade sem acesso a informação é excluí-los do direito de ter acesso a uma educação de qualidade que os prepare para a vida.

Prensky (2001) relata que os nossos alunos hoje são considerados nativos digitais, ou seja, já estão inteirados com as tecnologias digitais de forma que eles são falantes nativos. Por outra parte, o mesmo autor reflete que muitos dos professores ainda são imigrantes digitais, porque não conseguiram acompanhar o nível de entendimento e uso das tecnologias dos nativos digitais, ainda apresentando um sotaque forte do passado ( voltando para a escola, tendo ainda técnicas tradicionais de ensino), por essa razão o autor reflete que “[...] os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), está lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” (Prensky, 2001, p. 2).

Desta feita, a inclusão dos gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa não seria estranho aos alunos, já que são familiarizados ao uso de aparatos tecnológicos, muitas vezes, se comunicam por meio de gírias durante as conversas informais nos gêneros virtuais, mesmo assim, é possível a compreensão a todos os internautas.



Apresentado dessa forma, os livros didáticos de Língua Portuguesa além de apresentarem os gêneros digitais, poderiam explorá-los em suas atividades, sugerindo aos professores e alunos:

- Criarem uma conta de *e-mail* e ter algum momento de prática trocando mensagens com seus amigos de sala para treinarem suas escritas ao enviarem *e-mails*, e sua leitura, ao receberem.
- O docente pode propor a criação de um *blog* para a disciplina de Língua Portuguesa, dividir os alunos em grupos e responsabilizar cada um por uma etapa de construção. Depois de pronto, todos podem interagir nesse espaço colocando ideias no ar de qualquer lugar, comentar as postagens, debater, discutir, conversar e opinar sobre assuntos que o professor tenha sugerido.
- O *Facebook* pode desenvolver o processo ensino-aprendizagem servindo como extensão da sala de aula, em que o professor pode criar um grupo para a turma e nele dialogar, interagir e construir conhecimentos mutuamente com seus alunos.
- Ao utilizar o *Twitter* o aluno pode expandir o conhecimento ao seguir pessoas com boas referências em determinada área de saber com o objetivo de aprender com as postagens, pois quando se segue pessoas com ideias interessantes, em sua *timeline* terá as informações diretamente relacionadas ao seu interesse, visto que direciona o usuário a uma página que contenha outros *tweets* com abordagem do mesmo assunto, o que é feito através de *links* que conduzem os usuários para textos maiores em outros *sites*.
- O *Twitter* pode ser utilizado também para o professor publicar desafios para os alunos solucionarem e depois compartilhar a resposta na rede social, uma prática interessante para a sala de aula é a criação de uma *hashtag* original para a disciplina, por exemplo, (*#auladeportugues*) e incentivar os alunos tuitarem suas anotações da aula.
- Um perfil no *Instagram* possibilita os alunos postarem imagens de literaturas que estão lendo para trocarem sugestões e um vídeo-resposta sobre algum conteúdo trabalhado, são exemplos de postagens interessantes que transformam a conta em um espaço virtual de aprendizagem.

Atividades dessa natureza, farão com que discentes manifestem concordância, discordância, acrescentem informações e possam sugerir tópicos para os próximos *posts*,



oportunizando um desenvolvimento crítico, persuasivo e autônomo dos alunos, dessa forma, convém que os professores se mantenham atualizados, trabalhem metodologias que valorizem e reconheçam o universo multimidiático presente no cotidiano dos alunos.

## Metodologia

Nossa pesquisa foi realizada pela abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) são cinco as características desse tipo de investigação: fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o agente principal na recolha; os dados recolhidos são de caráter descritivo; o interesse dos investigadores é mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador tem interesse principalmente em compreender qual o significado dado pelos sujeitos às experiências verificadas.

Com isso, se dá um contato direto do pesquisador com o objeto de estudo para que haja possibilidade de descrever todos os dados da realidade, detalhar toda situação e o contexto em que seu objeto de estudo se encontra.

Realizamos uma pesquisa documental, por ser um procedimento metodológico importante, pois a maior parte das fontes escritas, ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação. Guba e Lincoln (1981) como citado em Lüdke e André (1986, p. 39) “(...) resumem as vantagens do uso de documentos dizendo que uma fonte tão repleta de informação sobre natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhida”. Portanto, realizar uma análise de um documento possibilita-nos construir novos conhecimentos sobre nosso objeto de estudo.

Nosso documento analisado foi o livro didático do primeiro ano do ensino médio, pois essa série apresenta característica peculiar de estar em uma fase de transição de ensino bastante interessante, ensino fundamental para o médio, buscando inovar em suas relações e seus aprendizados, além de ser jovens em uma faixa etária que utilizam intensamente a *internet* como um meio de comunicação que os possibilitam transcrever e apresentar a língua oral de maneira totalmente inovadora, que explora em seu cotidiano inúmeros gêneros digitais.

A escolha por essa obra se deu por ela estar sendo usada em algumas escolas estaduais mais reconhecidas da cidade de Mossoró/RN e por suas autoras, as irmãs Maria Luiza e Maria



Bernadete Abaurre juntamente com Marcela Pontara, apresentarem uma proposta sólida e segura que respeita a autonomia do professor.

Diante do exposto, estudamos os gêneros digitais no contexto educacional e na contemporaneidade com o propósito de apresentar a importância de serem incluídos no livro didático e bem explorados como metodologia para o ensino, segundo os autores Komesu (2014); Marcuschi (2003); Medeiros (2007); Ruz (1998); Souza (2012) entre outros.

Vindo a cada dia mudando a maneira de ler e escrever daqueles mais familiarizados com o computador, assim, a escola deve se beneficiar do seu uso utilizando-o como ferramenta pedagógica na sala de aula no cenário da educação atual, assim, as práticas docentes precisam ser analisadas para que atendam às necessidades dos avanços do novo modelo escolar vigente na sociedade.

Portanto, investigamos qual o tratamento dado por essas autoras aos gêneros digitais nessa obra e, na oportunidade, analisamos como foram trabalhados para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que, o contato com esses gêneros na sala de aula propicia ao aluno uma interação com tudo que, na realidade de muitos, já faz parte da sua vida fora do contexto escolar.

Por isso, apresentamos a forma que o livro trabalha esses gêneros da esfera digital analisando como são explorados para o desenvolvimento da aprendizagem, para a partir de então, aprofundar o conhecimento sobre os mesmos e demonstrar outras possibilidades deles contribuírem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Uma vez que acreditamos, que o uso das tecnologias em sala de aula na atualidade não é apenas um modismo, mas sim uma necessidade, uma vez que os discentes que convivem no espaço escolar já se apropriaram dessas tecnologias e a “[...] expectativa é que o currículo adotado extrapole a visão estática e hierárquica do modelo tradicional e que os professores atuem como mediadores para novas aprendizagens.” (Vidal, Maia & Gomes, 2015, p. 44).

Portanto, torna-se essencial que os professores em sua formação inicial tenham esse conhecimento inserido em sua matriz curricular para quando estiverem atuando em sala de aula possam utilizar as tecnologias em sua prática docente.

É preciso que o educador entenda que “ensinar e aprender hoje assume novas formas e diversidades” (Costa & Peixoto, 2015, p.1), ou seja, o ensino na atualidade ganhou outros direcionamentos, no qual as escolas se tornaram espaços de sujeitos que já trazem significações





do meio em que vivem e que, portanto, já estão impregnados por diversas informações, por isso incluir os gêneros digitais como conteúdo programado no livro de Língua Portuguesa é prazeroso e gratificante para o aluno, desenvolvendo uma educação contextualizada.

De acordo com nossa análise, apenas o gênero digital *e-mail* foi trabalhado em atividades, portanto não consideramos satisfatória a forma que as autoras trabalham com os gêneros digitais, pois não apresentam a possibilidade desses gêneros desenvolverem as habilidades dos alunos questionar, pensar, desenvolver e estimular sua criatividade, melhorando a assimilação e fixação dos conhecimentos.

## Referências

- Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2013) Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, v. 1.
- Abreu, V. S. A escrita digital em scraps e a escrita de bilhetes em sala de aula: um estudo sobre transmutação de gênero textual. *Cadernos do Aplicação*, 24(2).
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.
- Belloni, Maria Luiza. (2005). *O que é mídia-educação*. 2 ed. Campinas – SP: Autores Associados.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K., Alvarez, M. J., Vasco, A. B., dos Santos, S. B., & Baptista, T. V. M. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*.
- Costa, D. R. de S. & Peixoto, Joana. (2015). Formação de professores e as tecnologias da informação e da comunicação (TIC). In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, Goiânia: FE-UFG. Disponível em: <<https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/n/30787-comunicacoes-formacao-e-profissionalizacao-docente-pagina-1>>. Acesso: 15 fev. 2018.
- de Medeiros, L. L. (2007). Políticas públicas de formação docente face á inserção das TIC no espaço pedagógico. *Educação a Distância e Formação de Professores*.
- de Souza, E. G. (2012). A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010: análise dos livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Barbacena.
- Komesu, F. C. (2004). Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 110-119.



- Lima Neto, V. (2014). *Um estudo da emergência de gêneros no Facebook.. 2014. 313 f* (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza).
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.
- Marcuschi, L. A. (2003). A QUESTÃO DO SUPORTE DOS GÊNEROS TEXTUAIS (parte 1). *DLCV-Língua, Linguística & Literatura*, 1(1).
- Prensky, M. (2001). Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Ruz, J. R. (1998). Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. *SERBINO, Raquel Volpato et al. SP: Ed. UNESP*.
- Vidal, E. M.; Maia, J. E. B. & Gomes, E. P. (2015). Tecnologias na educação. Fortaleza: EdUECE. Disponível em: <<http://www.sate.uece.br/moodle2/course/view.php?id=842&section=13>>. Acesso em: 20 fev. 2018.