



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –  
PROFLETRAS**

**KALINA DE FRANÇA OLIVEIRA**

**GÊNERO *E-MAIL*: UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA  
TECNOLOGIA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**GUARABIRA/PB  
AGOSTO/2015**

**KALINA DE FRANÇA OLIVEIRA**

**GÊNERO *E-MAIL*: UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA  
TECNOLOGIA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Orientadora:** Profa. Dra. Sueli Meira Liebig.

**GUARABIRA/PB**

**AGOSTO-2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O453g Oliveira, Kalina de França

Gênero e-mail [manuscrito] : uma proposta de utilização da tecnologia digital nas aulas de língua portuguesa / Kalina de França Oliveira. - 2015.

107 p. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Sueli Meira Liebig, Departamento de Letras".

1. Gênero e-mail. 2. Tecnologia digital. 3. Ciberespaço. 4. Produção textual. I. Título.

21. ed. CDD 401

KALINA DE FRANÇA OLIVEIRA

**GÊNERO E-MAIL: UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA  
TECNOLOGIA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

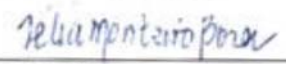
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento ao requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.


Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 20/08/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Sueli Meira Liebig  
Orientadora  
PROFLETRAS / UEPB

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Zélia Monteiro Bora  
Examinadora Externa  
PPGL / UFPB

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior  
Examinador Interno  
PROFLETRAS / UEPB

A Matildes de França Oliveira, minha mãe, companheira, confidente e amiga. Estarás eternamente viva em minha memória e jamais conseguirei te esquecer. Fostes e és minha heroína!

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de tudo, quero agradecer ao Todo Poderoso, digno de toda honra e de toda glória, Senhor dos senhores, Rei dos reis, Mestre dos mestres, a quem eu devo minha vida. Todos os meus sonhos, que se tornaram projetos concretos, foram sonhados primeiro por Ele. Ele me deu forças para que eu chegasse até aqui. Reconheço Sua infinita misericórdia sobre a minha vida e reconheço também que sou imerecedora de tamanho cuidado, amor e zelo.

Agradeço ao meu amor, meu grande e verdadeiro amor, Samuel dos Santos Nascimento, meu eterno namorado. Amigo, protetor, confidente, incentivador, companheiro dos bons e maus momentos. Pessoa maravilhosa, e que chego a não ter palavras para descrevê-lo. Ele é o meu presente!

Agradeço com extremo carinho ao meu pai. Homem a quem devo tanto, a quem, se eu fosse pagar, a conta seria incalculável. Levarei comigo por toda a vida a gritante certeza de que eu tenho um pai, na extrema complexidade do termo. Pai presente, pai amigo, pai. Um pai de todas as horas e de todos os momentos! Ao olhar as arquibancadas da vida, sempre te encontrei vibrando por mim, em cada vitória, em cada nova etapa, em cada momento único.

E em especial, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Sueli Meira Liebig, pelo apoio e compreensão ao longo deste percurso, além da singela e verdadeira amizade nutrida a partir desses entornos acadêmicos. Meu muito obrigada por tudo!

Agradeço também aos colegas de curso, aos profissionais que colaboraram com a minha formação acadêmica e profissional, aos amigos que torceram por mim ao longo desta trajetória e aos meus familiares, que acreditaram que eu chegaria até aqui.

Grata demais, a todos, por tudo!

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim não morre jamais.*

Rubem Alves

## RESUMO

Há inúmeras críticas com relação ao ensino de Língua Portuguesa (LP) e à metodologia utilizada por alguns professores na contemporaneidade. Levando em consideração tal problemática, as ferramentas midiáticas surgem como recursos pedagógicos nas salas de aula para que este cenário seja reconstruído e o gosto pela produção textual ativado. Os alunos escrevem e leem bastante em suportes digitais, mas quase nada produzem nas salas de aula. O que fazer diante deste cenário? Como inserir aulas de LP com qualidade no ciberespaço, ou melhor, como inserir o ciberespaço nas aulas de LP? Com base nisto, a presente pesquisa teve como objetivo apresentar o gênero *e-mail* como uma proposta de utilização da tecnologia digital que venha a contribuir com as produções de texto nas aulas de LP. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a de campo, de abordagem quanti-qualitativa, realizada por meio de aplicação de questionários e levantamento do *corpus* para análise dos dados. Para coleta do *corpus*, o procedimento metodológico adotado na pesquisa-ação foi o desenvolvimento de uma sequência de aulas para produções de *E-mails* entre 16 alunos do oitavo ano de uma escola municipal da Paraíba. A partir do *corpus* coletado foram estabelecidas as características desta escrita digital com o intuito de compreender o porquê de os alunos a utilizarem com tanta frequência. A pesquisa foi fundamentada na concepção de linguagem enquanto processo de interação e nas considerações de Belloni (2005), Coscarelli (2006), Gabriel (2013), Geraldi (2010), Gomes (2010; 2011), Köch e Elias (2012), Lévy (1999), Marcuschi (2008; 2010a; 2010b; 2011), Paiva (2010), Rangel e Freire (2012), Silva (2004; 2011), Xavier (2011), dentre outros, no que tange ao ciberespaço e à cibercultura, aos gêneros digitais, à produção textual em ambientes virtuais, às estratégias de escrita, às tecnologias na escola e à influência midiática nas aulas de LP.

**Palavras-chave:** Gênero *E-mail*. Tecnologia digital. Ciberespaço. Produção textual.



## ABSTRACT

There is a vast amount of criticism relating the teaching of the Portuguese Language (PL) and the methodology used by some teachers nowadays. Taking this into consideration, there appear in the classrooms some media tools to serve as pedagogic resources so that such scenery is reconstructed and the taste for textual production is activated. Students write and read a lot in digital media but almost nothing is produced in the classroom. So, what is one to say when He/she faces this problem? How to insert good PL lessons in the cyberspace, better saying, How to introduce the cyberspace into the PL classes? Based on this, this study aims at presenting the genre *E-mail* as a proposal of making use of the due digital technology which comes to contribute with text production in PL classes. The methodology to be used is both bibliographical and field research, under a quantitative and qualitative approach, to be executed by means of the application of questionnaires and the surveying of the *corpus* for data analysis. For the collection of the *corpus*, the adopted methodological procedure in the research-action will be the development of following classes for the production of *E-mails* among sixteen students of the 8<sup>th</sup> degree of a state school in Paraíba. Based on the collected data, the characteristics of these digital writings will be established with the objective of understanding why it is so frequently used. The research is based on the conception of language as a process of interaction and on the studies by Belloni (2005), Coscarelli (2006), Gabriel (2013), Geraldi (2010), Gomes (2010, 2011), Köch & Elias (2012), Lévy (1999), Marcuschi (2008, 2010a; 2010b; 2011), Paiva (2010), Rangel & Freire (2012), Silva (2004; 2011) and Xavier (2011), among others, in what concerns the cyberspace and the cyberculture, digital genres, virtual textual production, the categories of writing, the use of technologies in school and the influence of the media in the PL classes.

**Keywords:** Genre *E-mail*. Digital technology. Cyberspace. Textual production.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
CECAPRO	Centro de Formação de Professores
CMC	Comunicação mediada por computador
E.M.E.I.F	Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Histórico de conversa via <i>E-mail</i> .....	33
Figura 2– Interface do correio eletrônico .....	34
Figura 3 – Envio de <i>e-mail</i> sem assunto e sem mensagem .....	34
Figura 4 – Comunicação de um destinatário para <i>N</i> pessoas. ....	35
Figura 5 – Apresentação 1 do gênero <i>e-mail</i> .....	40
Figura 6 – Apresentação 2 do gênero <i>e-mail</i> .....	41
Figura 7 – Questões propostas 1 .....	44
Figura 8 – Questões propostas 2 .....	46
Figura 9 – Questões propostas 3 .....	48
Figura 10 – Questões propostas 4 .....	49
Figura 11 – Questões propostas 5 .....	50
Figura 12 – Questões propostas 6 .....	51
Figura 13 – Grupo no <i>Facebook</i> (1) .....	60
Figura 14 – Grupo no <i>Facebook</i> (2) .....	78
Figura 15 – <i>E-mail</i> gerador do debate .....	81
Figura 16 – <i>E-mail</i> 1 .....	85
Figura 17 – <i>E-mail</i> 2 .....	86
Figura 18 – <i>E-mail</i> 3 .....	87
Figura 19 – Interação entre meninos (a) .....	88
Figura 20 – Interação entre meninos (b) .....	89
Figura 21 – Interação entre meninos (c) .....	89
Figura 22 – <i>E-mail</i> 4 .....	90
Figura 23 – <i>E-mail</i> 5 .....	91
Figura 24 – <i>E-mail</i> 6 .....	93
Figura 25 – <i>E-mail</i> 7 .....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens das mensagens eletrônicas .....	36
Quadro 2 – Professores de LP e as tecnologias digitais .....	75
Quadro 3 – Professores de LP e os gêneros digitais.....	76
Quadro 4 – Feedbacks dos alunos à proposta para debate .....	81
Quadro 5 – Síntese de informações recebidas dos alunos .....	83
Quadro 6 – Utilização de recursos linguísticos pelos alunos via <i>E-mail</i> (1).....	90
Quadro 7 – Utilização de recursos linguísticos pelos alunos via <i>E-mail</i> (2).....	92

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 OS PROFESSORES DE LP E AS NOVAS FERRAMENTAS MIDIÁTICAS .....</b>	<b>17</b>
1.1 CIBERESPAÇO: AMBIENTE DE PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO .....	18
1.2 OS PROFESSORES DE LP, A ESCOLA E O CIBERESPAÇO .....	19
<b>CAPÍTULO 2 OS GÊNEROS DIGITAIS NAS AULAS DE LP .....</b>	<b>28</b>
2.1 O GÊNERO <i>E-MAIL</i> .....	30
2.1.1 Formato dos <i>e-mails</i> .....	33
2.1.2 Vantagens e desvantagens das mensagens eletrônicas .....	36
<b>CAPÍTULO 3 ANÁLISE DO GÊNERO <i>E-MAIL</i> EM LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>38</b>
3.1 A REVERSIBILIDADE DE FUNÇÃO DO GÊNERO <i>E-MAIL</i> EM LIVROS DIDÁTICOS .....	39
3.2 AS VARIADAS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM .....	42
3.3 ANÁLISES DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS REFERENTES AO GÊNERO <i>E-MAIL</i> .....	43
<b>CAPÍTULO 4 AS PRODUÇÕES ESCRITAS EM SUPORTES DIGITAIS.....</b>	<b>53</b>
4.1 AS GERAÇÕES DIGITAIS E AS EVOLUÇÕES TECNOLÓGICAS.....	54
4.2 PRÁTICAS DE ESCRITA NA ERA DIGITAL.....	55
4.3 A ESCRITA PROPOSTA NAS AULAS DE LP E A ESCRITA EM AMBIENTES VIRTUAIS .....	58
4.4 ENTRE O PAPEL E A TELA DO COMPUTADOR: O GÊNERO <i>E-MAIL</i> EM SALA DE AULA.....	64
<b>CAPÍTULO 5 PERCURSO PARA A COLETA DE DADOS.....</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO 6 MERGULHANDO NA PRÁTICA: A ESCOLA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....</b>	<b>73</b>
6.1 A REALIDADE DOS PROFESSORES DE LP DE UMA ESCOLA PÚBLICA FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS .....	74

6.2 A REALIDADE DOS DISCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS .....	80
6.2.1 O <i>e-mail</i> como proposta concreta de utilização da tecnologia digital nas aulas de LP .....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS .....	97
ANEXOS .....	101
APÊNDICES.....	104

## INTRODUÇÃO

Na “Era da Interface” é premente que as aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) tenham que desenvolver ações educativas que envolvam recursos tecnológicos digitais, tendo em vista que a escola forma cidadãos para a vida e um dos objetivos do Ensino Fundamental é desenvolver nos alunos a habilidade de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 8).

Dessa forma, não há como dissociar as tecnologias da escola, nem a escola das tecnologias, ou seja, estas já fazem parte da vivência e da prática docentes, ou pelo menos já deveriam fazer, pois a escola não pode ficar à margem desta *paideia* digital (GABRIEL, 2013). Há inúmeras críticas com relação ao ensino de LP na atualidade e à metodologia utilizada pelos professores, que em sua maioria continuam mantendo aulas enfadonhas e desinteressantes. Isto faz com que o estudo da língua acabe sendo visto pelos alunos como algo complicado e distanciado da prática do falante, por conta das intermináveis regras impostas pela gramática normativa.

Levando em consideração tal problemática, os recursos tecnológicos surgem como ferramentas indispensáveis para que tal imagem seja reconstruída e as lacunas existenciais no processo de ensino e de aprendizagem diminuam ou desapareçam, e, com isso, a escola se transforme em um ambiente de construção colaborativa, onde tudo e todos se tornem peças fundamentais de um processo e o professor assuma, de fato, o papel de mediatizador, gerando conhecimento de forma significativa e não meramente conteudista. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) auxiliarão os docentes a colaborarem na formação de alunos autônomos, pesquisadores, críticos, conectados e que darão sozinhos os seus próprios passos na construção do conhecimento.

Diante do contexto midiático que nos envolve, em que os alunos estão, literalmente, inseridos no ciberespaço, tendo diariamente acesso – por vezes, sem nenhuma análise criteriosa – a uma gama de informações nas redes sociais, nos *sites* de informação e de pesquisa, navegando à deriva pela *web*, de forma ilimitada, conectados com o mundo, curtindo e compartilhando tudo que veem, os professores de LP podem aproveitar ou enxergar com outros olhares os benefícios que esses avanços técnico-científicos trazem no quesito, sobretudo, da produção textual. Afinal, “as mensagens eletrônicas são hoje, possivelmente, o tipo de texto mais produzido nas sociedades letradas” (PAIVA, 2010, p.87), e por que não as trazer às salas de aula?

Os discentes escrevem e leem com relativa desenvoltura em suportes digitais, mas quase nada produzem nas salas de aula. O que fazer diante deste cenário? Como inserir aulas de LP com qualidade no ciberespaço, ou melhor, como inserir o ciberespaço nas aulas de LP?

Questionamentos como esses trazem às salas de aula novos suportes de leitura e escrita. Enquanto antes pensávamos apenas em livros impressos, hoje já temos acesso aos *downloads* de livros digitais; enquanto antes escrevíamos apenas nas folhas dos cadernos, hoje já utilizamos o monitor do computador com esta finalidade.

A partir deste panorama, os gêneros emergentes no meio virtual vão ganhando cada vez mais espaço, as produções textuais se tornando mais contextualizadas e, com isso, os alunos ampliam suas competências discursivas, pois “quem pensa no processo de ensino-aprendizagem unidirecional colide com um educando habituado à multidirecionalidade” (RANGEL; FREIRE, 2012, p. 50).

Os professores de LP precisam conquistar o seu público-alvo (os discentes), e uma das formas de viabilizar essa conquista é trazer às salas de aula os aparatos tecnológicos que os alunos utilizam fora dela. No paradigma vigente, percebe-se que “o encanto não está no livro nem no computador, o encanto está na forma como os usamos e como nos relacionamos com eles” (COSCARELLI, 2006, p.12). Destarte, o professor na era digital deve rever suas práticas e até a ‘subutilização’ dos recursos midiáticos frente às gerações digitais.

Em vista desse contexto, nossa proposta para este trabalho foi desenvolver uma pesquisa de campo, de abordagem quanti-qualitativa, partindo de um levantamento bibliográfico para, em seguida, proceder a uma coleta de dados (aplicação de questionários) e levantamento de *corpus* a partir de uma sequência de aulas práticas vivenciadas no laboratório de informática.

Diante da problemática exposta, o *corpus* analisado foi constituído pelas produções de *e-mails* de dezesseis alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada na cidade de João Pessoa-PB, coletados de maio a junho do ano de 2015.

Consideramos as aulas de LP um momento propício para a produção e apropriação de diversos gêneros (digitais ou não) que permeiam a vida cotidiana. Dessa maneira, objetivamos com a presente pesquisa apresentar o gênero *e-mail* como uma proposta de utilização da tecnologia digital que venha a contribuir com as produções de texto nas aulas de LP.

Nossos objetivos específicos foram:

- 1) Refletir sobre a importância das ferramentas de comunicação digital nas aulas de LP e na prática pedagógica do contexto atual;
- 2) Promover práticas concretas de utilização do gênero *e-mail* em sala de aula, visando à utilização deste gênero digital com o intuito de reconstruir o gosto pela produção textual;



3) Analisar as produções de *e-mails* dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental para verificar quais as adaptações sofridas na escrita em ambiente virtual e quais os recursos extralinguísticos utilizados pelos discentes na produção dos *e-mails*;

4) Estabelecer as características desta escrita digital com o intuito de compreender o porquê de os alunos a utilizarem com tanta frequência.

Para a pesquisa, levantamos a seguintes hipóteses a serem confirmadas:

a) Os alunos não apresentam desinteresse em produzir quando estão diante do computador, sendo desafiados a utilizarem algum gênero digital emergente na mídia virtual, como o *e-mail*, por exemplo;

b) O suporte e o ambiente no qual os textos aparecem, decerto, mascaram as possíveis dificuldades de produção e os alunos se sentem estimulados a produzirem textos de qualidade em ambientes convidativos;

c) A visão dicotômica ainda presente na composição formal de certos gêneros é inviabilizada nos gêneros emergentes na mídia virtual, pois agora oralidade e escrita não são vistas como opostos.

Para atingir os objetivos da pesquisa, organizamos quatro capítulos teóricos nos quais discutimos:

a) A *performance* do professor de LP diante das novas ferramentas midiáticas;

b) O trabalho com gêneros digitais nas aulas de LP, tendo como foco o gênero *e-mail*,

c) Análise das relações estabelecidas entre o gênero *e-mail* e as atividades propostas em livro didático (LD);

d) As produções escritas em suportes digitais.

Para a coleta do *corpus*, o procedimento metodológico adotado na pesquisa-ação foi o desenvolvimento de uma sequência de aulas, partindo da sala de aula tradicional ao laboratório de informática, para que a produção de *e-mails* fosse efetivada entre dezesseis alunos das turmas selecionadas (8º ano A e B).

Durante esta vivência, de maio a junho de 2015, verificamos que as hipóteses ‘a’ e ‘b’ previamente levantadas foram confirmadas. E além disto, a análise do *corpus* confirmou também a hipótese ‘c’, já que fora perceptível o entrecruzamento entre oralidade e escrita nos *e-mails* coletados.

A partir de então, foi concretizada uma proposta para enfrentar o problema que desencadeou a pesquisa: os alunos escrevem e leem com relativa desenvoltura em suportes digitais, mas quase nada produzem durante as aulas de LP. O que fazer diante deste cenário?

Com o intuito de solucionar esta problemática, a pesquisa apresentou ao longo dos capítulos teóricos, na própria metodologia e na aplicação da sequência de aulas o gênero *e-mail* como uma proposta de utilização dessa tecnologia digital, com o intuito de contribuir com as práticas de produções de texto na contemporaneidade e estreitar os laços entre a sala de aula tradicional, as aulas de LP e o paradigma midiático que nos envolve.

## CAPÍTULO 1

### OS PROFESSORES DE LP E AS NOVAS FERRAMENTAS MUDIÁTICAS

Das mídias eletrônicas (clássicas) às mídias digitais (*online*) houve um longo percurso de avanços e superações no campo da tecnologia. A partir de então, com os adventos das mídias digitais, acentuou-se a utilização da internet e as mudanças significativas nas produções escritas apareceram, sendo estas necessárias diante desse novo meio de interação surgido.

Dessa forma, alargou-se um abismo ainda maior entre as práticas de escritas tradicionais promovidas nas instituições escolares e as práticas sociais de escrita, realizadas com uma maior intensidade em ambientes virtuais. A figura do professor de LP aparece neste contexto como aquele que deve mediar tal situação, enquanto profissional comprometido com a atualização de sua prática pedagógica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), uma das prioridades do Ensino Fundamental é a capacitação dos alunos para saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos que os permitam adquirir e construir conhecimento. Desta maneira, com a inserção das novas ferramentas midiáticas (o *tablet* e o *smartphone*, por exemplo) no contexto escolar, percebe-se a necessidade de um redimensionamento da função do professor de LP, diante da “Era da Interface”, passando de simples informador a formador.

Para que isso ocorra, é necessário que ele mediatize o conhecimento com maestria na sala de aula e com isso forme alunos autônomos na conquista do saber, inserindo os novos recursos tecnológicos como ferramentas produtivas na melhoria de suas práticas pedagógicas. Agora não são mais o giz e o apagador as ferramentas tradicionais do professor. A modernidade lhe acrescentou outros recursos a serem explorados e que beneficiaram a prática pedagógica, sobretudo no que tange à rapidez na transmissão do conhecimento.

O intuito primário dessa nova prática docente deve ser o de promover um ensino em sintonia com o contexto vigente, formando cidadãos críticos e participativos neste novo ambiente de promoção do conhecimento, o ciberespaço, e não tentar escondê-lo ou ‘fingir’ que ele não existe, como se tal desculpa fosse suficiente para justificar o descompasso entre a escola e a aldeia global que nos cerca. Deve-se entender que “fugir ou competir com os meios de comunicação tem se mostrado uma postura pouco produtiva: os alunos não vão deixar de receber conteúdos dos meios e aprender com eles” (AMORA, 2011, p. 23).

Conforme Gabriel (2013), podemos definir dois tipos de professores que coexistem na atualidade: o professor-conteúdo e o professor interface. O professor-conteúdo permanece

focado na mera transmissão de informação, como se nos dias de hoje ainda houvesse espaço para a figura do mestre que apenas transmite conteúdo, já que a internet oferece acesso ilimitado a informações diversas. Este modelo de professor não conseguirá fazer frente aos avanços tecnológicos vigentes, devendo transitar de uma postura a outra, analisando-se que:

O professor-conteúdo funciona como uma janela pré-programada pela qual os alunos veem o mundo limitado, enquanto o professor interface funciona como uma porta, que, apesar de estar fixa e limitada no mesmo lugar, abre-se aos alunos para que a atravessem e atinjam o mundo sem limitações. (GABRIEL, 2013, p. 111)

É indispensável que se faça uma breve análise do ciberespaço enquanto ambiente de promoção do conhecimento na contemporaneidade e dos professores de LP diante deste novo paradigma, somando-se a isso o que perpassa entre a teoria e a realidade, ou seja, entre o “como se deveria fazer” e o “como se faz”, quando se levam em consideração os avanços tecnológicos, as práticas docentes e os gêneros digitais.

### 1.1 CIBERESPAÇO: AMBIENTE DE PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO

O termo *ciberespaço* surgiu em 1984, tendo sido proposto por William Gibson, escritor norte-americano, que o utilizou pela primeira vez em seu livro de ficção científica intitulado *Neuromancer* (LÉVY, 1999). Na contemporaneidade, o termo tem sido usado com bastante frequência pela mídia quando o tema em voga são as novas tecnologias.

Inicialmente, o ciberespaço se configurava como sinônimo de internet. Contudo, para Lévy (1999), o termo utilizado inicialmente por William Gibson ganha outra conotação, tendo seu significado ampliado, estendendo o ciberespaço a um novo espaço aberto de promoção de conhecimento e comunicação, surgido a partir da interconexão mundial de computadores, chamado por ele de “geografia móvel da informação”.

Ainda conforme Lévy (1999, p. 17), “o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”, ou seja, o ciberespaço envolve a infraestrutura das redes telemáticas, a informação processada e até os seres humanos que estão conectados e interagindo neste novo espaço.

Lévy (1999, p. 12) explica também que “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado de informação e do conhecimento”. Sendo assim,

entende-se que a internet é a uma das infraestruturas que mantêm o ciberespaço, figurando como parte dessas tecnologias digitais surgidas a partir deste novo ambiente.

Com a internet apareceram variadas formas de comunicação, tanto síncronas como assíncronas. A WEB 1.0, que predominou até o final do século XX, já se configurava como um espaço aberto e incontrolável, onde o internauta era mero receptor de informação e espectador, e a internet, naquele momento, tinha a incumbência apenas de processar e armazenar informações.

Surge em seguida, no ano de 2000, a WEB 2.0, chamada de ‘computação na nuvem’, trazendo um novo modelo de internet, por meio da qual os usuários deixariam de ser apenas receptores para contribuírem ativamente na produção de informações disponibilizadas no ciberespaço, passando de consumidores a produtores, e as relações entre os usuários seriam modificadas a partir da participação *online* na rede.

A WEB 2.0 é a web da participação, em que as pessoas usam a web como base para todo tipo de interação: blogs, vídeos, fotos, redes sociais. Ela funciona como uma plataforma participativa de serviços, por meio do qual não apenas se consomem conteúdos, mas principalmente se colocam conteúdos. (GABRIEL, 2013, p. 22)

Em um período de médio prazo, a internet caminhará para sua terceira geração, a WEB 3.0 (internet das coisas ou web semântica). A terceira geração da internet se focalizará na estrutura dos *sites* (plataformas digitais), facilitando ainda mais a obtenção de informação, surgindo, assim, um ‘paradigma semântico’ de busca e organização de conhecimento neste novo espaço. Com este advento, “mais agentes computacionais passam a auxiliar o ser humano na tomada de decisões e no acesso à informação, seja esse ser um aluno ou professor” (GABRIEL, 2013, p. 23).

Diante deste novo contexto tecnológico, no qual as informações (‘bens imateriais da cibercultura’) estão alocadas nas nuvens – lugar sem dono, onde tudo é de todos – a escola precisa, antes de qualquer coisa, encontrar a si mesma no ciberespaço. Para que isso ocorra, é necessário, inicialmente, permitir que o ciberespaço faça parte de sua prática pedagógica, que deve estar inserida em um paradigma de aprendizagem colaborativa. Será que os professores estão preparados para tamanha revolução? É o questionamento latente que ora vigora.

## 1.2 OS PROFESSORES DE LP, A ESCOLA E O CIBERESPAÇO

Ultrapassar os muros da escola e as quatro paredes da sala de aula para se conectar com o mundo, enxergando assim as diversas possibilidades de uso das novas tecnologias da

informação e comunicação (TICs) no contexto educacional, é o desafio da escola na contemporaneidade.

É necessário ter em vista que:

[...] a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar. (PERRENOUD, 2000, p. 125)

Desta forma, a escola não pode deixar de lado as tecnologias, principalmente as digitais, porque se assim proceder estará andando em descompasso com o mundo globalizado e formando cidadãos, decerto, alienados. Atualmente, é quase impossível que a informação circule sem a utilização de meios eletrônicos; de igual modo, muitas empresas já apresentam um ambiente de trabalho puramente digital.

Diante do atual paradigma que se desenha, recai sobre os professores, sobretudo os de LP, a missão de estabelecer uma ponte entre o ciberespaço, as tecnologias digitais, as ferramentas de uso docente e a escola, pois estes trabalham com língua, linguagem e interação entre interlocutores, além dos processos de leitura e escrita em variados suportes. Percebe-se que na situação explícita de interação, diversos atores lidam com as novas tecnologias digitais associadas ao ciberespaço, utilizando para isso a escrita como recurso. Dessa maneira, cabe prioritariamente aos professores de LP subsidiarem a exploração adequada desses novos aparatos.

Surge, neste contexto educacional, a necessidade do ‘professor interface’, que não é mais aquele centralizador de conteúdos do paradigma tradicional de ensino, tendo em vista que eles estão acessíveis a todos na própria rede. “Assim, o professor que antes funcionava como filtro de conteúdo, passa a ter um valor essencial como interface, para auxiliar a navegação no mar de informações” (GABRIEL, 2013, p. 104).

O que muda é a essência da importância do mestre, frente a sua turma. Ao invés de ser aquele que domina a matéria, ele é o que instiga o aluno a prosseguir em sua jornada pelo crescimento intelectual. Talvez caísse bem o termo facilitador de ensino, pois ensinar é um ato bastante complexo nesse novo modelo de desenvolvimento global.

Como auxiliar os alunos a navegarem em tão extenso “mar de informações” que flui pelo ciberespaço é o ponto crucial da prática docente neste novo paradigma. Quando o professor de LP ousa conduzir os seus alunos à sala de informática de sua escola e trazer como proposta para aquela aula a utilização inteligente e mediatizada de uma nova ferramenta midiática (ambiente a *web*, por exemplo) no contexto escolar, ele está, direta ou indiretamente, contribuindo para a inserção proficiente dos seus educandos na cibercultura, mesmo que os seus

alunos já tenham – fora do ambiente escolar – tido acesso a tal ambiente virtual, ou mesmo quando utilizam o celular (*mobile learning*) como recurso (envio de torpedos, por exemplo).

Entretanto, *mediatizar* não é ação simplória, visto que significa

[...] conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de **aprendizagem autônoma**. Isto inclui desde a seleção e elaboração dos conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo, centradas no aprendente voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a implementação de estratégias de utilização destes materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino. (BELLONI, 2005, p. 26-27, grifo nosso)

A partir de então, o professor não mais centralizador do conhecimento passa a indicar os caminhos para que os alunos os percorram de forma autônoma, embora tal indicação permaneça paralela à metodologia e à escolha de estratégias eficazes que tenham como foco o aluno e a aquisição de conhecimento. Sendo assim, no primeiro instante, é necessário que se revejam as práticas docentes atuais, para que se estabeleça “um ensino que dê aos alunos um conjunto diversificado de competências – acadêmicas, sociais, culturais e profissionais, entre outras – de que necessitam para vencer na sociedade de hoje e de amanhã, seja ela da informação ou do conhecimento” (D’EÇA, 2002, p. 13).

Nessa nova metodologia de ensino entram as ferramentas midiáticas como suportes para promoção de uma educação *na* era digital e *para* a era digital, e com isso exige-se neste novo panorama “concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista” (BELLONI, 2005, p. 27).

Alguns docentes, dentre eles os de LP, sentem estranhamento frente a essa atual demanda por não conseguirem utilizar com habilidade as novas ferramentas midiáticas de forma pedagógica, ou seja, ainda não conseguiram ‘domesticá-las’ para utilização no campo educacional. Além do mais, sentem dificuldades, como ‘imigrantes digitais’ que são, em incutir novas roupagens a velhas práticas, ou melhor, construir novas práticas que casem com as roupagens atuais, haja vista que a utilização das novas ferramentas midiáticas “com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática” (BELLONI, 2005, p. 27). Desta forma, chega-se à conclusão que:

Para a passagem do *velho* modelo de escola para uma nova escola, *com futuro*, torna-se necessário observar atentamente alguns aspectos da atual estrutura educacional. Um desses aspectos, certamente, é promover uma revisão urgente na formação dos professores e no papel das universidades públicas. (PRETTO, 2009, p. 116)

Acaba-se por verificar, em alguns casos, por mero modismo, a subutilização dos recursos midiáticos ou sua pseudoutilização, quando empregados por professores sem conhecimento prévio do quê, quando e como fazer, acreditando que os meios (as ferramentas midiáticas, por exemplo) justifiquem todo e qualquer fim, mesmo que este fim não acarrete conhecimento significativo, como se fosse possível assim informatizar o ensino tradicional.

Tal postura se desencadeia a partir de uma formação inicial (graduação) construída em descompasso com o atual cenário, distante da concepção de ensino no ciberespaço, formando dessa maneira profissionais que estão em sala de aula demonstrando uma lacuna de conhecimentos nesta área. Isso se deve a um extenso período em que a máquina pública não atentou para a necessidade de preparação dos docentes, com vistas ao progresso das comunicações sociais.

Acrescente-se a este cenário contemporâneo, a ultrapassada formação inicial de alguns docentes que já possuem décadas de carreira e começaram a dar aulas apenas com giz, o famoso quadro ‘negro’ e o apagador. Esses profissionais são os mais resistentes à evolução midiática, e a partir deste parâmetro é possível comprovar que “mesmo com a internet na escola, a educação pode continuar a ser o que ela sempre foi: distribuição de conteúdos empacotados para assimilação e repetição” (SILVA, 2004, p. 5), já que tais profissionais não ousam utilizar as referidas ferramentas.

Diante de tal panorama, grande parte dos professores ainda vive engessada no ciberespaço com práticas retrógradas, confirmando a ideia de que não basta ter acesso à ferramenta e à capacitação para uso dela em alguns casos, tendo em vista que o problema perpassa a vontade de fazer diferente e tentar inovar.

Como fruto dos impactos ocasionados a partir da vinda das tecnologias digitais ao ambiente escolar, verifica-se que alguns docentes vêm sendo obrigados a abrirem mão de um ‘discurso do conhecimento’ (performance do professor-conteúdo) para agora compartilharem conhecimento e aprenderem com seus alunos (nativos digitais), em uma troca constante. Neste cenário, não há mais a figura ‘daquele que sabe’ diante ‘daquele que não sabe’; há pessoas construindo conhecimento juntas, de forma colaborativa e cooperativa.

O recém-promulgado Marco Civil da Internet (Lei nº. 12.965/2014), em seu art. 26, estabelece para o Estado o dever de capacitar os seus alunos a fim de que façam uso da rede mundial de computadores como ferramenta apta à promoção do seu próprio desenvolvimento intelectual, senão, vejamos:



Art. 26 – O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.

Infere-se do texto da lei que o legislador estabeleceu o Estado como sujeito de obrigação para o cumprimento deste dispositivo legal. Em outras palavras, é dever estatal promover uma qualificação em massa de seus educandos na era digital. A partir de então, para tal promoção, é necessário que os professores funcionem como multiplicadores do saber tecnológico nas diversas unidades públicas de ensino em todo o Brasil. Ao se ler “Estado”, entenda-se União, Estados-membros, Distrito Federal e Municípios, todos agindo solidariamente.

Tal proposta já vem sendo promovida, por exemplo, pelo Governo do Estado da Paraíba, o qual, segundo dados repassados por aquela entidade (PARAÍBA, 2014), já conseguiu capacitar mais de 10 mil professores para a utilização da tecnologia digital na sala de aula, por meio do curso intitulado “Educador Digital”, que contempla os docentes cursistas ao término do curso com um *netbook*, para que estes pratiquem os conhecimentos adquiridos e utilizem a ferramenta como recurso em suas práticas pedagógicas.

Além disso, das 808 escolas públicas da rede estadual, 534 já têm instalados laboratórios de informática equipados e em funcionamento, segundo dados do próprio Governo do Estado da Paraíba relativos ao ano de 2014, o que equivale a 66,1% do total das escolas. Nota-se, com tais percentuais, que há ferramentas à disposição dos docentes para que eles coloquem em prática ações pedagógicas inovadoras neste campo de atuação.

Todavia, não é simples assim assumir o papel de mediatizador deste processo e utilizar as novas ferramentas de forma inteligente. Não basta levar os alunos à sala de informática e apresentá-los a um ambiente por eles já conhecido.

Os docentes, antes de tal ação, necessitam compreender que “a contribuição pedagógica para a inclusão do aprendiz na cibercultura exige um aprendizado prévio por parte do professor” (SILVA, 2004, p. 2). É neste momento que esbarramos com uma realidade assustadora: professores desconectados do ciberespaço na era do ‘click’ e andando em descompasso com o mundo globalizado que norteia a escola e que ela faz parte.

É notório que as novas tecnologias estão invadindo as escolas e grande parte desta invasão é justificada pela expansão das indústrias de equipamentos e entretenimentos, que a partir dos inúmeros convênios estabelecidos e ações cooperativas viáveis, encontram no ambiente escolar a possibilidade de aumentar as suas vendas, visto que:

As novas tecnologias da comunicação (televisão, vídeo, computadores, multimídias) estão quase invadindo as escolas por uma pressão destas indústrias, não existindo um expressivo movimento da área educacional para sua necessária incorporação crítica. (PRETTO, 2009, p. 118)

Desta forma, o professor precisa estar inserido e familiarizado com o ciberespaço, além de possuir um conhecimento mínimo que subsidie a utilização dessas novas tecnologias, para que assim promova a cibercultura nesse novo cenário de sociabilidade e construção colaborativa. Ele não deve permanecer engessado (imobilizado), sem conseguir navegar com facilidade na rede, uma vez que o simples ato de *estar* no ciberespaço não significa *estar inserido nele* ou, em outros termos, “estar *online* não significa estar incluído na cibercultura” (SILVA, 2004, p. 5) e possuir um laboratório de informática equipado na unidade escolar não significa que a modernidade chegou à escola.

O professor de LP necessita ter conhecimento prévio na área tecnológica para visualizar os benefícios que as mídias digitais podem trazer às salas de aula, nos quesitos de leitura e produção textual, pontos basilares no trabalho com a língua. Consequentemente, ele deve estar letrado digitalmente para utilizar com maestria as ferramentas midiáticas como recursos didáticos, a fim de que ações eficazes sejam desenvolvidas a partir dele, caso contrário, como já afirmado, estará apenas engessado no ciberespaço e não inserido nele.

Percebe-se, por parte dos alunos, um desvio na finalidade de uso das ferramentas midiáticas, como se eles não conseguissem, de forma autônoma, enxergar fins educativos no uso destes recursos, embora sejam usuários costumeiros delas, enquanto ‘nativos digitais’, nascidos em grande parte no início da década de 2000 e tendo alguns alcançado habilidades nesta área de forma autodidata (característica das TICs), devido à interface ser autoexplicativa.

Isto posto, dentro de um ambiente formal de promoção do conhecimento e criação de cultura, em especial a escola, é latente que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos ‘professores interfaces’ devam, ao menos, expor as diversas possibilidades de aproveitamento dos benefícios trazidos por essas inovações tecnológicas. No entanto, para que isto aconteça, “eles precisam abraçar as necessidades do novo modelo informacional e social e se desapegarem dos modelos tradicionais que não funcionam mais e que, assim, perderam valor” (GABRIEL, 2013, p. 104), e não funcionam mais porque não se encaixam na realidade dos próprios discentes e andam em descompasso com os avanços vigentes.

Referimo-nos aos benefícios pelo fato de ser encontrado um grande volume de conhecimentos produzidos por intelectuais e que estão suspensos ‘nas nuvens’ (atmosfera da *web*). Aliás, muitos clássicos da literatura e filmes educativos somente são encontrados na *internet*, e para muitos alunos, especialmente os de rede pública, o acesso a tais obras só é viável

por meio da *internet*, o que deve na maioria das vezes a fatores como a escassez de exemplares no mercado e também aos preços elevados cobrados pelas mídias físicas (CDs, DVDs etc.).

Entretanto, muitos desses conhecimentos ainda não são objeto de exploração por parte da grande massa estudantil – navegar entre bibliotecas, jornais, guias, *sites* de informações diversos etc. – ou seja, mesmo ‘nativos digitais’ ativos nos ambientes (ou entornos) virtuais ainda não se apropriaram dos ganhos que a rede pode lhes oferecer, em sua totalidade e plenitude, ainda estando nas margens do grande oceano de informações, talvez por falta de um condutor que lhes mostre a profundidade deste universo de conhecimento inesgotável.

Para Silva (2004), há pelo menos três exigências necessárias ao professor para promover a real inclusão dos seus alunos na cibercultura:

- a) O professor precisará se dar conta de que transitamos da mídia clássica para a mídia *online*;
- b) O professor precisará se dar conta do hipertexto próprio da tecnologia digital;
- c) O professor terá que se dar conta da interatividade como mudança fundamental do esquema clássico da comunicação.

Com a mídia clássica – cinema, rádio, televisão etc. – a informação era meramente transmitida e o interlocutor assumiria a função de real receptor, vigorando uma transmissão unidirecional e monitorada da informação. Na vigência da mídia digital, o usuário não apenas recebe a informação, mas também é agente que elabora conteúdo e cria conhecimento dentro deste espaço, estabelecendo assim uma transmissão multidirecional.

Em outras palavras, transportamo-nos no espaço cibernético do modelo de comunicação um-todos (mídia clássica) ao modelo todos-todos (mídia digital), no qual a interação pode acontecer entre vários interlocutores ao mesmo tempo (a própria interface do programa, por exemplo, se torna uma interlocutora), abrindo com isto um leque de possibilidades também na aquisição do conhecimento. Sem falar que agora “não há distinção entre emissores e receptores, pois todas as partes em contato podem ocupar, concomitantemente, as duas posições, estabelecendo um outro tipo de interação” (GALLI, 2010, p. 152), na qual os papéis estão uniformizados e assim não existirá superioridade ou lugar de destaque na comunicação.

Segundo Rojo (2012, p. 23-24), a mídia digital

Por sua própria constituição e funcionamento, [...] é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e

textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens).

Diante do hipertexto (documento *lincado*), o aluno figura como coautor, navegando em rede e não fazendo um percurso previamente traçado. Na verdade, o discente trilha os caminhos escolhidos por ele, assumindo o leme desta embarcação e construindo a sua própria trajetória, única e pessoal. Conforme Gomes (2011, p. 15), o hipertexto pode ser compreendido como:

[...] um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc.; remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links.

Segundo Lemke (*apud* ROJO, 2013, p. 21), “o hipertexto permite que saltemos de um texto a outro e de um ponto de saída a múltiplos portos de ancoragem, por meio da inserção de lincagens permitidas em ambiente digital”. Destarte, nota-se que o texto não é mais linear, assumindo a categoria de ‘multidimensional’; basta um clique para se transportar a outros horizontes de leitura e assim concatenar novas informações, afinal, há uma quantidade ilimitada de textos interconectados. Autor e leitor assumem outros papéis nesse novo contexto de produção; agora, a figura do leitor passivo e receptivo é descartada e deixada de lado.

A interatividade chega para desconstruir o tripé clássico “emissor-mensagem-receptor”. O emissor já não produz uma mensagem fechada, pois ela se adequa ao leitor (ou *lautor*: leitor-autor ao mesmo tempo), ganhando sentido a partir do receptor. Em outras palavras, a mensagem “é modificável na medida em que responde às solicitações daqueles que a consulta”, sendo o receptor também construtor; e, por isso, a “mensagem ganha sentido sob sua intervenção” (SILVA, 2004, p. 4).

Todos recebem, transmitem e constroem conhecimento de forma mútua. Essa é a lógica da comunicação digital, pois “a tendência do futuro é para se enveredar por um ensino cada vez mais individualizado, mas simultaneamente mais colaborativo” (D’EÇA, 2002, p. 13). O mais importante é que mesmo nessa nova relação professor-aluno, o educador não perde sua importância, funcionando como polo transmissor de conhecimento, porém, também recebendo a bagagem intelectual que é advinda dos seus respectivos alunos.

Com a interatividade, a própria ‘pedagogia da transmissão’ não encontra mais espaço nas práticas metodológicas vigentes, pois não se sustenta a ideia de professor-emissor e aluno-receptor. Nesse novo contexto, o ‘professor interface’ está diante de coautores participativos da aprendizagem. Consonante Silva (2011, p. 83):

**O professor não se posiciona como o detentor do monopólio do saber**, mas como aquele que dispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos e estimula a intervenção dos aprendizes como coautores da **aprendizagem**. (grifos do autor)

Para que os professores de LP passem a se inserir no ciberespaço, utilizando as novas ferramentas midiáticas a seu favor nas salas de aula, na tentativa de formar cidadãos autônomos na conquista do saber e conscientes do uso da língua em diversos contextos, eles devem conhecer as características peculiares “das gerações digitais para poderem desenvolver processos educacionais que sejam adequados a elas em função de seus comportamentos, interesses, equipamentos que utilizam, modo como aprendem e se relacionam com os outros e com o mundo” (GABRIEL, 2013, p. 88).

Caso isso não seja feito, as salas de aula jamais conseguirão ser locais convidativos e nem estimularão as novas descobertas, pois o ritmo latente de inovações no ciberespaço andará em desarmonia com o ritmo da própria escola, sendo o mundo fora da escola mais interessante que aquele dentro dela. Esta será uma competição eternamente desigual enquanto a escola não abrir um espaço consciente e com objetivos concretos para a inserção do ciberespaço em uma perspectiva dialógica e educativa.

## CAPÍTULO 2

### OS GÊNEROS DIGITAIS NAS AULAS DE LP

Das sociedades orais caminhou-se às sociedades escritas, e o conhecimento que era transmitido oralmente fora transcrito aos livros, intitulados nesta época de ‘suportes do saber’. Em seguida, surgiram as sociedades midiáticas, nas quais o rádio e a televisão ganharam espaço, e assim é possível perceber que “o saber chega às massas mediado por um processo interativo verbal diferente da reciprocidade interlocutiva própria das sociedades orais” (COSTA, 2005, p. 21).

Após as sociedades midiáticas surgem as sociedades ciberespaciais, que trazem as mídias eletrônicas (clássicas) e as digitais (*online*) para o cenário, promovendo o “reencontro da comunicação viva, interativa, direta, contextualizada da oralidade, embora a situação e o contexto de produção comunicativos sejam mais complexos, devido ao caráter comunicativo” (COSTA, 2005, p. 21).

Com a intensidade do uso das mídias digitais, sobretudo da internet, há o surgimento de novos gêneros textuais que trazem aos usuários da língua outras possibilidades de interação, agora *online*. Entende-se por gêneros textuais, conforme Marcuschi (2008, p.155):

[...] os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Esses novos gêneros textuais emergentes no contexto ciberespacial, chamados de gêneros digitais, carregam características funcionais de gêneros ‘antigos’, embora sejam revestidos de uma nova ‘componente comunicativa’, viabilizada pela própria internet.

Consoante Marcuschi (2010b, p. 21), “a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas”, ou seja, embora com algumas adaptações, os referidos gêneros rememoram os antigos no que tange à sua intencionalidade discursiva, não sendo assim uma forma de comunicação de todo original, genuinamente nova.

O *e-mail* é um exemplo nítido disto, caracterizado como uma forma inovadora de estabelecer mensagens entre interlocutores, embora com características próprias que o diferencia de outros gêneros, ele tem as cartas e os bilhetes como seus antecessores.

Ocorre que “um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com outras funções, de acordo com as atividades que vão surgindo” (MARCUSCHI, 2011, p. 22). Na verdade, tais gêneros são frutos das adaptações oriundas a partir dos avanços tecnológicos

vigentes, e surgem paralelos às próprias evoluções midiáticas, correspondendo aos anseios da sociedade, numa busca frenética por rapidez, comodidade, facilidade e, além de tudo, economia de tempo e dinheiro.

As aulas de LP necessitam alcançar também os gêneros digitais, já que os alunos os utilizam em variados contextos e produzem *e-textos* (textos eletrônicos) com diversos objetivos na era digital. Assim sendo, “a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos” (MARCUSCHI, 2011, p. 74).

Sem falar que o ensino necessita estar em sintonia com o mundo globalizado que nos cerca e não desconexo dele, ou seja, as práticas vivenciadas na escola devem andar em conformidade com a *Era da Interface*, afinal, conforme a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação escolar deve vincular-se também às práticas sociais. O *e-mail*, por exemplo, “é um meio extremamente versátil e multifacetado que permite abrir a escola ao mundo exterior de modo a aproximá-la do mundo real do qual continua defasada” (D’EÇA, 2002, p. 11).

Sendo assim, por que não trazer o mundo real à sala de aula, ou melhor, fazer da sala de aula um mundo real?

Quanto a isso, para que os gêneros digitais cheguem às aulas de LP, é necessário que as tecnologias digitais também se façam presentes, pois não há como trabalhar tais gêneros dissociados do uso proficiente destas tecnologias. Mas não se trata apenas de levar tais tecnologias às escolas ou às salas de aula, como outrora já fora discutido, até porque essa ação já está sendo viabilizada; fala-se agora do uso proficiente das referidas tecnologias, com o intuito de promover conhecimento de forma significativa. É neste momento que os gêneros digitais surgem nas aulas de LP, como uma possibilidade viável de concretização desse uso proficiente, se utilizados com este intuito primordial.

Ainda de acordo com Marcuschi (2010a, p. 16), há três aspectos que tornam a análise desses gêneros digitais relevantes, visto que os ambientes virtuais têm sinalizado a construção de uma retórica digital a ser compreendida. Os aspectos são:

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

O terceiro aspecto traz à tona a relação entre oralidade e escrita, assunto em voga nas aulas de LP e que desencadeia discussões que por vezes desestruturam conceitos enraizados e formalizados por um ensino tradicional. É notório que os gêneros digitais trazem aos usuários

a possibilidade de ‘falar com os dedos’, abrindo o espaço para que oralidade e escrita se entrecruzem e esta relação se estreite ainda mais, estabelecendo assim uma ‘escrita desenfreada’.

Decerto, “fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua” (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 14); entretanto, não significa que elas devem ser analisadas de forma estanque e até dicotômica, como os estudiosos de outrora assim averbavam. “O que se verifica, porém, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional” (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 15), como os *e-mails* e demais gêneros digitais, em que os critérios da proximidade entre os interlocutores e da distância, seja ela física ou social, influenciam neste aspecto, assim como existem inúmeros textos falados que estão próximos do polo da escrita formal, como a apresentação de um trabalho acadêmico, por exemplo.

Marcuschi (2011) complementa que, dentre os gêneros digitais mais estudados na atualidade, podendo haver outros aqui não mencionados, estão: o *e-mail*, o *chat* em aberto, o *chat* reservado, o *chat* agendado, o *chat* privado, a entrevista com convidado, o *e-mail* educacional, a aula-*chat*, a videoconferência interativa, a lista de discussão, o endereço eletrônico e os *weblogs*.

Analisar-se-á o *e-mail*, devido a sua flexibilidade linguística aliada a outros pontos, haja vista que:

O *e-mail* é também o meio de comunicação mais popular da internet dadas as suas características: prático, funcional, versátil, acessível, rápido e econômico. Ora, se ele é popular entre milhões de pessoas não ligadas ao ensino, logicamente que o pode/deve ser entre professores e alunos, muitos dos quais já fazem parte do ‘fascinante mundo novo’ das redes. (D’EÇA, 2002, p.12)

## 2.1 O GÊNERO *E-MAIL*

O *e-mail* (sistema de transmissão) originou-se a partir de um serviço de remessa de mensagens entre usuários. Em 1971 iniciou-se a produção de *e-mails* nos EUA, vindo a popularizar-se na década de 80, chegando ao Brasil em 1988.

O termo *e-mail* (*eletronic mail*) pode ser utilizado como sinônimo de correio eletrônico (ambiente virtual), da própria mensagem eletrônica enviada ou do endereço eletrônico (nome@provedor.com.br). Nesta pesquisa, utilizar-se-á o termo *e-mail* como sinônimo de mensagem produzida neste sistema de transmissão.

Quando essa nova forma de comunicação surgiu, os textos produzidos eram curtos (apenas duas ou três linhas) devido à pouca velocidade de transmissão e aos avanços tecnológicos da época. Na atualidade, diante da era digital, percebe-se que os *e-mails* podem



carregar textos praticamente ilimitados e anexar até mesmo livros inteiros, arquivos musicais e de vídeo, entre outros, caso os usuários assim desejarem.

Verifica-se que o correio eletrônico (ambiente virtual que possibilita comunicação interpessoal) viabiliza a circulação de diversos gêneros (uma propaganda empresarial, um anúncio publicitário, um abaixo-assinado em rede etc.). E foi este ambiente virtual – meio de transmissão de mensagens eletrônicas – que proporcionou o surgimento deste novo gênero, o *e-mail*.

Esse gênero digital se refere a uma conversa informal, assíncrona, breve e rápida, com características peculiares devido à rapidez na composição e no envio do texto.

O *e-mail* ou mensagem eletrônica é, geralmente, produzido pela mesma pessoa que a transmite e o receptor é, quase sempre, o destinatário da mensagem. O envio e a entrega de mensagens são mediados por um ou mais provedores de internet e seu tráfego é determinado pela rede mundial de computadores, mas qualquer que seja a rota seguida, a entrega é, geralmente, feita em segundos. (PAIVA, 2010, p. 86)

Os *e-mails* figuram hoje entre os *e-textos* mais utilizados no mundo. Taylor (2010, p. 20) assegura que as “estatísticas mostram que por volta de 210 bilhões de *e-mails* são enviados todos os dias”, na verdade, isto significa que mais de 2 milhões de *e-mails* são enviados por segundo, confirmando a informação de D’EÇA (2002), de que este é o meio de comunicação mais popular da *internet* na contemporaneidade.

E por que o *e-mail* figura entre os meios de comunicação mais populares da *internet* na contemporaneidade? Justamente porque ele “permite a certas camadas profissionais, entre elas, os professores, quebrar com o seu isolamento crônico, e trocar experiências, materiais e recursos de uma forma muito mais imediata e prática” (D’EÇA, 2002, p. 20). É sabido que o imediatismo e a praticidade são vertentes peculiares do paradigma atual, sendo assim, o *e-mail* se encaixa perfeitamente no contexto em voga.

Além disto, as referidas mensagens vigoram entre os tipos de textos mais produzidos na atualidade devido às facilidades observadas em seu envio, com referência a sua transmissão, confirmando o imediatismo e a praticidade outrora citados. Por exemplo, ao término da elaboração da mensagem, com apenas um ‘*click*’, o usuário a envia ao seu respectivo destinatário, e em fração de segundos, de forma instantânea, o *e-mail* já se encontra na caixa de entrada deste, caso não haja falha técnica ou endereço eletrônico incorreto.

Em contrapartida, a carta, sua antecessora, trilha um longo percurso entre o remetente e o seu destinatário, configurando assim uma relação de desvantagem no quesito tempo, se comparada ao *e-mail*. Nesta situação, o imediatismo e a praticidade não coexistem; entretanto, a carta, em um dado momento histórico, já se estabeleceu como uma das únicas formas de

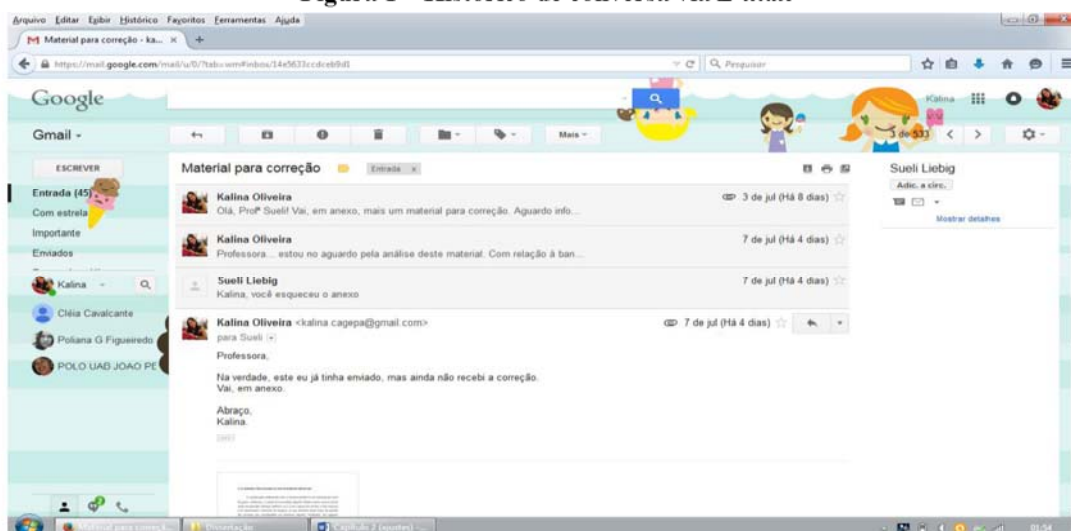
comunicação entre usuários que estivessem em lugares distantes, e foi vista, naquela época, como uma solução viável para trocas de informação. Os anos foram passando e a tecnologia foi evoluindo, até que os *e-mails* chegaram como uma possibilidade a mais de comunicação entre seres humanos, uma espécie de cruzamento entre um telefonema e uma carta, em que, não bastassem as inúmeras facetas já comentadas, ainda é possível “enviar ficheiros de texto, som, imagem e vídeo” (D’EÇA, 2002, p. 24). Contudo, só com o passar do tempo, percebe-se que já não há tanta novidade naquilo que um dia foi tido como novo, e as “suas influências não foram tão devastadoras ou tão espetaculares como se imaginava” (MARCUSCHI, 2010a, p. 21).

O correio eletrônico pode ser acessado de qualquer computador e em qualquer lugar do mundo onde exista conexão com a internet. Ao receber a mensagem, no ambiente virtual, o receptor ou destinatário pode arquivá-la, reencaminhá-la, copiá-la, excluí-la ou movê-la para a lixeira, dentre outras ações plausíveis neste contexto e, caso necessite, pode também fazer sua impressão para utilizá-la com outros intuitos. Além disto, é possível fazer o ‘*print screen*’ da própria tela do computador e salvá-la em formato de arquivo de imagem para utilizá-la com outras finalidades.

É importante frisar que a comunicação via *e-mail* possibilita também o acompanhamento sistemático do histórico da conversa, funcionando como uma ferramenta eficaz para lembrar aos interlocutores as comunicações passadas, bastando que o interlocutor utilize o campo ‘responder’ em vez de abrir uma nova mensagem para isto. Assim, as conversas permanecem na sequência dos seus respectivos envios, devidamente datadas, possibilitando uma continuidade na comunicação. Caso um dos interlocutores envie uma nova mensagem, não será possível a construção de um histórico linear de interação.

Verifiquemos a Figura 1, a seguir, que descreve o acompanhamento sistemático do histórico de uma conversa real entre duas interlocutoras e que confirma as informações supracitadas:

**Figura 1 – Histórico de conversa via E-mail**



Fonte: *Scan* do correio eletrônico da autora, jul. 2015.

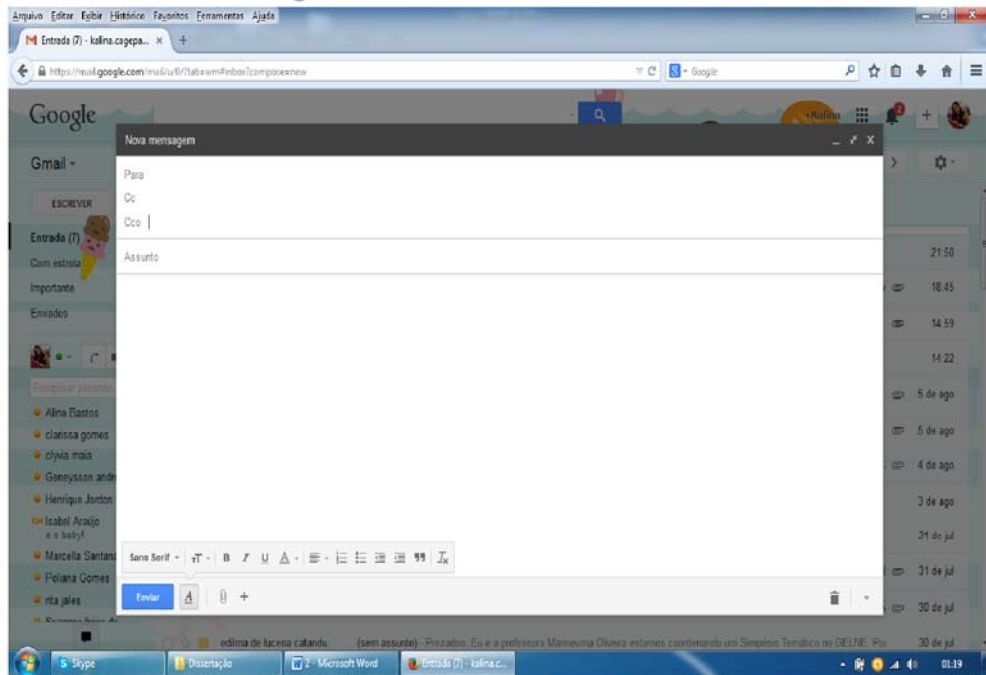
### 2.1.1 Formato dos e-mails

O gênero *e-mail*, assim como os demais gêneros textuais, possui uma forma regular e atende a um padrão pré-estabelecido, que se consolida pela sua repetitiva ocorrência e se configura como uma espécie de modelo convencionalizado.

Este padrão é socialmente conhecido entre os seus usuários, pois estes já internalizaram um ‘conhecimento interacional’ que advém de “modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas” (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 44), ativados pela constante prática de escrita e, no caso dos gêneros digitais, por uma ‘escrita teclada’.

Segundo Antunes (2009, p. 212), “[...] as diferentes classes de gêneros constituem um conjunto regular de formas e de padrões de ocorrência, de maneira que essas classes são reconhecidas como protótipos, convencionalmente estabelecidos e socialmente esperados”. Assim sendo, o *e-mail* é composto, formalmente, por algumas partes. A saber: endereço eletrônico do remetente; data e hora; endereço eletrônico do receptor; possibilidade de cópias a outros endereços – cc ou cco; assunto; corpo da mensagem; possibilidade de anexar documentos (*attachment*) de forma ilimitada.

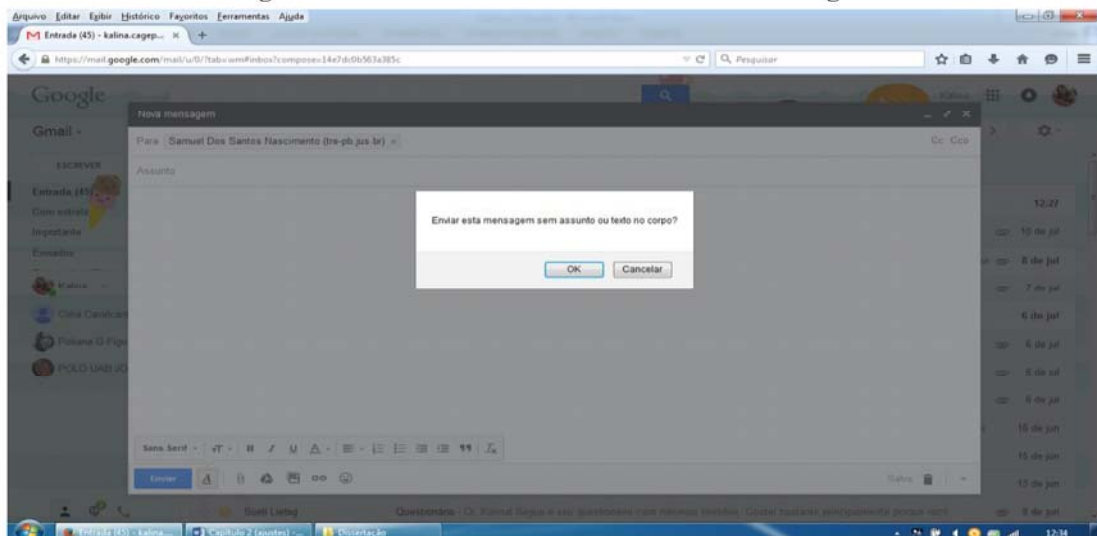
**Figura 2– Interface do correio eletrônico**



Fonte: Scan do correio eletrônico da autora, jun. 2015.

Deve-se levar em consideração que é possível apenas ‘prever’ o aparecimento de alguns elementos usuais na composição dos *e-mails*, visto que “tais previsões podem ser quebradas, na dependência da intenção do sujeito de, violando-as, conseguir um efeito comunicativo qualquer” (ANTUNES, 2009, p. 212), ou seja, dependendo do que se propõe alcançar com o envio da mensagem, alguns elementos podem ser suprimidos ou retirados para que o objetivo seja atendido. A Figura 3, adiante, corrobora com este contexto, pois demonstra um *e-mail* sem ‘assunto’ e sem ‘mensagem’:

**Figura 3 – Envio de *e-mail* sem assunto e sem mensagem**



Fonte: Scan do correio eletrônico da autora, jun. 2015.

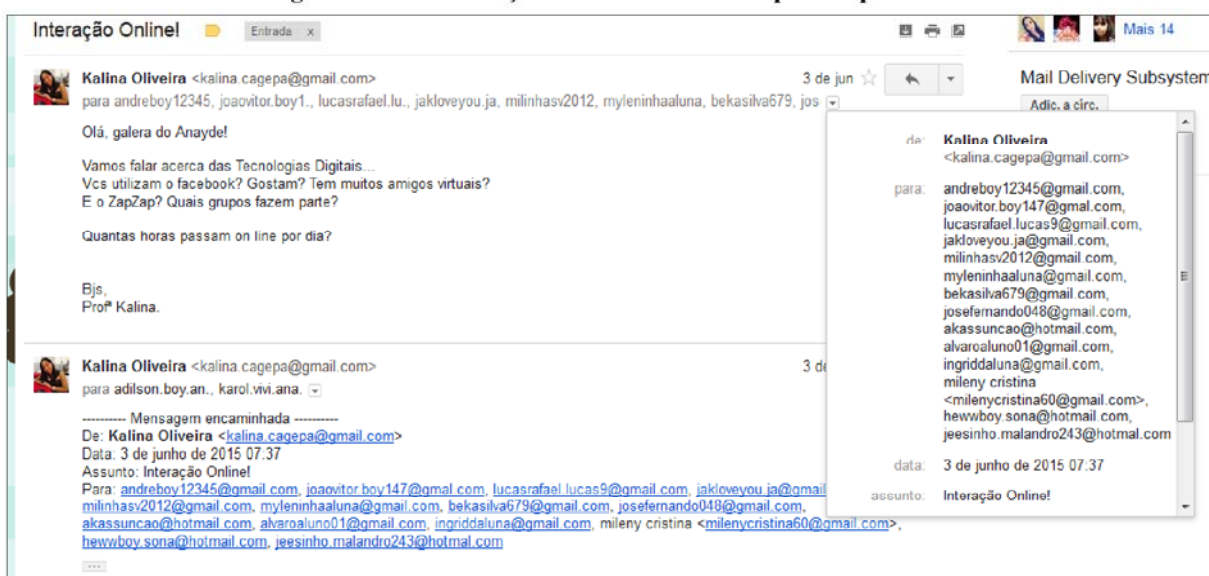
Na imagem acima, o destinatário resolveu enviar um *e-mail* sem assunto e sem o corpo da mensagem, ou seja, em tal ação houve a violação de elementos usuais. Há uma intenção do sujeito por trás deste envio, que pode ser apenas um mero lembrete de algo ou uma forma de se fazer notado, ou um outro efeito comunicativo qualquer, até mesmo um código entre os interlocutores. Confirma-se, portanto, a ideia de que é possível enviar um *e-mail* sem assunto e inclusive sem o próprio corpo da mensagem – a figura acima releva isto – apenas clicando no ‘ok’ quando for solicitada a possibilidade deste envio.

Entretanto, não se pode enviar um *e-mail* anônimo, ocultando o endereço do remetente, por exemplo. Com isto, chega-se à conclusão de que há partes que são indispensáveis, enquanto outras são essenciais; há elementos fixos, enquanto outros são opcionais.

A possibilidade do envio de uma cópia é um dispositivo deveras interessante, pois o remetente tem a opção de enviar o mesmo *e-mail* a outros destinatários como forma de segurança, sendo por meio do campo cc (com cópia) ou do campo cco (com cópia oculta). Adicionando outros destinatários no campo cc, estes serão vistos pelo destinatário principal; caso se queira omitir tal ação e enviar de forma secreta o referido *e-mail*, basta que o remetente adicione destinatários no campo cco, pois assim será enviado como forma de cópia oculta.

Entretanto, é possível também enviar o mesmo *e-mail* a vários destinatários (comunicação de um para  $N$  pessoas), bastando que o remetente acrescente os respectivos endereços eletrônicos no campo ‘para’, conforme observamos na Figura 4.

**Figura 4 – Comunicação de um destinatário para  $N$  pessoas.**



Fonte: Scan do correio eletrônico da autora, jun. 2015.

Com relação ao envio de documentos, é interessante analisar que o correio tradicional remete objetos físicos (concretos), enquanto o correio eletrônico traz a opção do envio de documentos (texto, som, imagem ou vídeos). Entretanto, o correio tradicional demora dias para concretizar tal envio, já o eletrônico, o faz com extrema rapidez. Até neste aspecto, há uma semelhança na funcionalidade entre os serviços.

### 2.1.2 Vantagens e desvantagens das mensagens eletrônicas

O Quadro 1, mais adiante, foi elaborado por Paiva (2010, p. 87) com o intuito primeiro de enumerar as características das mensagens eletrônicas, e a partir disto refletir sobre este novo artefato cultural, salientando também as contrapartidas negativas, visto que é comum apenas se observar o lado positivo no que tange aos avanços tecnológicos, quase sempre se desconsiderando que as desvantagens também existem e devem ser analisadas e pontuadas.

**Quadro 1 – Vantagens e desvantagens das mensagens eletrônicas**

Vantagens	Desvantagens
<p>Velocidade na transmissão;</p> <p>Assincronia;</p> <p>Baixo custo;</p> <p>Uma mesma mensagem pode ser enviada para milhares de pessoas no mundo inteiro;</p> <p>A mensagem pode ser arquivada, impressa, reencaminhada, copiada, reusada;</p> <p>As mensagens podem circular livremente;</p> <p>As mensagens podem, geralmente, ser lidas na <i>web</i>, ou baixadas para o computador por meio de um <i>software</i>;</p> <p>Arquivos em formatos diversos podem ser anexados;</p> <p>Facilita a colaboração, discussão, e a criação de comunidades discursivas;</p> <p>O usuário é facilmente contatado.</p>	<p>Dependência de provedores de acesso;</p> <p>Expectativas de <i>feedback</i> imediato;</p> <p>Alguns serviços ainda são caros;</p> <p>O <i>e-mail</i> pode ir para o endereço errado, ser copiado ou alterado;</p> <p>Há excesso de mensagens irrelevantes;</p> <p>Mensagens indesejadas circulam livremente;</p> <p>Problemas de incompatibilidade de <i>software</i> pode dificultar ou impedir a leitura;</p> <p>Arquivos anexados podem bloquear a transmissão de outras mensagens ou, ainda, conter vírus;</p> <p>O receptor pode ser involuntariamente incluído em fóruns e malas diretas;</p> <p>Há uma certa invasão de privacidade.</p>

Fonte: PAIVA, 2010, p. 87.

Os aspectos positivos, ou seja, as vantagens possíveis advindas das mensagens eletrônicas, já foram outrora minuciosamente discorridas. No que se refere aos aspectos negativos, dentre os citados por Paiva (2010), é interessante analisar os provedores de acesso, pois, de fato, eles podem causar sérios problemas aos usuários, por exemplo, caso suas caixas de entrada possuam pouco espaço para arquivamento.

Sabe-se que as mensagens irrelevantes e indesejadas circulam com facilidade na *web* e em grande quantidade, e vão ocupando o espaço das caixas de entrada. Assim, quando os *e-mails* relevantes e desejáveis chegam, pode ser que não encontrem espaço para arquivamento, e nisto se configura a problemática.

Ademais, conforme Taylor (2010), 70% dos 210 bilhões de *e-mails* enviados todos os dias são prováveis vírus e *spams*, que também colaboram para superlotar as caixas de entrada diariamente e até podem prejudicar o bom funcionamento do programa de correio eletrônico, dependendo do tipo mensagem prejudicial recebida.

Diferentemente de uma comunicação face a face, síncrona, na qual os interlocutores produzem seus discursos de forma instantânea, os *e-mails* estabelecem um outro tipo de comunicação, a assíncrona, em que os interlocutores se encontram distantes fisicamente e não necessariamente estão interagindo em tempo real. Entretanto, a comunicação assíncrona, sobretudo para as aulas de LP, estabelecida pelos *e-mails*, traz variados ganhos linguísticos e que podem ser explorados de diversos pontos, no contexto da sala de aula, pois os alunos podem rever seu texto antes do envio ou salvá-los no modo rascunho para um envio posterior.

Além disto, é possível também “ter um sistema de resposta de *e-mails* colando parte do *e-mail* recebido e dando a resposta; depois, mais uma parte com a resposta e assim por diante, na estrutura de turnos” (MARCUSCHI, 2010a, p. 49), sendo comum as pessoas usarem esta estratégia para que a resposta seja elaborada de forma sistemática, caracterizando assim um estilo de *feedback*.

Entretanto, depois de expostos os pontos fracos, fica perceptível que estes não são “suficientemente fortes ou sequer em quantidade assinalável para dissuadir seja quem for de deixar de o experimentar ou usar” (D’EÇA, 2002, p. 30) e, em contrapartida, quem o experimenta percebe que se trata de uma ferramenta multifacetada com inúmeras utilidades e “um meio de comunicação simples e eficiente para abrir as portas da escola ao Mundo e as do Mundo à escola” (D’EÇA, 2002, p. 29).

### CAPÍTULO 3

#### ANÁLISE DO GÊNERO *E-MAIL* EM LIVROS DIDÁTICOS

Diante da necessidade de conhecer as relações estabelecidas entre o gênero *e-mail* e as atividades propostas em livro didático (LD), foram escolhidas duas obras para a referida análise, a saber: *Perspectiva*, das autoras Norma Discini e Lúcia Teixeira (2012), e *Vontade de saber*, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto (2012), ambas da 6ª série do Ensino Fundamental e aprovados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

O intuito é verificar se a apresentação do gênero *e-mail* e as respectivas atividades propostas neste suporte (LD) atendem aos propósitos sociocomunicativos e estimulam os alunos a produzirem textos em ambientes virtuais, utilizando a linguagem como ação ou “interação”.

Desta forma, será constatado que “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2008, p. 176), pois o gênero *e-mail*, transmutado do ambiente virtual ao LD, recebe outras funcionalidades – reversibilidade de função, conforme Marcuschi (2008) –, embora conserve a sua forma original, não havendo a reversibilidade de forma.

Tais questões norteiam a referida análise e pontuam aspectos cruciais:

- a) A partir dos LDs supracitados, como o gênero digital *e-mail* tem sido apresentado aos alunos do Ensino Fundamental?
- b) As atividades propostas estimulam a produção de textos em suporte digital?
- c) O gênero *e-mail*, apresentado nos LDs analisados, traz uma proposta de utilização da tecnologia digital nas aulas de LP?
- d) Com a utilização destes LDs podem-se inserir aulas de LP com qualidade no ciberespaço, ou melhor, o ciberespaço está inserido nas aulas de LP?

Conforme comentários anteriores, o objetivo desta dissertação é apresentar o gênero *e-mail* como uma proposta de utilização da tecnologia digital que venha a contribuir com as produções de texto nas aulas de LP, assim sendo, os seguintes questionamentos também perpassam esta análise:

- a) Os LDs analisados configuram-se como pontes para que o suporte digital chegue às salas de aula?
- b) Tendo estes LDs como recurso em sala de aula, há promoção de práticas concretas de utilização desse gênero, visando a sua utilização com o intuito de reconstruir o gosto pela produção textual?



As contribuições do LD para a efetivação de práticas concretas de produção do gênero *e-mail* nas aulas de LP são analisadas, assim como busca-se compreender se a apresentação do gênero neste suporte (LD) colabora e corrobora com as produções textuais na era da interface, enquadrando-se ou não na terceira concepção de linguagem.

### 3.1 A REVERSIBILIDADE DE FUNÇÃO DO GÊNERO *E-MAIL* EM LIVROS DIDÁTICOS

Os LDs são suportes textuais convencionais, isto é, são produzidos com uma finalidade específica e se propõem a atendê-la. Eles fazem parte do cotidiano da sala de aula, sendo por vezes o único recurso norteador das vivências didáticas, funcionando como um guia prático que contém uma seleção textual que contempla variados gêneros próprios do contexto pedagógico, com atividades e sugestões viáveis a serem concretizadas em ambiente escolar.

É curioso analisar que alguns gêneros, embora circulem no espaço pedagógico, não foram inseridos no LD, conforme explicitado por Marcuschi (2008, p. 179), tais como: as conferências, os relatórios, as atas de reuniões, etc. Isto é, o LD é um suporte com características específicas, que não comporta os citados gêneros. Desta forma, quando o LD assume a posição de único recurso norteador das vivências pedagógicas, deixará lacunas em variadas áreas do histórico escolar dos discentes, no que se referem, especificamente, aos aspectos linguísticos e aos conhecimentos enciclopédicos dos mesmos.

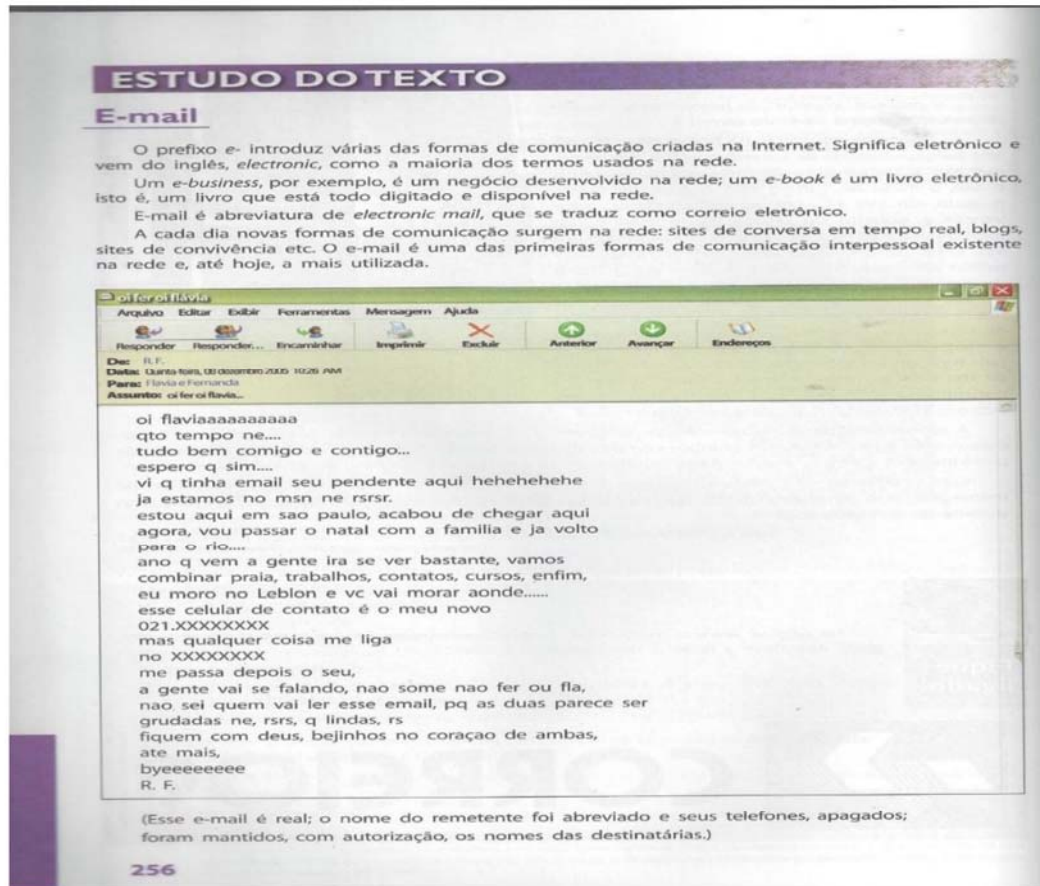
Quando os gêneros digitais são transmutados do seu suporte original e veiculados nos LDs, observa-se que a identidade deles é preservada e por vezes a sua forma permanece intacta, porém, sua funcionalidade é alterada. São características peculiares oriundas das relações entre gênero e suporte, descritas por Marcuschi (2008). Ratificando o que outrora fora citado, vê-se que:

[...] particularmente, o LD de língua portuguesa é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade, fato ao qual denominei reversibilidade de função. Falo aqui em *funcionalidade* e não *função* para que se tenha claro esse aspecto. (MARCUSCHI, 2008, p. 179, grifo do autor)

No que se refere aos gêneros digitais, como por exemplo o *e-mail*, quando recortados do ambiente virtual e incorporados ao LD, são notórios os danos com relação à compreensão do gênero como atividade sociocomunicativa e perceptível a sua utilização como pretexto para pontuar questões relacionadas à variação linguística, tendo como pano de fundo a exploração do *internetês*, oriundo de tais interações.

Visualizemos, por exemplo, como Discini e Teixeira (2012) apresentam o gênero *e-mail* no LD *Perspectiva* (Figura 5):

**Figura 5 – Apresentação 1 do gênero *e-mail***



Fonte: DISCINI; TEIXEIRA, 2012, p. 256.

Inicialmente as autoras trazem o significado do prefixo *e-*, com o intuito de contextualizar e explicitar mais adiante a palavra *e-mail*. Entretanto, elas apenas traduzem *e-mail* como correio eletrônico, não deixando claras as particularidades que envolvem tais conceitos.

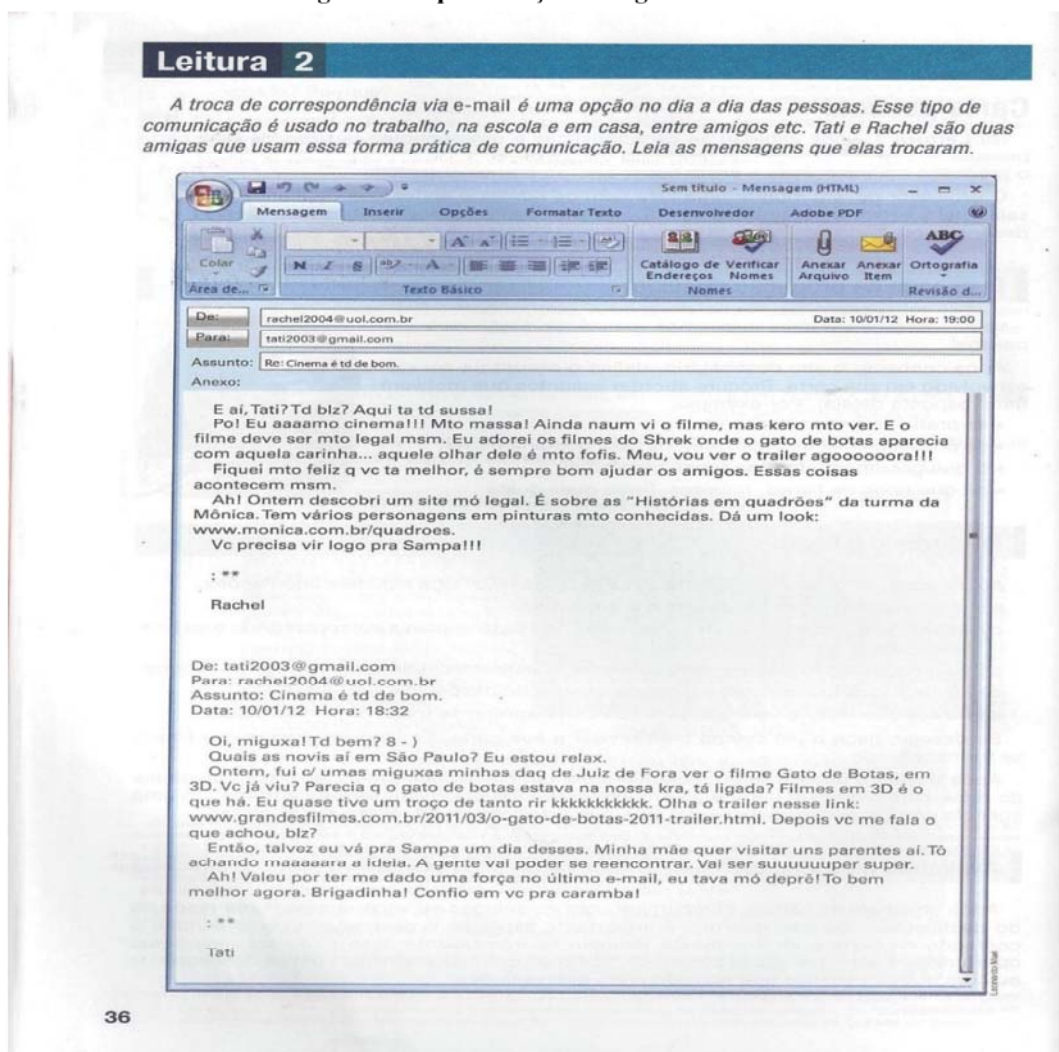
Seria oportuno aproveitar o espaço para estabelecer as diferenças entre o *e-mail* (gênero digital) e o correio eletrônico (serviço) e, além disso, socializar casos em que o *e-mail* funciona como um mero serviço (envio de propagandas, por exemplo).

Percebe-se que o *e-mail* transposto para o LD permanece com a sua forma original. O aluno tem a oportunidade de visualizar no material impresso o *layout* virtual do gênero, ou seja, um *print* fiel do correio eletrônico. Contudo, o gênero *e-mail* perde, neste caso, sua função primária, encaixando-se como um exemplo ilustrativo ou modelo exagerado de abreviações e neologismos.

O LD *Vontade de Saber*, de autoria de Alves e Brugnerotto (2012), apresenta no capítulo 2, intitulado *Mens@gem p/ vc*, um paralelo entre o gênero carta (formal e informal) e o gênero *e-mail*. A princípio, apresenta a carta e suas particularidades, finalizando com uma proposta real de produção e envio de cartas entre alunos de salas distintas.

Em um segundo momento socializa, de forma semelhante ao LD anteriormente analisado, o gênero *e-mail* (Figura 6):

**Figura 6 – Apresentação 2 do gênero e-mail**



Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 36.

Em ambos os *e-mails* utilizados como exemplos, há links de outras páginas; contudo, as autoras não aproveitaram este espaço para debater e discutir a inserção de links em *e-mails* e conceituar *hiperlinks* e *hipertextos*, abrangendo assim o conhecimento dos docentes e explorando outras características, tais como a alinearidade e a interatividade. Consoante Xavier (2011, p. 171), o hipertexto “é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga

com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Além disto, não há o convite, nem explícito ou implícito, para que os alunos (leitores reais destes *e-mails*) visitem as páginas supracitadas, conectando, nesse momento, o ciberespaço à sala de aula convencional, oportunidade na qual seria cabível tal inserção e a sugestão de uma proposta real de utilização deste espaço.

A partir da apresentação do gênero *e-mail* nos LDs analisados não é visível nenhuma proposta de utilização da tecnologia digital nas aulas de LP; tampouco com a utilização destes LDs podem-se inserir aulas de LP com qualidade no ciberespaço ou o próprio ciberespaço estará inserido nas aulas de LP tendo como ponte para isto os LDs analisados, já que estes não citam, até o momento, o ambiente virtual como recurso ou ferramenta viável aos docentes e discentes para viabilização de atividades concretas, mas há apenas a visualização ou contemplação de tais atividades, ainda não concretas na vida real desses interlocutores, que são apenas leitores das referidas ações.

### 3.2 AS VARIADAS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM

O ensino de LP, as vivências desenvolvidas nas salas de aula e as atividades propostas perpassam diversas posturas, dentre elas a didática, a política e a ideológica. O educador constrói sua prática docente e seu posicionamento, sobretudo crítico, a partir da concepção da linguagem por ele adotada, que dará suporte, norte e respaldo as suas discussões e práticas, afinal, “sabemos que não se entra em sala de aula sem antes ter a consciência de dois pontos básicos: por que ensinamos o que ensinamos e como ensinamos o que ensinamos” (MATTA, 2009, p. 13).

Assim sendo, é necessário analisar qual concepção da linguagem está por trás das questões propostas nos referidos LDs, para que se enxergue o real objetivo do ensino de língua defendido por tal material, assumindo-se que:

[...] o ensinar a língua não pode ter outro objetivo senão o de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia-a-dia das pessoas. É a língua-em-função, que somente ocorre entre as pessoas, com alguma finalidade, dentro de um determinado contexto. (MATTA, 2009, p. 16)

Levando em consideração os estudos acerca da língua e da linguagem, é importante salientar que há três concepções da linguagem e que a nossa postura enquanto educador está

entrelaçada com a concepção de linguagem que carregamos para a sala de aula, sobretudo quando se trata do ensino da língua materna.

Para o pensamento grego clássico, a linguagem era concebida como a expressão ou tradução do pensamento; ou seja, “nessa concepção, o sujeito da linguagem corresponde à linguagem do sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações” (MATTA, 2009, p. 14).

Por sua vez, para Ferdinand de Saussure (início do século XX), a linguagem é vista como um instrumento de comunicação, correspondendo à segunda concepção da linguagem, na qual “a língua é vista apenas como um código (conjunto de signos que se combinam de acordo com regras) e que possibilita a transmissão ao receptor de uma determinada mensagem (informação)” (MATTA, 2009, p. 15).

A terceira concepção da linguagem, proposta por Mikhail Bakhtin, apresenta a linguagem como um processo de interação entre um indivíduo e o seu interlocutor (ou interlocutores). De acordo com tal concepção, “o indivíduo emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir informações para outro indivíduo, mas é o lugar de ação ou ‘inter-ação’” (MATTA, 2009, p. 15).

Esta concepção ultrapassa a tradução de um pensamento ou simples transmissão de informações e consegue atender as exigências e a demanda de um mundo pós-moderno, ressignificando a prática do próprio ensino de LP com o estabelecimento de pontes entre a escola, os novos gêneros textuais e os suportes tecnológicos emergentes da comunicação, uma vez que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2010b, p. 19).

### 3.3 ANÁLISES DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS REFERENTES AO GÊNERO *E-MAIL*

As análises das propostas de atividades veiculadas nos LDs escolhidos pautaram-se em uma releitura do conceito de gênero bakhtiniano, interpretado como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, construídos social e historicamente, relacionados a contextos específicos, associando-se, portanto, à terceira concepção da linguagem, a qual viabiliza a interação social e o dialogismo e, sobretudo, o texto em suas variadas situações de interlocução.

*A priori*, as primeiras questões propostas no LD *Perspectiva* (DISCINI; TEIXEIRA, 2012) podem ser percebidas na Figura 7.

Figura 7 – Questões propostas 1

1. Todo e-mail tem um cabeçalho pronto, criado pelo programa de correio do remetente. Identifique, no **cabeçalho**:

- nome do destinatário, de quem recebeu o e-mail;
- data e horário de envio do e-mail.
- assunto. O remetente indica o assunto de que vai tratar. Qual é o assunto indicado?

2. Faça a análise do trecho destacado do e-mail, de acordo com as questões formuladas.

oi flaviaaaaaaaaaa  
qto tempo ne....  
tudo bem comigo e contigo...  
espero q sim....

a) A saudação feita à destinatária, na primeira linha:

- revela o grau de intimidade entre os interlocutores. Explique.
- reproduz na modalidade escrita recursos da oralidade. Justifique.

b) Comente o modo de expressão da segunda linha do e-mail.

c) Destaque a palavra abreviada da última linha.

d) Abreviaturas são comuns na comunicação pela Internet. Escolha as melhores respostas para o que elas revelam a respeito da comunicação. Justifique.

- lentidão;
- intimidade;
- pressa;
- informalidade;
- reprodução da língua oral.

e) A pontuação utilizada no trecho são as reticências. Mostre como seria a pontuação em situações que privilegiasse regras gramaticais.

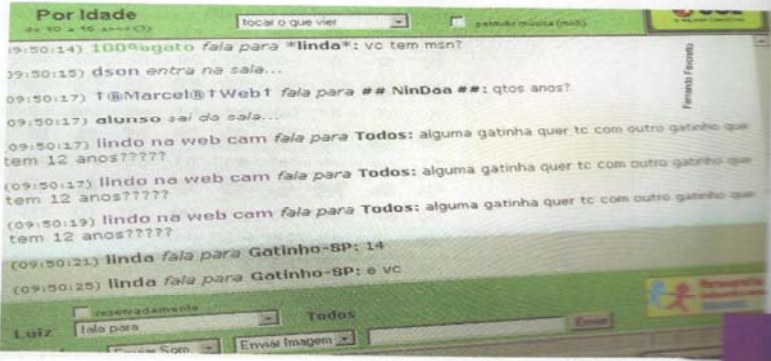
O programa de correio, dos quais o mais comum é o Outlook Express, tem elementos fixos que formam o cabeçalho. Esses elementos são preenchidos automaticamente, a partir das informações arquivadas:

1. o nome do remetente é registrado quando o usuário cria uma conta de correio. Esse nome está associado a um endereço eletrônico. Veja um exemplo de endereço de e-mail inventado, com o significado de cada um de seus itens:

maria@dulce.com.br

- br → abreviatura do nome do país.
- com. → abreviatura do tipo de organização (com. significa comercial; gov., governamental; org., organizacional)
- Dulce → nome do provedor (empresa que permite o acesso de um usuário à Internet)
- @ → símbolo @ (tem o sentido de "em"; "lugar em que"; designa o endereço do provedor)
- Maria → nome escolhido pelo proprietário da conta

2. o endereço do destinatário pode ser preenchido também automaticamente, se os dados estiverem arquivados no catálogo de endereços do remetente; nesse caso, basta digitar o nome e o endereço será conhecido automaticamente.



Fonte: DISCINI; TEIXEIRA, 2012, p. 257.

As autoras, a partir do *e-mail* de apresentação do gênero, elaboraram questões tendo como objetivos atender:

- O formato do gênero (destinatário, data e horário, assunto), ou seja, os elementos existentes em qualquer correio eletrônico, com o intuito de levar o aluno a se familiarizar com esse ambiente, entendendo que

[...] o reconhecimento do gênero por parte do interlocutor, por sua vez, facilitará a compreensão do propósito comunicativo no momento em que ele identificar o gênero a que a mensagem pertence (CAVALCANTE, 2013, p. 51).

- Traços da oralidade presentes em textos escritos;
- Abreviações utilizadas e a justificativa para seu uso neste contexto;

- d) Pontuações como recursos inadequados em situações que privilegiam as regras gramaticais. (“A pontuação utilizada no trecho são as reticências. Mostre como seria a pontuação em situações que privilegiassem regras gramaticais”).

É notório que a interação social e o dialogismo ficaram esquecidos e não foi levado em consideração a situação de interlocução vivenciada pelos agentes envolvidos na produção dos *e-mails* analisados.

Além disto, sente-se a falta da valorização de tais recursos próprios deste ambiente (abreviações e pontuações exageradas) e o estímulo para a criação de outros, também pertinentes nesta situação de interação.

A questão que traz à tona a pontuação deixa explícito o preconceito linguístico quando solicita ao aluno a reescrita do mesmo trecho, com uma pontuação que privilegie as regras gramaticais. Ou seja: onde ficam a variação estilística ou de registro e o respeito às diversas variedades do português padrão?

Este novo diálogo, reescrito, será de todo fictício, já que o uso de tal pontuação é surreal neste contexto. Sabemos que “monitoramos nossa linguagem quando precisamos causar boa impressão no nosso interlocutor, quando a situação em si requer um tratamento mais cerimonioso” (MATTA, 2009, p. 35), desta forma, não há necessidade deste monitoramento na situação proposta, sendo desnecessária a adequação sugerida.

Somando-se a isto, é plausível que “cada vez que interagimos por meio de gêneros socialmente convencionados, recorremos a um padrão ao qual devemos adequar a nossa mensagem, ainda que não se trate de mera reprodução de um modelo” (CAVALCANTE, 2013, p. 51), ou seja, o uso daquela pontuação, no contexto supracitado e na situação de interação estabelecida, já se tornou característico das mensagens estabelecidas em ambiente virtual, como um padrão de escrita do gênero em questão, no qual a pressa, a intimidade e a informalidade são traços peculiares que respaldam tal forma de comunicação.

As atividades propostas no LD *Vontade de Saber* (ALVES; BRUGNEROTTO, 2012) não se distanciam das atividades do LD *Perspectiva* (DISCINI; TEIXEIRA, 2012) no que tange à exploração do *e-mail* como pretexto ou pano de fundo para o trabalho específico de interpretação textual, deixando as entrelinhas do contexto situacional de lado, no qual diversos outros pontos poderiam ser explorados, como a produção textual propriamente dita.

Observemos, como exemplo, a Questão 2 (Figura 8) do referido LD:

Figura 8 – Questões propostas 2

**Estudo do texto**

**Conversando sobre o texto** Responda oralmente

**1** Tati e Rachel são duas amigas que moram em cidades diferentes e estão se correspondendo via *e-mail*.

a) Além de se corresponder com as pessoas, que outras atividades você pode realizar na internet?

b) Além do *e-mail*, de que outras formas a internet permite a comunicação entre as pessoas?

**2** Por meio das mensagens, é possível identificar a idade de Rachel e de Tati? Explique.

Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, 2012, p. 37.

É possível constatar que as autoras utilizam o *e-mail* de apresentação para exemplificar o gênero e discutir em sala de aula aspectos relacionados à comunicação viabilizada pela internet. Mas, e quanto à ‘tecnologia enunciativa’? E o ciberespaço? Será que os alunos estão conhecendo o *layout* de um *e-mail* a partir do LD e por isso a importância de tal exploração? São questionamentos salientes diante das perspectivas apresentadas nos referidos materiais. Caso o professor de LP apenas utilize o LD como referência em suas aulas, ele se distanciará do que assevera Matta (2009, p. 46):

[...] que o professor deva propor situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise e reflexão da língua, tanto oral como escrita, em situação de uso de fato, pois o sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra, nem nos interlocutores, mas é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos.

As práticas sociais e as situações de uso de fato estão sendo pouco ou mal exploradas, fazendo com que os alunos enxerguem uma língua estanque e acabem por construir conceitos distorcidos sobre o estudo da língua materna. A escola, enquanto instituição de ensino, e sobretudo os professores de LP, deveriam analisar que:

O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana. (MARCUSCHI, 2008, p. 173)

Levando em consideração aspectos fundantes com relação à comunicação, é importante frisar que os usuários da língua devem se familiarizar com os gêneros do discurso adequados a cada propósito comunicativo, e a escola, enquanto lugar de socialização do conhecimento, tem a incumbência de trabalhar efetivamente tais gêneros, para que os alunos sintam-se seguros nas variadas situações de uso da língua. Sendo assim, assevera Cavalcante (2013, p. 44-45):



Para cada um dos diversos objetivos de comunicação, ou melhor, para cada propósito comunicativo, o indivíduo possui algumas alternativas de comunicação, com um padrão textual e discursivo socialmente reconhecido, isto é, um gênero do discurso que é adequado ao propósito em questão.

Seguindo as questões propostas no supracitado LD, no bloco seguinte, intitulado ‘*Escrevendo sobre o texto*’, há quatro questões discursivas.

A questão de número 1 traz à tona a vantagem da comunicação via *e-mail*; a questão de número 2 versa sobre os aspectos estruturantes do gênero; a de número 3 enfoca os aspectos linguísticos e extralinguísticos típicos deste gênero (*internetês*) e a última questão do bloco, a de número 4, faz menção ao *trailer* do filme comentado em um dos *e-mails* apresentados.

As autoras não aproveitaram a questão de número 4 para sugerir que os alunos também assistissem ao *trailer* e opinassem acerca dele. Esta seria uma excelente sugestão para que os discentes visitassem o laboratório de informática com um propósito real e pudessem interagir entre si – comunicação bilateral, via *e-mail*, assim como fizeram a ‘Tati e a Rachel’, nos *e-mails* expostos no LD. Além disto, os alunos poderiam informar aos colegas o que acharam do *trailer* sugerido, indicar outros *traileres* aos colegas de turma e expor comentários sobre *traileres* diversos, até mesmo em uma comunicação multilateral, entre todos os colegas de turma, também via *e-mail*.

No box ao lado, intitulado “*Diferentes usos da palavra e-mail*”, as autoras não exploraram a ideia de sugerir aos alunos que criassem os seus próprios endereços eletrônicos, com o intuito de também enviar ou receber mensagens, bem como também poderiam informar o passo a passo para que eles mesmos viabilizassem tal ação.

Figura 9 – Questões propostas 3

**Escrevendo sobre o texto**

**1** Observe o horário em que Tati enviou seu *e-mail* e o horário em que Rachel o respondeu. Com base nisso, qual é a vantagem da comunicação via *e-mail*? Explique.

**2** Uma página de *e-mail* apresenta alguns elementos que fazem parte da sua estrutura e organização. Esses elementos aparecem destacados na parte superior da mensagem.

De: rachel2004@uol.com.br Data: 10/01/12 Hora: 19:00

Para: tati2003@gmail.com

Assunto: Re: Cinema é td de bom.

Anexo:

**Diferentes usos da palavra e-mail**

A palavra *e-mail* pode ser empregada com dois sentidos diferentes. O primeiro para se referir à própria mensagem enviada pela internet; o outro para fazer referência ao endereço usado para enviar ou receber a mensagem.


a) Qual é a importância desses elementos?

b) Em um *e-mail*, não é obrigatório incluir o assunto no respectivo item. No entanto, o seu preenchimento auxilia o destinatário em alguns aspectos. Quais?

**3** Observe novamente os *e-mails*. Identifique, na página 36, os elementos que geralmente são usados em um *e-mail* para representar sentimentos, gestos, saudações, tons de voz etc. e transcreva-os.

**4** Tati comenta sobre o filme *Gato de Botas* e envia para Rachel o endereço de um *trailer* desse filme. Com que intenção Tati faz isso?

Cartaz do filme *Gato de Botas*, dirigido por Chris Miller, lançado em 2011.



Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 37-38.

Prosseguindo com as atividades propostas no referido material didático, o próximo bloco de questões, ‘*Explorando a linguagem*’, traz ao cenário questões que discutem a escrita utilizada nos *e-mails* de apresentação, fazendo com que os estudantes reflitam acerca do motivo pelo qual as meninas escreveram daquela forma (*vc, td, blz, mto, deprê, kra, msm, etc.*), o efeito de sentido causado pela repetição de vogais (Ex.: “Tô achando maaaaara a idea.”), o uso das gírias utilizadas e seu respectivo significado e a adequação ou não da linguagem empregada.

Entretanto, não há o estímulo para a produção de *e-mails*, ou de outros gêneros digitais, em que fosse possível vivenciar o emprego de tais exemplos. Além disto, poderia ser sugerido que os alunos pesquisassem no próprio *Facebook*, nos grupos em que eles fazem parte, gírias ou abreviações semelhantes aquelas utilizadas nos *e-mails* e socializassem em sala de aula o resultado desta busca, ou seja, as autoras não contemplam a realidade dos alunos e nem enxergam os possíveis ganhos oriundos das experiências pessoais vindas dos nativos digitais.

É interessante observar que as autoras do LD em questão solicitam aos alunos que façam a correspondência das palavras abreviadas destacadas com a variedade padrão (letra b, da primeira questão). Qual o real intuito de tal solicitação? Será que os alunos – nativos digitais – desconhecem tal correspondência?

No entanto, as autoras não utilizam este espaço para discutir a razão pela qual não caberia a variedade padrão naquele contexto, o que deixa transparecer, nas entrelinhas, que a escrita abreviada é incorreta, inadequada e inferior à variedade que é dita padrão da língua. Além disso, caberiam outras discussões, envolvendo diferentes gêneros discursivos e variados contextos situacionais, e até a prerrogativa de que, na situação exposta, é inviável a utilização da norma padrão (escrita não monitorada entre adolescentes), sendo incabível tal utilização.

Vejamos o bloco ‘*Explorando a linguagem*’:

**Figura 10 – Questões propostas 4**

Anote no caderno

### Explorando a linguagem

**1** Nos textos do *e-mail*, algumas palavras foram escritas de forma abreviada, como é o caso de **vc, td, blz, mto, deprê, kra, msm** etc.

a) Em sua opinião, por que as meninas escreveram as palavras dessa forma?  
b) A quais termos da variedade padrão correspondem as palavras abreviadas?

**2** Releia os seguintes trechos:

Tô achando **maaaaaa** a ideia.

Vai ser **suuuuuuper** super.

Nas palavras em destaque, aparece a repetição de vogais. Copie a afirmativa que explica o efeito de sentido que essa repetição causa ao texto.

**A** Enfatiza o tom de voz empregado pelas personagens.  
**B** Intensifica o sentido das palavras.  
**C** Apresenta um outro sentido das palavras.

**3** Uma característica da linguagem empregada pelas meninas nos *e-mails* é o uso de *gírias*.

a) Escreva algumas *gírias* que aparecem nas mensagens.  
b) Há alguma *gíria* que você ainda não conhecia, mas que pelo contexto foi possível descobrir o significado? Qual?

**4** Caso Rachel e Tati não fossem amigas ou não pertencessem à mesma faixa etária, a linguagem empregada por elas estaria adequada? Explique.

**O surgimento da internet**

A internet surgiu em 1969 por meio da Arpanet, uma rede de pesquisas avançadas do Departamento de Defesa dos EUA. O objetivo era garantir a segurança das informações do governo norte-americano em caso de acidente nas redes de comunicações. O sistema era usado exclusivamente para projetos estratégico-militares. Percebendo que o sistema poderia ser útil para outras pesquisas, a internet começou a ser disponibilizada para ser usada nas universidades norte-americanas. A partir de 1990, foram criados *sites* com assuntos mais variados e menos específicos, possibilitando a toda a sociedade o acesso à internet. No Brasil, ela chegou em 1988, limitando-se ao uso de institutos de pesquisa e universidades e começou a ganhar popularidade a partir de 1997.

Fonte de pesquisa: Educação. São Paulo: Segmento, ano 26, n. 226, fev. 2000. p. 40.

Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 38.

Com relação ao box ‘*O surgimento da internet*’, as autoras não solicitam nenhuma atividade a partir dele. Embora traga a informação que desde a década de 1990 *sites* foram criados com assuntos variados, as autoras poderiam sugerir aos alunos que construíssem uma lista com os *sites* mais visitados por eles e socializassem com os demais colegas essa atividade,

informando por que tais *sites* chamam tanta atenção e os assuntos tratados neles. Mais uma vez, não há conexão entre a teoria e a prática.

De fato, “o texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, privilegiando aspectos sintáticos e semânticos, em detrimento dos aspectos pragmáticos, das mais diversas situações de uso” (CAVALCANTE, 2013, p. 30), isto posto, é fundante creditar importância aos aspectos que ultrapassam as linhas do texto e penetram nas entrelinhas, visto que as situações de uso e a própria funcionalidade do texto devem ser analisadas e levadas em consideração nas aulas de LP e nas atividades propostas nos materiais didáticos que norteiam a prática docente.

Ainda com relação às atividades propostas no LD *Vontade de Saber* (2012), agora finalizando com o bloco ‘*Praticando*’, é notório que as autoras não utilizam o espaço de forma adequada, pois os alunos não praticam os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade; pelo contrário, mais uma vez se trabalha o emprego de abreviações na construção de mensagens enviadas por celular. Observemos a questão em destaque (Figura 11):

Figura 11 – Questões propostas 5

The image shows a page from a textbook with the heading "Praticando" in a blue box. To the right, there is a small icon of a notepad and the text "Anote no caderno". On the far right, a red vertical bar contains the text "capítulo 2".

Below the heading, there is a numbered question:
 

1 Atualmente, a troca de mensagens entre as pessoas é feita com muita praticidade. Pode ser via internet ou por meio de celulares — torpedos, sms (serviço de mensagem curta) —, entre outras. Veja uma troca de mensagens por meio do envio de torpedos pelo celular.

a) Identifique e escreva quais são os significados dos termos destacados a seguir, empregados nas mensagens.

Two simulated mobile phone screens are shown side-by-side. The left screen is black and displays a text message:
 

Preciso te fla... A Ju vai dah uma festa! Vc vai? Eu vow. Blz? Esse fds vai bombah kkkkk;-)

 The right screen is red and displays a text message:
 

Aaaaaaaaaa...fala sério! Vow c ctz. Esse fds tah fmz!!! Vlw!!! t+;-)

Below the messages, there are six small grey boxes containing the abbreviations: fla, vow, fmz, vlw, fds, and dah.

Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 43.

As autoras poderiam sugerir que os alunos vivenciassem tal atividade na prática, com os seus respectivos celulares, em sala de aula, enviando torpedos aos colegas, e a partir dos torpedos enviados e recebidos, eles poderiam destacar as abreviações empregadas tendo como subsídio uma interação real.

Na letra b desta mesma questão, as autoras solicitam que os alunos criem uma mensagem a ser enviada a um amigo, via celular; entretanto, para os estudantes será apenas uma atividade fictícia, um treino, já que não há a sugestão do envio, mas somente a mera construção da mensagem, no caderno, como é indicado pelo próprio LD. Ou seja, mesmo no bloco ‘*Praticando*’ não há a prática efetiva da interação *online*.

Em contrapartida, verifiquemos a proposta final do LD *Perspectiva* (DISCINI; TEIXEIRA, 2012):

Figura 12 – Questões propostas 6

3. Na linguagem usada na Internet, principalmente entre jovens, há palavras e expressões que procuram reproduzir recursos da comunicação oral, bem como códigos próprios para os usuários da rede. Indique esses recursos nos enunciados abaixo, explicando-os.

- vi q tinha e-mail seu pendente aqui hehehehehe
- ja estamos no msn ne rrsr.

Para criar o contexto de comunicação, recriando nos textos escritos a situação da comunicação pessoal, face a face, costumam-se usar, nos e-mails e chats ou salas de conversa, as famosas carinhas. Feitas com os sinais de pontuação e, mais tarde, desenvolvidas como desenhos que se colam nas mensagens, os emoticons se tornaram uma mania entre os usuários da rede. Veja como um site que contém um glossário de termos na Internet define e exemplifica os emoticons:

**Emoticons**

Combinação de letras e símbolos que significam emoções e reações, normalmente utilizada em e-mails, chats e lista/grupos de discussão:

- :-) Cara básica. Significa a intenção bem-humorada do autor.
- ;-) Piscada de olho. O usuário acabou de fazer um comentário sarcástico.
- :( Cara de insatisfação. O usuário não gostou de um comentário, e fica triste.
- :() Cara de surpresa e espanto.
- :-| Indiferença.
- :-| Indiferença, não compreensão.
- :-> O usuário acaba de fazer um comentário realmente sarcástico.
- >:-> O usuário, desta vez, faz um comentário realmente diabólico.
- >:-> Algo de muito obsceno acaba de ser dito. Combinação de algo diabólico e uma piscada de olho.

Disponível em: [www.webmundi.com/internet/int\\_af.htm#E](http://www.webmundi.com/internet/int_af.htm#E).  
Acessado em: 8 fev. 2006.

Veja agora algumas carinhas em seu formato mais caprichado:

Nas mensagens, as carinhas pulam, dançam, algumas têm som e produzem efeitos divertidos e variados na comunicação.

258

Fonte: DISCINI; TEIXEIRA, 2012, p. 258

Não contrariando as propostas anteriores, as autoras permanecem na mesma linha de construção sintática e semântica do texto, não adentrando nos aspectos pragmáticos.

No box de encerramento da unidade, as autoras abordam o tema *emoticons*, enumeram uma sequência deles com seus respectivos significados, além de algumas carinhas (*smiles*) pertinentes em mensagens virtuais e ainda citam que “nas mensagens, as carinhas pulam, dançam, algumas têm som e produzem efeitos divertidos e variados na comunicação”, mas não convidam os alunos a utilizarem tais *emoticons* e *smiles* em suas próprias mensagens, colocando em prática o conhecimento socializado no LD. O quadro dos *smiles* funcionou, neste caso, de forma meramente ilustrativa.

Chega-se à conclusão de que os LDs analisados não são pontes para que o suporte digital chegue às salas de aula, logo, se forem utilizados como únicos materiais e recursos disponíveis não haverá promoção de práticas efetivas de comunicação dialógica a partir deles. Assim, se é possível utilizar o gênero *e-mail* visando ao intuito de reconstruir o gosto pela produção textual, isto não será concretizado tendo como referência os LDs analisados.

## CAPÍTULO 4

### AS PRODUÇÕES ESCRITAS EM SUPORTES DIGITAIS

A comunicação estabelecida entre os homens primitivos era realizada por meio de gestos e balbucios, e a partir da necessidade daqueles falantes outros recursos foram sendo incorporados (fumaça, tambores etc.). Com o passar dos séculos, a fala começou a ser representada e transcrita em imagens, ou seja, desenhos foram feitos nas paredes das cavernas, que correspondem aos primeiros suportes ‘incidentais’ dos registros escritos, caracterizando a fase pictórica que “se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas” (CAGLIARI, 2010, p. 91).

Os suportes foram evoluindo. Desde as paredes das cavernas às telas dos computadores um longo caminho foi percorrido, durante o qual as imagens de outrora foram dando lugar aos textos escritos com uso do código alfabético, definindo assim a terceira fase da história da escrita, a fase alfabética, representada pelo uso de letras, pois “a história da escrita vista no seu conjunto, sem seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética” (CAGLIARI, 2010, p. 91).

Entretanto, com o advento da internet e da cultura eletrônica, percebe-se uma junção do texto-imagem, ou seja, das linguagens verbal e não verbal, e assim a distância entre as imagens e os textos não é mais notada como outrora, visto que:

Nos dias de hoje, principalmente devido às facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos, tanto para obtenção de imagens digitais quanto para sua inserção e edição em documentos em computadores ou na web, os limites entre texto e imagem estão cada vez mais tênues. (GOMES, 2010, p. 80)

Observa-se que “um dia só transmitíamos os textos oralmente; depois passamos a fazê-lo por escrito; mais tarde, por telefone; e então pelo rádio, televisão e recentemente pela internet” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), e com isso os modos de transporte e de fixação dessas mensagens foram se modernizando para adequar-se à realidade que se instaurava em cada momento novo, corroborando com os estudos de Paiva (2005) acerca da sucessão das sociedades (oral, escrita, midiática e ciberespacial) e as novas situações de produção do discurso e seus suportes.

Somando-se a essas evoluções, novos gêneros apareceram, de acordo com a necessidade dos usuários da língua, com o intuito de promover uma interação construtiva e quebrar as barreiras da comunicação entre os falantes em novos ambientes, agora virtuais.

#### 4.1 AS GERAÇÕES DIGITAIS E AS EVOLUÇÕES TECNOLÓGICAS

Segundo a classificação elaborada pela Sociologia com relação às gerações, estamos vivenciando a quinta geração, denominada Geração Z (nativos digitais), dos nascidos após a década de 2000 até os dias atuais (GABRIEL, 2013).

Antes dela, houve a Geração Tradicional, que vigorou até 1945, seguida pela Geração *Baby-Boomers*, que prevaleceu entre 1946-1964, e, logo após, a Geração X, que abrangeu os que nasceram entre 1965-1977, aproximadamente. Posteriormente, houve a geração Y, que compreende os nascidos após a geração X até a década de 2000 (GABRIEL, 2013).

As gerações Y e Z são denominadas de ‘gerações digitais’, as quais acompanharam e acompanham de perto as revoluções tecnológicas, sendo consumidoras ativas das ferramentas digitais surgidas na modernidade, incorporando as TICs – “resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (BELLONI, 2005, p. 21) – com facilidade na vida cotidiana, tanto nas relações sociais, quanto no trabalho e no lazer.

Tais gerações não sentem dificuldades em utilizar os recursos midiáticos, diferentemente das gerações Tradicional, *Baby-Boomers* e X, que relutam por inserir as tecnologias digitais com naturalidade em seu dia-a-dia, talvez por migrarem de uma realidade a outra e ainda não estarem adaptadas a este novo cenário de evoluções tecnológicas vigentes.

Percebe-se, por exemplo, que o *smartphone* possui filmadora, câmera digital, editor de texto, planilha eletrônica, dentre outros aplicativos, podendo ultrapassar 64 gigabytes de armazenamento (referências de 2014), prevalecendo como o celular móvel mais popular entre os nascidos nas gerações digitais. Mesmo assim, de uma forma geral, este ainda não é objeto massificado entre os nascidos nas gerações anteriores, que se contentam com os primeiros celulares limitados a executarem as funções básicas de um aparelho de telefonia móvel.

A geração Y iniciou a produção de mensagens em outros suportes, as quais carregam consigo características peculiares, sobretudo no quesito da escrita. Essas características estão concatenadas aos avanços tecnológicos e às finalidades pelas quais tais produções se propõem a atender, afinal, mudanças surgiram pela possibilidade de uso dos recursos digitais.

A partir das evoluções tecnológicas, emergiram, com a geração Y, o torpedo (SMS), *scrap*, *chat* e alguns *e-mails* (aqueles ditos informais), estabelecendo um novo estilo de comunicação (CMC: comunicação mediada por computador), iniciando assim “um processo de reconfiguração do sistema de notação escrita” (XAVIER, 2011, p. 49) que teve continuidade com a geração Z, haja vista que as gerações que ora vigoram (Y e Z) “têm feito um uso



específico da linguagem a fim de atender aos seus propósitos comunicativos” (XAVIER, 2011, p. 56).

As gerações Y e Z têm utilizado estratégias que casam perfeitamente com o contexto midiático que as envolve, adequando a escrita às situações comunicativas vigentes, levando em consideração que “o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face” (MARCUSCHI, 2010a, p. 23). Exemplos dessas estratégias são: o uso da linguagem não verbal caracterizada pelos *emoticons* (ícones que expressam emoções) e *smiles*, as próprias *netiquetas* (regras de etiqueta usadas na internet) que evitam inadequações nas comunicações virtuais, escrita abreviada e consonântica (‘bjs’, ‘td’, ‘ctg’, etc.) e até letras representando enunciados, como por exemplo o ‘Ccc’, que significa “Conte comigo, certo?”.

#### 4.2 PRÁTICAS DE ESCRITA NA ERA DIGITAL

A escrita sofre algumas adaptações quando inserida em ambientes virtuais, aproximando-se de uma ‘conversa-teclada’, na qual ocorre a construção de um texto híbrido (oralidade e escrita) que faz parte da nova postura daquele que escreve em suportes digitais, conhecida como *netspeak* (escrita na internet), em que o papel foi substituído pela tela do computador. Assim, deve-se levar em consideração que, segundo Bagno (2012, p. 27, grifo do autor):

Toda produção textual na atualidade, falada e/ou escrita, se configura inexoravelmente como uma **manifestação semioticamente híbrida** que mobiliza os **multimeios** sonoros, visuais, gráficos, tridimensionais etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor.

Dessa forma, a escrita, a partir das ferramentas da era digital, ganha infinitas possibilidades que servem para favorecer a interação e a produção de sentido entre os interlocutores, tomando como relevante a utilização dos recursos semióticos que estão disponíveis nos ambientes virtuais, configurando-se como uma ‘manifestação semiótica híbrida’, pois são percebidos usos variados de diversos recursos que o próprio ambiente oferece. As mensagens veiculadas podem se valer de recursos de multimídia extralinguísticos para atender às expectativas de quem escreve e, conseqüentemente, alcançar os possíveis e diversificados leitores. Tais recursos podem, por exemplo:

[...] aumentar o tamanho das letras para enfatizar a mensagem, usar cores variadas, fazer as palavras dançarem na tela, mudarem de cor, piscarem intermitentemente e até mesmo sobrepor a fala ao que está escrito, entre muitas outras coisas. (BAGNO, 2012, p. 27)

Dessa forma, notam-se como características que “esta escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo” (MARCUSCHI, 2010a, p. 35), carregando consigo vertentes próprias que estabelecem diferenças entre a escrita em outros suportes e em outros contextos, tendo em vista que a internet influencia na natureza do gênero que ela carrega.

Vemos, portanto, que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para quem escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do **suporte de veiculação**, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 36, grifo nosso)

Entende-se por suporte de veiculação, conforme Marcuschi (2008, p. 174), “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Há suportes convencionais (livro didático, jornal, revista, rádio, televisão, telefone, outdoor, faixas etc.), que são projetados com a finalidade de fixar um texto; e existem os suportes incidentais (embalagens, para-choques, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, calçadas, fachadas etc.), que carregam textos, embora não tenham sido projetados inicialmente com este intuito.

A internet é um caso à parte, que corresponde a um suporte que traz consigo diversos gêneros de formatos variados, e não deve ser vista erroneamente como um mero ‘serviço da atividade comunicativa’, como por tendência é comum ser classificada.

Valemo-nos de um pequeno trecho do cordel *Peleja da carta com o e-mail*, escrito cordelista paraibano Janduhi Dantas (2006), para ilustrar este ponto. Nele, o poeta explica que “a demora estraga tudo, desagrada o coração. Mesmo quem se comunica tá com pressa e precisão”. Percebe-se assim que esta ‘escrita teclada’ que aparece, por exemplo, nos *e-mails*, estabelece uma nova forma de se comunicarmos, e traz consigo uma ‘economia linguística’ com o intuito de acelerar a digitação, ou seja, de apressar a escrita da mensagem. Aquele que produz o *e-mail* vai incorporando um novo “estilo” de escrita, tais como o ‘fds’ ao invés de “final de semana”, ‘bjs’ no lugar de “beijos”, entre outros fenômenos ortográficos peculiares.

Prevalece em ambientes virtuais uma linguagem icônica que fortalece um grau de espontaneidade característico da proposta de escrita nesses ambientes, associada a uma

linguagem não supervisionada (livre), definida por Marcuschi (2010a, p. 75) como “uma linguagem em seu estado natural de produção”, na qual sobressaem ‘descuidos’ nas construções frasais, típicos de uma escrita não polida e não monitorada, calcada no tom de informalidade próprio dos ambientes virtuais.

Entretanto, tais escritos, mesmo com os referidos ‘descuidos’, alcançam suas finalidades, visto que “não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito” (MARCUSCHI, 2008, p. 90). Além disso, esta ‘escrita-teclada’ é fruto das relações interpessoais e atende às expectativas de quem lê e consegue assegurar esse relacionamento virtual que ela se destina a estabelecer.

Surge um novo vocabulário com este contexto da comunicação virtual; são novas palavras adaptadas, termos típicos da área tecnológica, que foram inseridas em nosso sistema padrão, em grande parte empréstimos da língua inglesa. Certamente nascem para suprir as necessidades de interação com o mundo globalizado, ampliando assim o léxico da língua, que está em constante crescimento, visto que é ilimitado. A princípio são neologismos, que em seguida passam a ser vocábulos dicionarizados. Com isso, vê-se que:

A formação do léxico da informática (internet), por exemplo, passa pela criação, pela aceitação e pela vulgarização e/ou banalização, ou seja, por alguém que cria, de forma a situar a comunidade que, mediante aceitação e popularização do termo, coloca-o em frequente uso. (GALLI, 2010, p. 159)

Os novos suportes de escrita (a internet quando possibilita a interação por meio de *chat*, o celular quando envia torpedo, o *outlook* – suporte do tipo correio eletrônico – quando envia *e-mails* etc.) possibilitam interatividade entre os interlocutores, comunicação, na maioria das vezes, síncronas e uma mescla entre fala e escrita, pois “tudo indica que está se construindo um novo formato de escrita em uma relação mais íntima com a oralidade do que a existente” (MARCUSCHI, 2010a, p. 77-78), ou seja, uma escrita mais próxima da fala, como se os usuários ‘falassem com os dedos’.

Como característica da fala, os gêneros textuais emergentes em ambientes virtuais por sua vez carregam “enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase” (MARCUSCHI, 2010a, p. 76), para alcançar uma certa rapidez e praticidade na comunicação, semelhante a uma conversa face a face. Com isto, distanciam-se das práticas de escrita convencionais e aproximam-se das práticas de oralidade, posto que é verificada a espontaneidade da fala agora transcrita em suportes digitais, pois a variante linguística se adequa à situação de interação (KÖCH; ELIAS, 2012).

### 4.3 A ESCRITA PROPOSTA NAS AULAS DE LP E A ESCRITA EM AMBIENTES VIRTUAIS

As produções escritas propostas nas aulas de LP são obrigatórias e serão ao término submetidas a um especialista (o professor de LP), que fará a leitura com o intuito de encontrar os ‘erros’ cometidos e corrigi-los. É este o cenário que (des)motiva os discentes, durante as aulas de LP, a escreverem diante de uma folha em branco (suporte mais utilizado nas salas de aula), ficando característico que “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo” (CAGLIARI, 2010, p. 86).

Além disso, o professor de LP indica o gênero e o tema sobre o qual o aluno irá produzir, e ao término da atividade tal ‘redação’ será avaliada quantitativamente; em outras palavras, o avaliador atribuirá uma nota a partir do texto do aluno, tendo como parâmetro a norma culta padrão da língua e as exigências com relação à adequação do tema sugerido e do gênero proposto. Ou seja, tem-se aqui um cenário no qual impera um elevado grau de monitoramento que permeia todo o processo de produção, deixando assim o aluno acuado e sem nenhuma liberdade de escrita, afinal, há regras rígidas que devem ser seguidas, esquecendo-se que “antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente” (GAGLIARI, 2010, p. 87).

Os alunos, ao escreverem, estarão ‘adestrando’ a sua escrita, logo, tal exercício não passará de um mero treino para que, em um momento futuro, esses discentes venham a colocar em prática tais conhecimentos, sobretudo referentes à gramática normativa e à ortografia; dessa forma “preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos” (GAGLIARI, 2010, p. 86). Não obstante, verifica-se que tais conhecimentos – referentes à gramática normativa e à própria ortografia – não preparam e nem habilitam ninguém a produzir um texto de qualidade (que atenda aos critérios de textualização, descritos por Marcuschi (2008): coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade) e que alcance as expectativas do leitor; pois, não se pode esperar que o aluno, por exercitar inúmeras atividades repetitivas e descontextualizadas, tendo como foco as regras gramaticais, estará habilitado a transferir este conhecimento para as atividades de produção textual em sala ou o aplique em suas produções, sejam orais ou escritas, no seu dia-a-dia.

Assim se configura o “fenômeno da crise da linguagem” (PASSARELLI, 2012, p. 34) ou, mais objetivamente, o fenômeno da crise na capacidade de estruturar corretamente um texto, vivenciado na atual conjuntura, em que as insatisfações que perpassam essa crise envolvem os sujeitos que participam diretamente do processo – professores e alunos. E os saldos de tal situação são alunos com baixo desempenho linguístico e professores impotentes por conta dessa realidade.

Mas, o que deve ser feito diante desse resultado negativo? É imprescindível, primeiramente, compreender que:

Superar as dificuldades encontradas para produzir um texto escrito proficiente é um dos nossos grandes desafios. Para isso é preciso entender que o ensino de Língua Portuguesa não deve e não pode preocupar-se apenas com o estudo do código linguístico, mas também com suas funções sociais. (MATTA, 2010, p. 93)

Sendo assim, vigora como senso comum que produzir um texto escrito proficiente é um dos grandes desafios enfrentados por aqueles que ensinam LP na contemporaneidade; entretanto, já é notório o porquê de tal cenário ter sido construído e como é possível reaver tal situação.

Diante da grande preocupação dos docentes com o estudo do código linguístico, foram deixadas de lado as funções sociais dos textos, e assim foram sendo formados alunos cada vez mais deficientes no quesito ‘produção textual’, visto que eles não enxergam funcionalidade nas atividades propostas em sala de aula e, como corolário desse panorama, o desempenho linguístico foi decaindo, à medida que as vivências em sala de aula distanciavam-se da realidade dos estudantes. É possível que a partir de uma mudança no ensino de LP mudem-se também os resultados, e os saldos positivos sejam perceptíveis e notórios.

Ao se analisar o cenário da realidade brasileira quando se trata do ensino de LP e dos resultados a que os docentes chegaram, conclui-se que

Os estudantes mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística. O professor, por sua vez, não consegue lidar com a falta de sucesso que vem obtendo e diz, frequentemente, que seus alunos têm dificuldade em expressar-se, principalmente por escrito. Além de também estar insatisfeito com o que vem desenvolvendo em termos de ensino de língua, o professor, não raras vezes, sente-se impotente, como profissional. (PASSARELLI, 2012, p. 35)

Há um antagonismo explícito entre o relato dos professores de LP e o que se verifica nas redes sociais, por exemplo. Os alunos também sentem dificuldades em expressar-se por escrito em ambiente virtuais, como o *Facebook*, utilizando uma linguagem não monitorada?

É notório que entre amigos, distante da censura daqueles que ‘detêm’ o conhecimento e das canetas vermelhas sempre aptas à correção, os alunos se sentem livres para estabelecerem

comunicação, utilizando *emoticons* e *smiles*, abreviações e neologismos, e demais recursos próprios de uma ‘escrita teclada’.

Observe-se, por exemplo, a interação do grupo do *Facebook* da escola:

**Figura 13 – Grupo no *Facebook* (1)**



Fonte: *Scan* de página pessoal da autora, mai. 2015 (<http://www.Facebook.com>).

Os professores de LP se contradizem no aspecto teoria e prática, pois elas não casam como deveriam. Segundo Marcuschi (2008), os usos linguísticos não podem vigorar em primeiro plano, antes, as operações discursivas de produção de sentidos, utilizando determinados gêneros como forma de ação linguística, é que precisariam ser realçadas. Destarte, os usos linguísticos vêm após as operações discursivas, que devem prevalecer em primeiro plano quando se propõe uma construção textual, e não é isto que se verifica na *performance* docente na atualidade. Embora conheçam a teoria, reproduzem uma prática distorcida e não fundamentada.

Confirmando as ideias de Marcuschi (2008), Geraldi (2010, p. 167) ressalta o seguinte acerca da preparação para a escrita de textos:

Nenhuma dúvida de que toda produção exige o manuseio de instrumentos de produção. [...] Assim, ninguém imagina mais que decorar sinônimos e antônimos, coletivos ou qualquer coisa que o valha prepara para escrever um texto. Debruçar-se sobre a língua em funcionamento, lendo textos, debatendo temas, esquematizando intervenções, fazendo anotações, revisando conceitos e concepções: eis a preparação para escrever textos. Trata-se de conviver com a expressão e não analisar ou descrever os recursos de expressão.

Em contrapartida, os alunos encontram no ciberespaço leitores reais de suas produções, diferentemente do que ocorre na sala de aula, em que, na grande maioria dos casos, o professor

figura como único leitor da ‘redação’, assumindo o papel daquele que fará as devidas correções, pois detém conhecimento para isto.

Diante do fato de não visualizar no contexto escolar um leitor real (coenunciador) neste processo, nem uma situação que justifique a escrita, o aluno se sente desmotivado. Escrever para quem? Escrever para quê? Estes são questionamentos suscitados pelos discentes quando são convidados a elaborarem textos escritos, diferentemente das produções em ambientes virtuais, nos quais aquele que escreve sabe exatamente o porquê de estar escrevendo e os possíveis leitores (no caso de uma comunidade virtual inserida em uma rede social, por exemplo) ou o leitor real a quem ele se destina (no caso do envio de um *e-mail*).

Nos ambientes virtuais não se treina para uma escrita futura, não há obrigatoriedade e nem monitoração daquilo que se está escrevendo, muito menos haverá mensuração diante do que fora escrito.

Os alunos sentem-se livres para escreverem com espontaneidade no intuito de se comunicarem no ciberespaço, gerando processos de leitura e escrita multilinearizados, não determinados e não sequenciais (os hipertextos, por exemplo, cabíveis em qualquer gênero digital), fugindo das propostas sugeridas no ambiente escolar e excluindo o “leitor que lia ou lê para corrigir ou avaliar, e não para apreender algo com sua leitura” (GERALDI, 2010, p. 166).

O que se escreve na rede não será lido por um especialista e nem passará por uma avaliação. Com isto desaparecem as hierarquias estabelecidas na sala de aula entre professor e aluno, entre o ensinante e o aprendiz, entre aquele que sabe e aquele que não sabe; no ciberespaço, os interlocutores possuem os mesmos lugares sociais.

O medo de errar e, conseqüentemente, de ser submetido a algum constrangimento desaparece diante de tal proposta, que estimula a escrita por subsidiar a liberdade de expressão e a promoção de relacionamentos virtuais, “visto que a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor [...]” (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 34). São usuários/internautas interagindo entre si, utilizando a linguagem da internet (global), que constrói um novo modelo de comunicação. Compreende-se que:

A linguagem da internet tem seus pressupostos que, naturalmente, estão caminhando para um novo e/ou outro modelo de comunicação. A internet se transformou em um veículo de comunicação com uma linguagem acessível à maior parte dos hiperleitores e, desse modo, há uma exploração dos termos dessa área, os quais são transferidos para o contexto social e divulgados como uma linguagem global. (GALLI, 2010, p. 153)

Tais práticas de escrita e recursos utilizados com propriedade pelos discentes para estabelecer comunicação nos ambientes virtuais não são usuais, como deveriam, nas aulas de LP, ou melhor, não encontram o seu real espaço nas discussões das salas de aula, na medida em que fogem da estrutura rígida da língua. Somando-se a isto, andam em descompasso com as regras da gramática normativa vigente, contradizendo “o mito da uniformidade linguística e a compreensão ingênua de uma escrita única, inalteravelmente padronizada, tão comum ao simplismo abusivo da prática escolar” (ANTUNES, 2009, p. 215). Entretanto, a escola, como um todo, deveria compreender que:

[...] não há motivos para grandes preocupações em relação às ‘modificações’ realizadas pela geração Y na forma híbrida de produzir mensagens em determinados gêneros digitais, como podem pensar alguns educadores. Trata-se apenas de uma utilização mais flexível dos grafemas do léxico da língua em uma dada situação comunicativa e não de uma vontade deliberada de que tal palavra seja definitivamente modificada e dicionarizada. (XAVIER, 2011, p. 52)

Deve-se ter em mente que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita” (MARCUSCHI, 2010a, p. 21). Por isso, apesar de haver os elementos visuais, de sons e outros recursos, é a escrita que estabelece interação entre os usuários na rede. Mesmo assim, alguns professores olham com maus olhos e tecem comentários negativos a essa cultura eletrônica, que traz consigo uma nova postura frente às produções textuais, esquecendo-se de que é a partir dela que nossa sociedade se tornou ‘textualizada’. Assim, tal postura deixa explícito que:

[...], o professor assume a máscara do sabe-tudo por não se considerar suficientemente preparado, por não se sentir seguro diante do que ele deveria ter pleno domínio para poder ensinar, e guarda-se por detrás dessa máscara, exercendo sua atividade em sala de aula de tal modo que mais parece estar a serviço de um modelo de escola calcado na *sanção normalizadora*. (PASSARELI, 2012, p. 68)

Entende-se por letramento digital, conforme Gomes (2011, p. 14), “um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar com propósitos específicos em contextos específicos”. A partir de tal conceito, compreende-se que os alunos da contemporaneidade estão cada vez mais letrados digitalmente (ou habituados às novas situações de letramento cultural), pois utilizam tais práticas extraescolares com propósitos reais e constroem ‘discursos eletrônicos’ bem estruturados dentro das novas propostas surgidas a partir do ciberespaço.

Eles, os alunos internautas, atendem às expectativas dos seus respectivos leitores e já utilizam diversos gêneros que circulam na *web* de forma corriqueira e sem demonstrar estranhamento. Dentro deste cenário construído, os interlocutores interagem entre si, desfazendo com isso a ideia de que escrever é ação enfadonha, chata e difícil, construída ao



longo das experiências frustradas e frustrantes, vivenciadas nas aulas de produção textual. Dessa maneira, fica nítido que:

Esses novos modos de produção textual são um desafio para a escola que, na maioria dos casos, ainda vem se atendo aos textos impressos, deixando de lado as práticas sociais extraescolares de escrita e muitos dos gêneros comunicativos privilegiados pelos alunos internautas. Ainda que, em muitos casos ainda, o acesso à internet não possa ser feito de suas residências, através de *lan houses* ou áreas de acesso público, crianças e jovens têm driblado as dificuldades e têm vindo para a escola com um crescente repertório de imagens e de gêneros textuais que circulam na web. (GOMES, 2011, p. 14)

Por conseguinte, estabelecer a ponte entre o que o aluno sabe (demonstrado em suas produções em ambientes virtuais) e o caminho que ele deve percorrer para atingir ganhos significativos nas produções escritas em sala de aula, no que se refere aos critérios de textualização, é uma proposta viável a ser colocada em prática nos percursos da produção textual, visto que há a necessidade de:

[...] professores capacitados para o uso em sala de aula, das linguagens, dos meios eletrônicos e de práticas de escrita que façam dos alunos não apenas consumidores de informação, mas também produtores de conteúdo para a web, de forma crítica e consciente. (GOMES, 2011, p. 14-15)

Ainda assim, por não se sentirem seguros diante deste ‘moderno’ cenário que se apresenta, os professores assumem por vezes a posição de ‘ciberexcluídos’, acarretando consequências em sua *performance* enquanto docentes, devido a aspectos como as lacunas existentes no seu processo de formação inicial (graduação), falta de estímulo e comprometimento nas formações continuadas ou a não construção de pontes entre os conhecimentos apreendidos pelos alunos e a realidade que vigora em sala de aula.

Destarte, não se consegue estabelecer ligações claras e concretas entre as aulas tradicionais de LP, as práticas de escrita surgidas em um novo contexto e em novos suportes e os gêneros textuais emergentes na contemporaneidade. Porém, os alunos continuam a escrever em ambientes virtuais com assiduidade, mas quase nada produzem quando estão nas salas de aula diante do suporte mais utilizado pelos professores de LP, o papel.

Os gêneros utilizados em ambientes virtuais (*blogs, e-mails, etc.*) são classificados como ‘gêneros cotidianos’ e são aprendidos pelos alunos de forma espontânea e natural. Outros gêneros, como os acadêmicos, por exemplo, são distantes de suas vivências, embora sejam tão característicos e pertinentes nas aulas de LP, porém, “[...] exigem um processo de aprendizagem mais formal, que envolve não só a produção do gênero em seu aspecto textual estrito, mas também as considerações de suas funções discursivas” (CAVALCANTE, 2013, p. 51).

Este distanciamento com relação à realidade dos discentes, a formalidade necessária na produção desses gêneros e a não explícita funcionalidade fazem com que os alunos não se sintam seguros e estimulados a produzir gêneros acadêmicos como se sentem a produzir ‘gêneros cotidianos’, asseverando as ideias de Antunes (2009, p. 213) com relação ao ensino da língua escrita, que:

[...] deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas. Os critérios de escolha desses gêneros de textos, conforme cada estágio da escolaridade, poderiam advir da observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano de nossas transações sociais.

Ou seja, as ocorrências comunicativas atuais deveriam servir de indicadores para informar quais gêneros de textos seriam contemplados em sala de aula, levando em consideração o nível de escolaridade dos discentes.

#### 4.4 ENTRE O PAPEL E A TELA DO COMPUTADOR: O GÊNERO *E-MAIL* EM SALA DE AULA

O papel e a tela do computador são suportes distintos, e por isso mesmo carregam suas peculiaridades e particularidades. Na sala de aula, tais diferenças são sentidas pelos alunos, que os recebem de maneira adversa, e em virtude disto são instaurados o famigerado medo do papel em branco e a aversão às produções escritas neste suporte.

Consoante Passarelli (2012), há pelo menos dois aspectos que podem explicar este medo:

- a) A falta de repertório, por parte dos alunos, para desenvolver o tema sobre o qual tem que escrever;
- b) O não domínio, também por parte dos alunos, de procedimentos necessários ao processo da escrita.

Entretanto, diante da tela do computador, sendo convidados a interagirem por meio de algum gênero digital, tais aspectos não se estabelecem como empecilhos para a produção, visto que o processo de escrita flui naturalmente, sem que haja necessidade de procedimentos lapidados por parte dos alunos e o repertório é construído a partir da realidade dos interlocutores e de suas próprias vivências.

Diante de um teclado, um *mouse* e uma tela em branco como suporte, surge um leque de possibilidades a serem exploradas, a saber: digitar, deletar, copiar e colar, mover, aumentar

ou diminuir a fonte, anexar imagens, inserir *hiperlinks*, construir textos multimodais, etc., pois a partir da evolução da tecnologia digital, estas são ações possíveis de serem realizadas, já que incluem recursos disponíveis no ambiente virtual e, além do mais, é perceptível que tais ações estimulem as pessoas a se comunicarem com mais intensidade, fazendo uso destas “facilidades” não encontradas em outros suportes, como o papel, por exemplo, recorrente nas salas de aula.

O lápis e a borracha, ou a caneta e o corretivo, foram substituídos pelo teclado e o *mouse*, que aos poucos também vêm se tornando dispensáveis frente aos avanços dos monitores *touch screen*, os quais realizam variadas tarefas promovidas por um outro nível de interação, baseada agora em um simples toque.

De fato, é notório que as tecnologias digitais estão radicalizando o uso da escrita e salienta-se que:

Por causa das formas de comunicação virtual pós-Internet, diz-se que nunca se escreveu tanto como atualmente, ou melhor, nunca se teclou tanto. A escrita teclada nos torpedos e redes sociais, blogues pessoais, *chats*, ICQs e tantos outros que tais têm elevado exponencialmente a interação pela linguagem verbal. (PASSARELLI, 2012, p. 33)

Sem dúvida, é notório que a cultura eletrônica revolucionou a humanidade e trouxe com ela inúmeras facetas, com ênfase nas produções escritas e na própria comunicação estabelecida entre interlocutores a partir de tais produções.

Mas, até que ponto tal escrita revela também qualidade e conhecimentos linguísticos por parte dos seus usuários? É diante de tal inquietação que a figura do professor de LP se instaura, como um real mediador da aprendizagem, que utilizará como pano de fundo os arcabouços tecnológicos que estão ao seu dispor para subsidiar aulas de qualidade no ciberespaço.

Entre o papel e a tela do computador é possível visualizar gritantes diferenças. As margens do papel são estabelecidas como fronteiras, enquanto a tela do computador é vista como um todo ilimitado – e as fronteiras, se existirem, são imagináveis –, onde os usuários não encontram impedimentos ou barreiras, sentem-se livres, sem amarras. Este é um dos pontos positivos que a tela do computador traz àqueles que a utilizam: deixa à disposição um território sem fronteiras aos seus usuários.

A tela do computador – enquanto suporte – traz variadas possibilidades de uso em diversos contextos, sobretudo no da sala de aula, visto que é um novo mundo que se apresenta a partir dela, aliado à rapidez, à comodidade, à informalidade e ao imediatismo que ora vigora.

Este imediatismo faz com que os interlocutores se aproximem, mesmo não estando próximos fisicamente; que as mensagens se tornem cada vez mais intensas, visto que os

*feedbacks* são frequentes; e que a interação seja estabelecida com mais afinco, pois os recursos utilizados para viabilizar tal interação estão ao alcance dos participantes.

Para que as produções escritas, utilizando o papel como suporte, cheguem aos seus destinatários, elas passam certamente pelas mãos de terceiros, sem falar em todos os elementos que envolvem a concretização da mensagem, o envio e o recebimento de tais produções. Vejamos um contraste entre o *e-mail* e a carta, neste aspecto:

E, para mandar a mensagem, não é necessário selecionar o envelope, escrever nele o endereço do destinatário, pedir ao bóí que, quando for aos correios, não esqueça de levar a correspondência, que deverá ser selada e paga. E confiar na eficiência dos correios e dos carteiros, para que a carta chegue ao destino. Em lugar de tudo isso, é só clicar uma vez em *Enviar*, e a mensagem (se o provedor não for problemático) estará no seu destino, em qualquer parte do mundo, no mesmo instante quase de graça. (ZANOTTO, 2005, p. 123)

O imediatismo e a economia – de tempo e dinheiro –, de fato, não são características que envolvem o envio e recebimento de cartas. Tais particularidades são oriundas de uma nova possibilidade de comunicação, agora *online*, que ganha novos adeptos diante de sua comodidade e se constitui como uma nova ‘comunidade’ de interesses. São os seguidores desta ‘escrita teclada’, que navegam à deriva, em busca de informações, amizades virtuais, etc.

É notório o quanto o gênero *e-mail* – embora ainda utilizado de forma limitada no contexto educacional, por uma série de fatores outrora mencionados – tem colaborado para a formação dessas ‘comunidades’ de interesses, por se estabelecer como um dos meios que propiciam tanto comunicações individuais como comunicações em grupos. Veja o que estas comunicações facilitam:

[...] facilitam os contactos, as trocas de ideias e sugestões, as ajudas e as respostas à velocidade da luz, aspectos inimagináveis há uns anos, impensáveis através de outros meios, e de um grande valor acrescentado para o desenvolvimento profissional e pessoal de professores e alunos. (D’EÇA, 2002, p. 20)

É possível extrair as vantagens subsidiadas por este meio para enriquecimento das aulas de LP. As trocas de ideias e sugestões *online* e os *feedbacks* à velocidade da luz estimulam a participação e integração, além de possibilitar o uso da língua em variadas situações práticas.

Os alunos necessitam vivenciar tais situações para compreender a importância de dominar aspectos linguísticos basilares, ou seja, as referidas situações se constituem como experiências fundantes e esclarecedoras para os alunos que ainda, mesmo cursando o Ensino Fundamental II, não entendem o porquê de estudarem a LP e se questionam, assim como questionam seus respectivos professores.

Estes “aspectos inimagináveis há uns anos” hoje se configuram como pontes seguras entre a escola e o mundo, e se a escola deve preparar cidadãos para a vida, é fundamental que ela estabeleça um elo entre o mundo e as diversas evoluções tecnológicas que surgem fora das quatro paredes da escola; caso contrário, haverá uma grande desconexão entre as partes.

Assim sendo, é possível distinguir com clareza as diferenças estabelecidas entre o papel e a tela do computador e as características provenientes de cada suporte. O gênero *e-mail* surge neste contexto como mais uma possibilidade de uso da língua. Viável, de baixo custo e próximo da realidade dos discentes, o *e-mail* vai ganhando espaço nas aulas de LP e se constituindo como uma proposta de utilização da tecnologia digital no ambiente escolar.

## CAPÍTULO 5

### PERCURSO PARA A COLETA DE DADOS

A proposta deste trabalho é desenvolver uma pesquisa de campo, de abordagem quanti-qualitativa, partindo de um levantamento bibliográfico para, em seguida, proceder a uma coleta de dados por meio de aplicação de questionários e em seguida levantamento de *corpus* a partir de uma sequência de aulas práticas vivenciadas no laboratório de informática.

A pesquisa em voga tem como foco apresentar o gênero *e-mail* como uma proposta de utilização da tecnologia digital que venha a contribuir com as produções de texto nas aulas de LP. Dessa forma, houve a necessidade de buscar fundamentação teórica sobre o tema supracitado e, por isso, *a priori* foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para subsidiar, inclusive, a análise dos dados coletados.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo estudo de materiais publicados e acessíveis ao público, como livros, revistas, jornais e redes eletrônicas (MORESI, 2003). Em conformidade com Barros e Lehfeld (1997, p. 93), vê-se a importância da pesquisa bibliográfica, na medida em que “a competência em pesquisa científica está estritamente relacionada ao grau de experiência que o pesquisador vai adquirindo à medida que consegue finalizar os seus estudos para refletir sobre suas dificuldades”. Sendo assim, tal afirmação fundamenta a importância desse tipo de pesquisa para o fortalecimento dos estudos em questão, pois é através dela que se consegue fazer uma relação clara e precisa entre o problema a ser resolvido, os objetivos delimitados e o planejamento acerca da coleta e análise de dados.

A partir de então, a pesquisa se caracteriza como de campo, de abordagem quanti-qualitativa, realizada por meio de aplicação de questionários a quatro professores de LP que atuam na mesma instituição educacional. O questionário foi aplicado no mês de março de 2015 como instrumento de coleta de dados. Esses mesmos dados, em um segundo momento, foram analisados à luz dos referenciais teóricos abordados e que subsidiaram a discussão em torno das produções escritas em ambientes virtuais e do uso das tecnologias digitais no contexto educacional.

Para a presente pesquisa foi elaborado um questionário misto (ou semiestruturado) como recurso para obtenção dos dados a serem posteriormente analisados, por atender à expectativa da pesquisadora, ou seja, por apresentar subjetividade em dados momentos e objetividade em outros.

Conforme Assis (2008, p. 29), o questionário é um:

Instrumento ou programa de coleta de dados confeccionado pelo pesquisador, cujo preenchimento é realizado pelo informante. Deve apresentar linguagem simples e direta, para que o informante compreenda com clareza o que está sendo perguntado. [...]. Deve-se evitar a identificação do respondente. O questionário permite mais abrangência, menor esforço e maior uniformidade nas perguntas, além de favorecer a tabulação das respostas. Pode conter questões fechadas, abertas, e dos dois tipos.

O questionário para esta pesquisa foi preparado pela professora-pesquisadora, constando indagações claras e objetivas, com o intuito de não oferecer dificuldade de compreensão aos que porventura fossem questionados. Para facilitar o processo de aquisição de dados e assim também torná-lo impessoal, os informantes tiveram suas identidades preservadas e, além disso, tal iniciativa transmitiu segurança e liberdade aos envolvidos (pesquisadora e informantes).

O procedimento metodológico utilizado para a coleta do *corpus*, adotado na pesquisa-ação, foi o desenvolvimento de uma sequência de aulas, teórico-práticas, vivenciadas no laboratório de informática, envolvendo dezesseis alunos das turmas do 8º ano A e C, da E.M.E.I.E.F. Anayde Beiriz, localizada na cidade de João Pessoa, PB, no período compreendido entre maio e junho de 2015.

A sequência de aulas corrobora com o seguinte pensamento de Marcuschi (2008, p. 213) acerca das produções no âmbito escolar:

[...] A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

O *corpus* coletado foi composto de *e-mails* produzidos pelos alunos, durante as aulas práticas, sob a orientação da professora-pesquisadora. O gênero *e-mail* foi o escolhido por figurar entre os mais utilizados na atualidade e, além disto, trazendo-o às salas de aula é possível colocar em prática a seguinte ideia dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 90):

Um outro aspecto interessante é a possibilidade de, estando conectado com alguma rede, poder destinar os textos produzidos a **leitores reais**, ou interagir com outros colegas, também via rede, **ampliando as possibilidades de interlocução por meio da escrita** e permitindo acesso *online* ao conhecimento enciclopédico acumulado pela humanidade (grifo nosso).

A proposta da sequência de aulas contempla o conteúdo “Produção textual – Gênero *e-mail* em sala de aula”, tendo como objetivo geral despertar o gosto e o interesse pela produção textual em ambientes virtuais. Além disto, há alguns objetivos específicos propostos, quais sejam:

- Debater acerca das diferenças entre produções em suportes diferenciados;
- Compreender quais os recursos tecnológicos utilizados pelos alunos e as finalidades do uso de tais recursos;
- Promover práticas concretas de produção de *e-mails* entre alunos;
- Verificar quais elementos fazem parte da estrutura e organização das mensagens eletrônicas, quais ‘adaptações’ foram sofridas na escrita em ambiente virtual e quais recursos extralinguísticos foram utilizados pelos alunos na produção dos *e-mails*.

Com o intuito de atingir tais objetivos, foram planejadas nove aulas, seguindo-se o esquema a seguir:

**1ª/2ª Aulas (8º ano A/ 8º ano C):**

A partir do cordel *Peleja da carta com o e-mail* (DANTAS, 2006), foi promovido um debate com os alunos acerca das diferenças entre produções em suportes diferenciados. Quais os benefícios e possíveis malefícios? O foco foi o avanço tecnológico e as novas possibilidades de interação.

Todos os alunos informaram à professora-pesquisadora seu endereço eletrônico atualizado. Na oportunidade, foi sugerido aos alunos que não tinham endereço eletrônico que criassem sua conta para viabilizar a participação nas demais etapas da atividade.

**3ª /4ª Aulas (8º ano A/ 8º ano C):**

Foram aplicados questionários aos alunos, tendo como foco o uso das tecnologias e os gêneros digitais emergentes, para se compreender quais os recursos que eles utilizam e as finalidades do uso. Esses questionários serão transformados em dados e analisados no transcurso da pesquisa.

**5ª/6ª Aulas (8º ano A):**

No laboratório de informática, os alunos do 8º ano A receberam por distribuição aleatória os endereços eletrônicos de alunos da outra turma participante da atividade (8º ano C). Com relação ao envio do primeiro *e-mail*, a professora-pesquisadora sugeriu uma básica apresentação pessoal.

Ao término da produção do primeiro *e-mail*, a professora-pesquisadora informou aos alunos que durante dez dias seguintes eles teriam a oportunidade de interagir com seus colegas por este ambiente virtual.

Os alunos não foram levados ao laboratório pela professora-pesquisadora para



efetivarem esta produção, pois o intuito foi possibilitar a fluência espontânea desta interação.

Para fins de participação nesta atividade, os alunos puderam ter acesso ao laboratório de informática da referida escola em turno oposto ou acessaram suas contas por meios diversos (celular, tablet, computador pessoal etc.).

Com o propósito de favorecer a interação, a professora-pesquisadora sugeriu aos alunos participantes uma relação exemplificativa, contendo assuntos/temas que poderiam nortear as produções. A saber: vida diária, sonhos e metas, contexto escolar, características familiares, etc.

#### **5ª/6ª Aulas (8º ano C):**

Nesta oportunidade, os alunos da turma do 8º ano C foram também conduzidos ao laboratório de informática e acessaram seus correios eletrônicos. Constatou-se no correio eletrônico de cada aluno participante da referida turma o *e-mail* de apresentação de um aluno do 8º ano A.

A professora-pesquisadora sugeriu que os alunos do 8º ano C fizessem o mesmo, também se apresentassem aos colegas prosseguindo assim a interação.

Os mesmos informes dados à turma do 8º ano A foram repassados aos alunos desta turma, assim como a relação exemplificativa, contendo os assuntos/temas sugeridos.

A professora-pesquisadora pode acompanhar as trocas de *e-mails*, pois eles foram enviados como “cópia de cortesia” ou “cópia circulante” (cc) a um endereço eletrônico criado com este propósito, ao qual ela teve acesso, para que assim fosse coletado o *corpus* da pesquisa em voga, porém, a professora-pesquisadora não fez nenhum tipo de interferência, favorecendo a produção espontânea.

#### **7ª aula (8º ano A/ 8º ano C):**

Após o período proposto, a professora-pesquisadora retomou o debate acerca das produções de *e-mails*, em sala de aula, fazendo um levantamento das impressões dos alunos após a participação na atividade sugerida.

Nesta aula, os alunos fizeram uma exposição oral de suas experiências (positivas ou negativas) ao longo do período sugerido, ressaltando que a ausência física, para alguns, provocou algum desconforto ou mal-entendido na interação.

**8ª/ 9ª aulas (8º ano A/ 8º ano C):**

Nestas aulas, a professora-pesquisadora trouxe dois *e-mails* impressos produzidos pelos próprios alunos, para que a partir desses *e-mails* reais fossem analisadas e respondidas, em grupos, as seguintes questões:

- a) Quais elementos fazem parte da estrutura e organização destes *e-mails*?
- b) Quais ‘adaptações’ foram utilizadas na escrita em ambiente virtual?
- c) Quais recursos extralinguísticos foram utilizados na produção desses *e-mails*?

Essa atividade também teve como foco conduzir os alunos a compreenderem que naquelas produções foram viáveis os usos de tais recursos e possíveis desvios da norma culta, entretanto, em uma produção fora do ambiente virtual há a necessidade de adequação à nova realidade de produção.

## CAPÍTULO 6

### MERGULHANDO NA PRÁTICA: A ESCOLA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os alunos escrevem e leem com relativa desenvoltura em suportes digitais, mas quase nada produzem durante as aulas de LP. Esta afirmação é recorrente entre os professores de LP na atualidade. Mas, o que pode ser feito para modificar tal situação e quais as ferramentas serão úteis para ativar tal mudança?

Partindo da afirmação de Paiva (2010, p. 87) de que “as mensagens eletrônicas são hoje, possivelmente, o tipo de texto mais produzido nas sociedades letradas”, surgiu a ideia de trazê-las às salas de aula, durante as aulas de LP, com o intuito de solucionar a problemática supracitada.

Fundamentando-se na concepção de Antunes (2009, p. 214) de que “as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela”, a pesquisa se propõe a apresentar o gênero *e-mail* como uma proposta de utilização da tecnologia digital que venha a contribuir com as práticas de produção de texto nas aulas de LP, tendo em vista que “o endereço eletrônico passou a fazer parte dos dados pessoais de qualquer cidadão” (PAIVA, 2010, p. 91).

Sabe-se que a escrita pode ter o foco na língua, no escritor ou na interação. Se o professor de LP tem a escrita com o foco na língua, decerto ele valorará o primor pelas regras gramaticais e por um vocabulário lapidado e a linguagem será concebida “como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras” (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 33). Entretanto, se o foco for no escritor, a escrita será compreendida pelo professor “como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 33). Todavia, quando se trabalha com gêneros digitais, o foco da escrita deve ser na interação entre os interlocutores, e o professor de LP – mediatizador desta ação – deve entender, neste contexto, a escrita “em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo” (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 34).

Diante do exposto, o *corpus* a seguir analisado é constituído pelas produções de *e-mails* dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada na cidade de João Pessoa-PB, coletados de maio a junho/2015.

Nossos objetivos específicos com esta análise são verificar quais as adaptações sofridas na escrita em ambiente virtual e quais os recursos extralinguísticos utilizados pelos discentes na produção dos *e-mails*, e assim estabelecer as características desta escrita digital, com o intuito de compreender o porquê de os alunos a utilizarem com tanta frequência, em variados contextos e com fins diversos.

## 6.1 A REALIDADE DOS PROFESSORES DE LP DE UMA ESCOLA PÚBLICA FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

Para a realização desta pesquisa, questionários foram distribuídos a quatro professores de LP que responderam, no mês de março de 2015, às questões propostas com o intuito de verificar se estes trabalham com gêneros digitais nas aulas de LP e quais os seus olhares acerca do uso das ferramentas midiáticas nas salas de aula. Tais questionários foram aplicados tendo como foco o uso das TICs na prática pedagógica diária e a sua relação com a formação do professor e as novas tecnologias.

Os quatro participantes atuam na mesma escola, na cidade de João Pessoa, Paraíba, sendo uma das 95 escolas públicas da rede municipal com laboratório, equipado e em funcionamento, adquirido com recursos do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e que possui dois monitores de informática capacitados para dar suporte aos professores da escola, assim como se responsabilizam pela conservação das máquinas disponíveis. Tais monitores se revezam nos três turnos, de forma a abranger a escola em todo o horário de funcionamento.

Abaixo, há o primeiro quadro-síntese (Quadro 2), construído a partir das respostas aos questionários aplicados no mês de março de 2015, seguido da legenda na qual se apresenta a numeração com sua respectiva correspondência.

**Quadro 2 – Professores de LP e as tecnologias digitais**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Prof. 1	UFPB	Mestrado	10 anos	Não	Sim	Sim	Não	Prejudicam/ Colaboram	Raramente
Prof. 2	UFPB	Não	4 anos	Não	Sim	Sim	Sim	Colaboram	Às vezes
Prof. 3	UFPB	Especialização	20 anos	Sim	Sim	Sim	---	Colaboram	Raramente
Prof. 4	UVA	Especialização	5 anos	Sim	Sim	Sim	Não	Prejudicam	Raramente

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2015.

Legenda:

1 – Instituição em que se licenciou.

2 – Outro curso além da licenciatura.

3 – Tempo de atuação na área.

4 – Se participa ou participou de algum curso ou formação continuada acerca do uso das TICs na sala de aula.

5 – Se trabalha com gêneros digitais na sala de aula.

6 – Se utiliza alguma ferramenta tecnológica.

7 – Se se sente seguro para inserir as tecnologias digitais na sala de aula.

8 – Se os gêneros digitais colaboram ou prejudicam a produção escrita dos alunos em sala de aula.

9 – Frequência de utilização da sala de informática.

Com relação à formação inicial (graduação), dos quatro entrevistados, todos concluíram a licenciatura em Letras; três pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e um pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Os docentes atuam na área há algum tempo (4, 5, 10 e 20 anos de sala de aula).

Dos professores de LP que responderam ao questionário apenas um possui Mestrado (UFPB) e dois dos quatro possuem especialização (Língua, linguagem e literatura é a especialização de um dos referidos professores). Percebe-se que há um professor com quatro anos de atuação docente mas que não ingressou, ao menos, em um curso de especialização, tendo estacionado sua formação na graduação. Este não é um caso isolado, mas inúmeros professores – devido a diversos fatores: falta de tempo, dinheiro, interesse etc. – concluem sua formação profissional na graduação, não buscando outras fontes de absorção do conhecimento.

Quando questionados se participam ou participaram de algum curso ou formação continuada acerca do uso das TICs na sala de aula, dois informaram que não, ou seja, nem mesmo dos cursos oferecidos gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do CECAPRO – Centro de Formação de Professores, tais docentes fizeram parte, em nenhuma das vezes em que tais cursos foram oferecidos.

Com relação aos outros dois participantes: um informa que iniciou, mas não concluiu por motivo de força maior; o outro apenas assinalou que ‘sim’, não informando de qual ou quais cursos participou.

Essa constatação confirma a ideia de Silva (2004) de que há a necessidade de um conhecimento prévio por parte do professor para que ele contribua pedagogicamente na inclusão do aluno na cibercultura ou viabilização de atividades concretas, de cunho educativo, frente aos alunos já inclusos na cibercultura; caso contrário, parte do trabalho será prejudicada, visto que o âncora das ações não detém conhecimentos sólidos para subsidiar o desenvolvimento de práticas inovadoras e nem orientar o percurso adequado para que os aprendentes cheguem ao objetivo comum, dentro do paradigma da aprendizagem interativa – ou colaborativa, por exemplo, no qual as pessoas entendem que necessitam saber a partir de experiências/ participações em atividades fora do seu universo habitual.

Em seguida, o segundo quadro-síntese (Quadro 3):

**Quadro 3 – Professores de LP e os gêneros digitais**

	1	2
Prof. 1	Blogs.	Computador.
Prof. 2	<i>E-mail</i> .	Retroprojetor e o computador.
Prof. 3	<i>E-mail</i> e outros sugeridos pelo livro didático.	XXXX
Prof. 4	Mensagens, <i>E-mail</i> e pesquisas pela internet.	Computador e celular.

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário, 2015.

Legenda:

1 – Os gêneros digitais que utilizam em suas aulas de LP.

2 – As ferramentas tecnológicas que utilizam em sala como recurso.

Passando para o trabalho com gêneros digitais na sala de aula, os quatro docentes assinalaram que trabalham com tais gêneros, embora dois destes professores não participaram de nenhum curso ou formação tendo como foco as TICs e sua inserção na prática docente.

Portanto, como inserir os gêneros digitais sem nenhuma formação que habilite o docente a realizar essa inserção? Por outro lado, o que faz com que o professor de LP opte por não participar das formações oferecidas gratuitamente pela rede – nem de nenhuma outra –, e assim continue a reproduzir práticas tradicionais de ensino? Temos, dessa forma, questionamentos pertinentes diante de tal cenário observado.

Os quatro professores de LP elencaram apenas dois gêneros por eles explorados, a saber: o *blog* e o *e-mail*. Os *chats* e as listas de discussão, embora estejam costumeiramente entre os gêneros digitais mais praticados, não apareceram na pesquisa.

O prof. 3 informa também trabalhar com outros gêneros digitais sugeridos pelo livro didático – não explicitando quais – deixando notório o seu enquadramento em um “paradigma de aprendizagem curricular”, em que a aprendizagem parte de um cronograma e de uma ordem fixos, guiados neste caso pelo livro didático e não pelas vivências e necessidades do público-alvo.

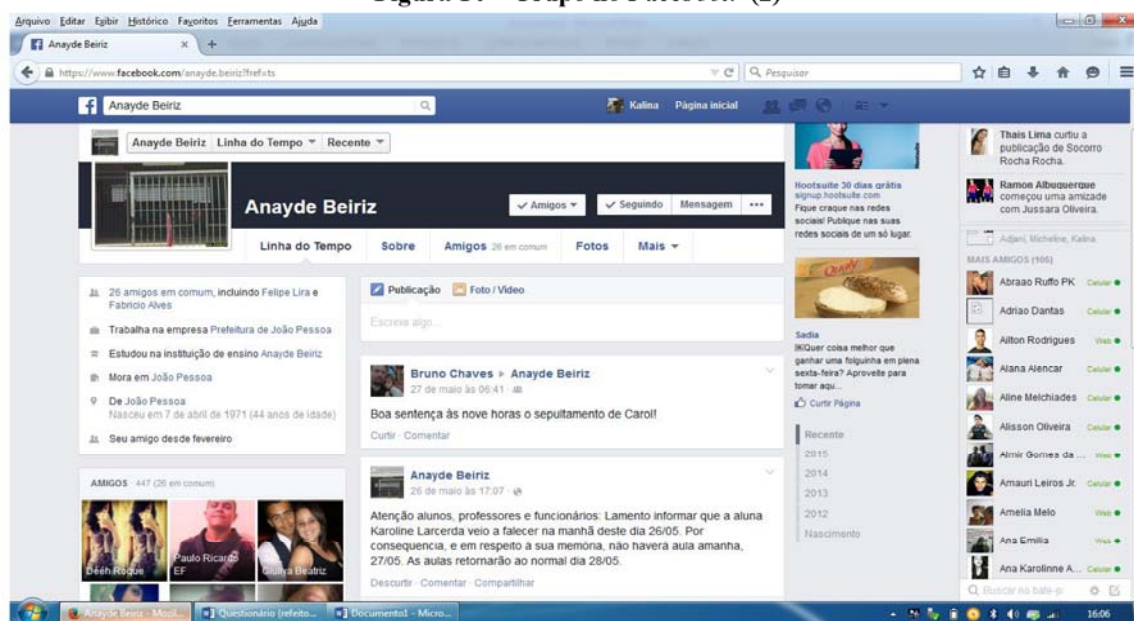
O prof. 4 cita as mensagens e as pesquisas pela internet como gêneros digitais trabalhados por ele nas aulas de LP; dessa forma, deixa nítido não saber com clareza o que são, de fato, gêneros digitais. E como trabalhar com propriedade tais gêneros se o próprio professor os desconhece com propriedade?

Nenhum dos professores explicitam que utilizam, por exemplo, o *Facebook* como um AVA (ambiente virtual de aprendizagem). Eles poderiam criar grupos fechados dentro dessa rede social e adicionar os alunos da turma neste ambiente, que acabará se tornando um espaço além da sala de aula para interagirem e partilharem conhecimento.

Nesses grupos seriam publicadas informações pertinentes (estrutura dos trabalhos, esclarecimento de dúvidas etc.), adicionados arquivos (material complementar sugerido pelo professor ou por algum aluno), além disso, vídeos e fotos podem ser postados, eventos podem ser registrados (por exemplo, data de uma avaliação ou uma programação geral da escola) e uma série de outras possibilidades de uso.

A Figura 1, a seguir, apresenta o *scan* da página de um dos grupos inseridos no *Facebook* no qual alguns alunos, ex-alunos, funcionários e professores da escola na qual foi realizada a pesquisa foram adicionados. Trata-se de um grupo fechado da instituição, tendo sido criado com o intuito de integrar virtualmente toda a comunidade escolar. Em maio de 2015, possuía 447 membros interagindo entre si. Percebe-se com este dado que parte da comunidade escolar tem conta nesta rede social digital e que ela se torna, por conta da popularidade, uma ferramenta possível de utilização no ambiente escolar.

Figura 14 – Grupo no Facebook (2)



Fonte: Scan de página pessoal da autora, maio 2015 (<http://www.Facebook.com>).

No tocante às ferramentas tecnológicas utilizadas como recursos didáticos, todos os professores responderam que utilizam alguma delas em suas aulas. As ferramentas informadas na pesquisa foram: computador, celular e ‘projeter’. Nenhum deles incluiu o *tablet*, por exemplo.

Com relação à segurança para inserir as tecnologias digitais em suas aulas, dois dos quatro profissionais entrevistados afirmaram não se sentir seguros para fazer uso delas em suas atividades – prof. 1 e prof. 4.

O prof. 1 informa não se sentir seguro por ter pouco domínio técnico sobre a ferramenta; entretanto, este mesmo docente indicou não ter participado de nenhum curso ou formação continuada na referida área. Se o professor reconhece que necessita ampliar seus conhecimentos, por que não buscar uma formação que o habilite e o capacite para isto?

O prof. 4 informa que não domina as tecnologias digitais como gostaria, embora ele mesmo tenha assegurado que já concluiu um curso ou formação continuada acerca do uso das TICs. Tal declaração suscita questionamentos com relação ao aproveitamento, rendimento e conhecimentos obtidos por parte desse profissional ao participar do referido curso ou formação continuada. Levando em consideração a declaração deste docente, depreende-se que apenas este momento de formação complementar não o capacitou, e quiçá inúmeros outros, a ponto de ele se sentir inseguro para inserir com habilidade as tecnologias digitais em seu cotidiano.



Partindo para os outros dois professores, o prof. 2 apenas assinalou que sim e o prof. 3 se esquivou da resposta, informando que para tal prática é necessário o apoio de terceiros e, em sua opinião, isto não acontece com facilidade.

No que se refere à produção escrita, dois professores informaram que os usos dos gêneros digitais pelos alunos colaboram com o processo de escrita, enquanto que um docente assinalou que esses usos prejudicam, e um outro assinalou que tanto prejudicam como colaboram.

Os professores 2 e 3 informaram que tais práticas *colaboram*. O prof. 2 acredita que estamos envolvidos com a tecnologia e esta é uma tendência que não se pode evitar, sendo assim, os alunos fazem uso de tais gêneros e isto colabora com o processo de escrita deles. O prof. 3 salienta a importância de a escola nortear esta prática e aperfeiçoar o uso que os alunos já fazem dos gêneros digitais.

É perceptível que nunca se escreveu – teclou – tanto como na atualidade, entretanto, “ainda que se escreva tanto, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico” (PASSARELLI, 2012, p. 33). Este é um dado a ser analisado cuidadosamente. Não é somente o fato de produzir com intensidade que tal produção será caracterizada como estruturada e adequada, destacando com isto a opinião do prof. 3, com relação ao aperfeiçoamento do uso dos citados gêneros.

O prof. 4 informou que tais práticas *prejudicam*. Ele entende que a escrita em ambientes virtuais contradiz as regras impostas pela norma culta, por não ser, segundo suas próprias palavras, correta, e que “os alunos acabam esquecendo, por não praticar, a escrita correta da língua portuguesa”. Ou seja, esse docente não compreende que na utilização daqueles gêneros é possível uma escrita que ‘viole’ a norma culta, pois ela se adequa àquela situação comunicativa e nem enxerga, neste contexto, a variação linguística cabível. Quanto a isso, assevera Antunes (2009, p. 209) que “a língua varia também na sua modalidade escrita, em decorrência da imposição de adequar-se às diferentes situações de uso em que se insere”.

Isto não quer dizer necessariamente que o aluno irá utilizar esta forma híbrida (*netspeak*, por exemplo) em uma escrita formal, cabendo ao professor mediar tal emprego e não se omitir diante desta situação, ou seja, é necessário que os professores deem a oportunidade aos alunos de utilizarem a língua em diversos contextos e em variados gêneros (digitais ou não).

O prof. 1 acredita que o uso dos gêneros digitais pelos alunos tanto prejudica como colabora com o processo de escrita na sala de aula, já que “fazem acostumar-se com um gênero textual informal, embora contribua para que eles estejam tendo contato constante com a escrita”, conforme palavras do próprio professor.

O docente esquece que o desinteresse pela aprendizagem da língua dá-se “por falta de identificação dos alunos com o que aprendiam na escola, que excluía a relação do que nela se ensina com as situações reais de comunicação fora dela” (PASSARELLI, 2012, p. 34); sendo assim, há a necessidade do trabalho com gêneros digitais, já que esses estudantes participam de situações concretas de comunicação vivenciadas fora do ambiente escolar, e sem comentar que os alunos se identificam com tais produções, pois são próximas de sua realidade. Desta forma, eles devem, de fato, se acostumar com tais gêneros, e não é isto que vai, necessariamente, prejudicar o processo de escrita em sala de aula, pelo contrário, pode vir a colaborar para o favorecimento do interesse pela aprendizagem.

A última questão faz referência à frequência com que eles utilizam o laboratório de informática com os seus alunos durante as aulas de LP. A partir da aplicação do questionário percebeu-se que três dos quatro professores ‘raramente’ utilizam este espaço para realização de uma aula fora das quatro paredes da sala de aula convencional e apenas um deles informou que ‘às vezes’ faz uso deste espaço.

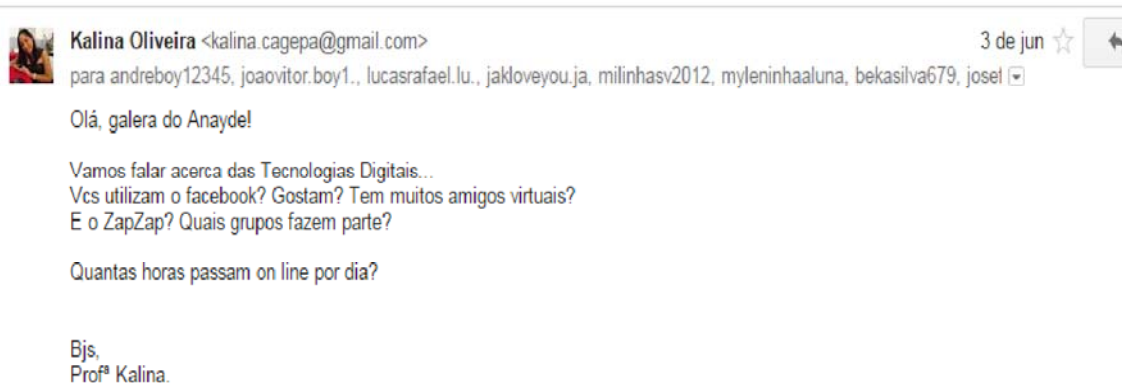
Verifica-se que a sala de informática é um espaço pouco explorado pelos professores de LP, pois nenhum deles assinalou, por exemplo, que ‘sempre’ a utiliza. Mesmo o professor que informa se sentir seguro para inserção das TICs em suas aulas não faz uso do referido espaço com assiduidade.

Assim, embora a escola disponha do laboratório de informática como um local a mais de promoção do conhecimento, confirma-se a ideia de Silva (2004) de que, mesmo com o computador e a internet na escola, a educação pode continuar do jeito que ela sempre foi, e as práticas educacionais continuarão da mesma forma caso as mudanças radicais no modo de compreender o ensino e a didática, suscitadas por Belloni (2005), não sejam colocadas em prática.

## 6.2 A REALIDADE DOS DISCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

Para a realização desta pesquisa, inicialmente *e-mails* foram enviados a nove alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, pela professora mediatizadora, com o intuito de verificar se as tecnologias digitais fazem ou não parte da realidade desta comunidade escolar. Observemos o *e-mail* enviado:

**Figura 15 – E-mail gerador do debate**








Fonte: *Scan* de E-mail pessoal da autora, jun. 2015.

Analise os *feedbacks* enviados pelos alunos em resposta ao E-mail da professora mediadora (Quadro 4):

**Quadro 4 – Feedbacks dos alunos à proposta para debate**

Aluno 1	<p><b>anny karoline assuncao</b> &lt;akassuncao@hotmail.com&gt; 3 de jun ☆ ↶</p> <p>para mim, andreboy12345 ▾</p> <p>sim utilizo Facebook e gosto muito, tenho vários amigos virtuais , mas não tenho zap zap, mas faço parte de vários grupos no Facebook. Gosto de tecnologia, passo o dia todo na net. Gosto de tc com a galera, fazer novas amizades e rever amigos q não vejo diariamente. Gente, como está a semana de vcs?</p> <p>Xau!    Té mais</p> <p>...</p>
Aluno 2	<p><b>INGRID DANTAS</b> &lt;ingridaluna@gmail.com&gt; 3 de jun ☆</p> <p>para mim, andreboy12345, joaovitor.boy1., lucasrafael.lu., jakloveyou.ja, milinhasv2012, myleninhaaluna, bekasilva679 ▾</p> <p>olá, gente!    Como vcs estão? Semana massa!</p> <p>Eu utilizo sim o facebook!    gosto mais ou menos das redes sociais, prefiro conversa face a face.    ã tenho zapzap, pq meu cel ã tem o aplicativo! vcs tem?    ã passo muito tempo no face pq, ã tenho computador em casa</p> <p>até + galera.</p> <p>bjs prof e a todos</p>

Aluno 3	<p> <b>ALVARO ALVARO</b> &lt;alvaroaluno01@gmail.com&gt; 3 de jun ☆ para mim, andreboy12345, joaovitor.boy1., lucasrafael.lu., jakloveyou.ja, milinhasv2012, myleninhaaluna, bekasilva679 ☾</p> <p>Oiiiiiiii</p> <p>sim, eu gosto do face! sim, tenho muitos amigos virtuais.tenho wats, participo do grupo galera do anayde (vc tão lá?) eu uso a net umas 12 horas quando eu entro, muito tempo? Lá o tempo voaaaaaa</p> <p>Valeu. Salve pl' a galera. Alv@ro. ...</p>
Aluno 4	<p> <b>Lucas Rafael</b> &lt;lucasrafael.lucas9@gmail.com&gt; 3 de jun ☆ ↩ para mileny, mim, andreboy12345, joaovitor.boy1., jakloveyou.ja, milinhasv2012, myleninhaaluna, bekasilva679, josefe ☾</p> <p>Fala aí galera, tudo bem com vcs?</p> <p>Eu não conheço esse grupo do Anayde, manda o link Alvaro. Tenho o whats mas não uso muito, quanto tempo eu passo? acho que meia hora mais ou menos não tem tanta coisa assim para fazer. O que vcs tanto fazem lá? queria saber. O pessoal da minha sala criou um grupo no qual eu faço parte. Galera do 8 ano é o nome do grupo. A gente conversa sobre todo tipo de assunto vai variando a cada dia. Quem mais conversa é uma tal de Rebeca ela sempre vem criando novo assunto para a gente falar. O 8 ano c tem grupo no whatsapp? O grupo também é importante para saber de tudo que tá acontecendo na sala, principalmente quando a gente falta a aula. É isso aí galera, to percebendo que eu gosto mais de tecla do que escrever. E vcs?</p> <p>Até mais galera, tchau. ...</p>
Aluno 5	<p> <b>mileny cristina</b> &lt;milenyristina60@gmail.com&gt; 3 de jun ☆ para mim, andreboy12345, joaovitor.boy1., lucasrafael.lu., jakloveyou.ja, milinhasv2012, myleninhaaluna, bekasilva679 ☾</p> <p>Sim, eu uso o facebook, não gosto muito, mas tenho alguns amigos virtuais, no whats fico muito tempo, kase o dia inteiro, faço parte de muitos grupos, não sei quanto tempo passo online. Gosto do whats pq falo com muitas pessoas! Tchau Bjs ...</p>
Aluno 6	<p> <b>Milena Vitorino</b> &lt;milinhasv2012@gmail.com&gt; 3 de jun ☆ ↩ para Lucas, mileny, mim, andreboy12345, joaovitor.boy1., jakloveyou.ja, myleninhaaluna, bekasilva679, josefermando0 ☾</p> <p>Oi gente!!! sim utilizo o face e gosto muito, tenho varios amigos!!! este e o meu link do facebook: <a href="https://www.facebook.com/milenVitorino">https://www.facebook.com/milenVitorino</a></p> <p>adicione la galera !!!!</p> <p>xau ate+</p>
Aluno 7	<p> <b>Rebeca silva</b> &lt;bekasilva679@gmail.com&gt; 3 de jun ☆ ↩ para Lucas, mileny, mim, andreboy12345, joaovitor.boy1., jakloveyou.ja, milinhasv2012, myleninhaaluna, josefermando ☾</p> <p>oiin galerinha td bom com vcs?</p> <p>amuh redes socias facebook por exemplo adoro mais esses dias prefiro zap-zap e mais legal estou em varios grupos e e verdade oque lucas falou adoro conversar com os meus amigos e sempre que um assunto acaba eu e que puxo assunto e todo mundo interage comigo quer meu za-zap e so pedir ta bom, to percebendo que vai ter altas conversas entre nois aqui e tambem percebi que falo demais</p> <p>xauu galerinha depois agente conversar ta adorei bjs ❤️ ...</p>

Aluno 8	 <b>andre junior</b> <andreboy12345@gmail.com> 3 de jun para mim, anny  sim utilizo o Facebook , mais não gosto. tenho 376 amigos. tenho WhatsApp , não participo de grupos. umas 4 horas ou 2 horas . tchau galera!
Aluno 9	 <b>MYLENA GARCIA</b> <myleninhaaluna@gmail.com> 3 de jun ☆  para Lucas, mileny, mim, andreboy12345, joaovitor.boy1., jakloveyou.ja, milinhasv2012, bekasilva679, josefermando04!  oi gente ... tudo bem com vcs . eu prefiro zap zap e gosto de falar no grupo da sala 8 ano a . eu tenho fece e gosto mais de postar foto do que coversar . eu amo postar foto em varios lugares diferentes . cada llugar novo que eu coneço é um milhão de fotos . eu tambem acho que eu gosto mais de digitar do que escrever ... minha sala é muito bagunçeira mas eu gosto muito da minha mas apesar de ter pessoas estranha meio chata(o) ... mas afinal gosto de todos(a)... xau ...

Fonte: Elaborado pela autora, com base em *Scan* de *E-mail* pessoal, maio/jun. 2015.

Foi possível, a partir dos *e-mails* enviados pelos alunos, construir o seguinte quadro-síntese, com as informações obtidas nas referidas mensagens eletrônicas (Quadro 5):

**Quadro 5 – Síntese de informações recebidas dos alunos**

Nº	<i>Facebook</i>	<i>WhatsApp</i>	Informação
Aluno 1	Sim	Não	“passo o dia todo na net”
Aluno 2	Sim	Não	“gosto mais ou menos das redes sociais, prefiro conversa face a face.”
Aluno 3	Sim	Sim	“eu uso a net umas 12 horas quando eu entro”
Aluno 4	xxx	Sim	“to percebendo que eu gosto mais de tecla do que escrever”
Aluno 5	Sim	Sim	“Gosto do whats pq falo com muitas pessoas!”
Aluno 6	Sim	xxx	“utilizo o face e gosto muito”
Aluno 7	Sim	Sim	“quer meu zap-zap e so pedir”
Aluno 8	Sim	Sim	“Sim utilizo o <i>Facebook</i> , mais não gosto” “tenho <i>Whatsapp</i> , não participo de grupos”
Aluno 9	Sim	Sim	“eu também acho que eu gosto mais de digitar do que escrever”

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que, quando questionados, nenhum dos professores entrevistados desta referida instituição explicitou que utiliza, por exemplo, o *Facebook* como um AVA (ambiente virtual de aprendizagem). Entretanto, dos nove alunos participantes da atividade, apenas um não deixou claro se possuía conta nesta rede social. Desta forma, é possível depreender que os professores poderiam utilizar este espaço com outras finalidades, com o intuito de ele, alunos e professores, interagirem e partilharem conhecimento em um ambiente virtual, porém real.

Em contrapartida, é importante relembrar que três dos quatro docentes entrevistados informaram que ‘raramente’ utilizam o laboratório de informática com os seus respectivos alunos durante as aulas de LP e apenas um dos professores participantes informou que ‘às vezes’ faz uso do supracitado espaço; entretanto, sete dos nove discentes participantes deixam claro que fazem uso das redes sociais (*Facebook*, por exemplo) com variadas finalidades e são adeptos às mensagens eletrônicas, assim como disponibilizam muito tempo nesta navegação.

Além do mais, provaram, com a atividade em voga, que utilizam o correio eletrônico com habilidade e têm sua competência pragmática desenvolvida, pois se comunicam de forma efetiva, clara e objetiva, mostrando que sabem interagir neste ambiente, haja vista que, segundo Paiva (2010, p. 93):

O usuário com competência pragmática, além de usar a língua de forma adequada ao contexto (competência sociolinguística), seleciona e utiliza seus atos de fala, silêncios e *emoticons* de forma a produzir sentido e estimular a interação (competência ilocucional). A competência pragmática, em síntese, significa saber interagir, conviver.

Dois alunos participantes desta atividade salientam que preferem teclar/digitar a escrever. Por que será que eles confirmam esta ideia? Na verdade, transitamos da sociedade oral à escrita, da sociedade escrita à midiática, e, por conseguinte, da sociedade midiática à ciberespacial. Esta sociedade ciberespacial ‘substitui’ a escrita, propriamente dita, pela digitação, ou seja, o lápis pelo teclado, sendo assim, é natural que os nativos digitais se familiarizem com este novo recurso, pelo constante uso, e até optem por ele, pois vivenciam na prática diária suas vantagens e facilidades.

A ação de digitar se configura hoje como uma nova forma de escrever, e a “escrita na internet coloca nos mesmos planos a exterioridade da oralidade e a interioridade da escrita” (FREITAS, 2005b, p. 35) e, dessa forma, tem atraído os adolescentes e jovens a esta comunicação híbrida, na qual oralidade e escrita não são vistas de forma dicotômica, como na composição formal de certos gêneros.

### 6.2.1 O e-mail como proposta concreta de utilização da tecnologia digital nas aulas de LP

Na atualidade, a escrita não é mais destinada a um grupo seletivo de pessoas privilegiadas, como outrora já fora, justamente porque a sociedade de hoje é textualizada e, sendo assim, a prática da escrita tornou-se generalizada, independente da condição social ou cultural, pois todos dependem dela para se comunicar. Além disso, ela não é mais restrita apenas ao ambiente escolar, tendo em vista que:

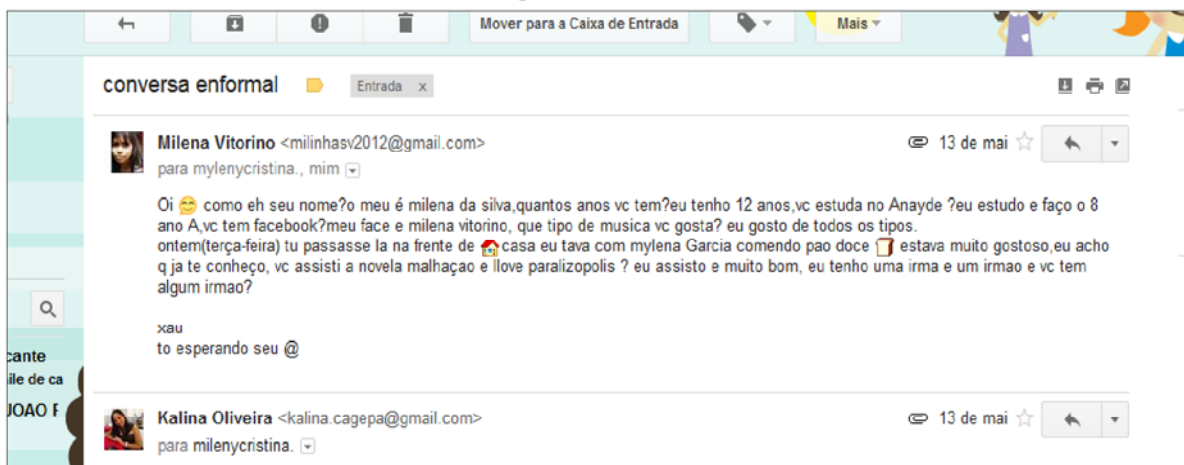
[...] a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhetes, *e-mail*, lista de compras, etc., etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia a dia (placa, letreiros, anúncios, embalagens, *e-mail*, etc., etc.). (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 31, grifo nosso)

A partir deste panorama, os gêneros digitais são importantes aliados dos professores de LP, já que eles surgem como uma possibilidade de praticar a escrita de forma contextualizada, em que a produção se destina a um leitor real e as intenções dos interlocutores são levadas em consideração, pois:

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**. (KÖCH; ELIAS, 2012, p. 34, grifos da autora).

Percebe-se que os alunos se sentem motivados a produzirem textos neste ambiente e o gosto pela produção textual, em sala de aula, é assim reconstruído. Observe-se o e-mail abaixo, escrito por uma aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, destinado a uma outra colega, da mesma escola e série, porém, de uma outra turma:

Figura 16 – E-mail 1



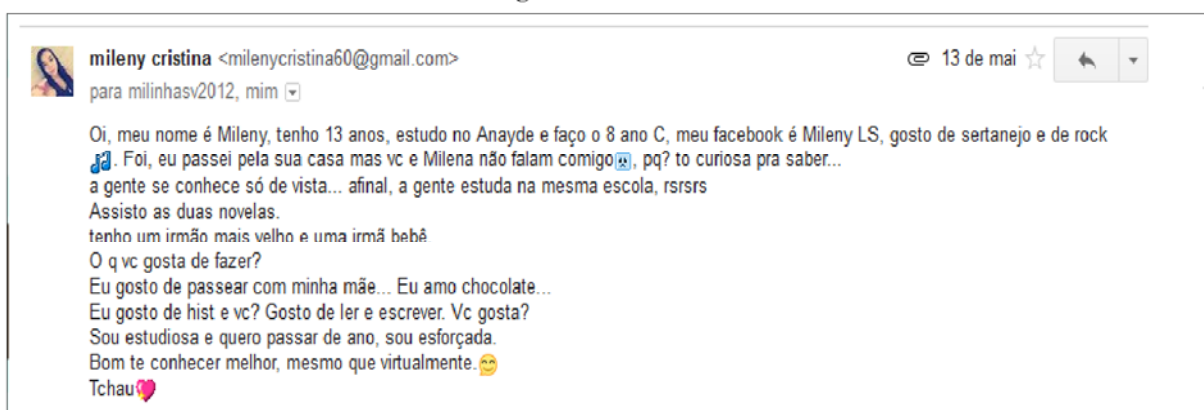
Fonte: Scan de E-mail pessoal da autora, maio 2015.

No *e-mail* acima, é possível identificar alguns recursos extralinguísticos (*emoticons* e *smile*) utilizados pela aluna, os quais ela não teria a sua disposição caso estivesse utilizando um suporte não virtual. É curioso perceber que a aluna utiliza a imagem da casa, entretanto digita a palavra ‘casa’ logo em seguida, usando a mesma estratégia logo em seguida com a imagem do pão. A partir disto, é possível fazer a seguinte leitura: a aluna não está substituindo a palavra pela imagem, pois talvez ela nem saiba que neste contexto isto é possível.

Na despedida, ao término do *e-mail*, há uma saudação final, traço típico e característicos das cartas pessoais, na qual a aluna utiliza o ‘@’ em substituição da palavra *e-mail*, demonstrando neste momento certo ‘letramento eletrônico’, assim como utiliza ‘vc’ ao invés de ‘você’, em todo o *e-mail*, transparecendo utilizar a variante linguística adequada a esta situação de interação.

Conforme Freitas (2005a, p. 16), “o leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel”. Asseverando tal afirmação, observemos a seguir o *feedback*, e atentemos para as datas do envio e da resposta:

Figura 17 – *E-mail 2*



Fonte: *Scan* de *e-mail* pessoal da autora, maio 2015.

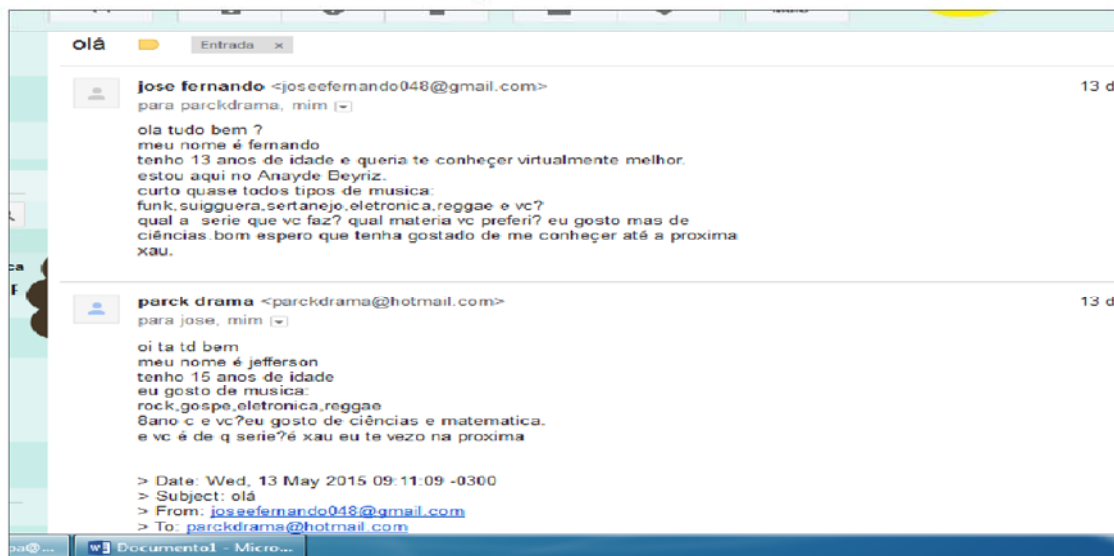
O *feedback* nas comunicações assíncronas é muito importante, já que o silêncio nesta situação é entendido como um *feedback* negativo, que pode inclusive desestimular a interação. A ausência física do interlocutor gera esta ansiedade, que só é amenizada quando o *e-mail* é respondido, ansiedade construída pelo próprio caráter dialógico dos gêneros digitais.

As participantes têm acesso ao *Facebook*, e inclusive informam como se ‘apresentam’ nessa rede virtual, possivelmente para que a amizade se estenda também a este outro ambiente, ficando perceptível que as redes sociais fazem parte da vida dos adolescentes na atualidade, podendo também ser exploradas nas salas de aula, visto que fazem parte da vivência dos alunos.



Observemos agora uma outra conversa virtual: são *e-mails* também escritos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental:

**Figura 18 – E-mail 3**



Fonte: Scan de *e-mail* pessoal da autora, maio 2015.

Traços de informalidade, objetividade com relação às perguntas elaboradas e às respostas correspondentes, ausência de vírgulas e alguns desvios ortográficos são características percebidas nesta interação, justificáveis pela velocidade e espontaneidade do processo, “tendo em vista a volatilidade do meio e a rapidez da interação” (MARCUSCHI, 2010a, p.39-40). Entretanto, é notório que tais características não prejudicam em nenhum momento o entendimento geral do texto, já que ele “não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais” (MARCUSCHI, 2008, p. 94).

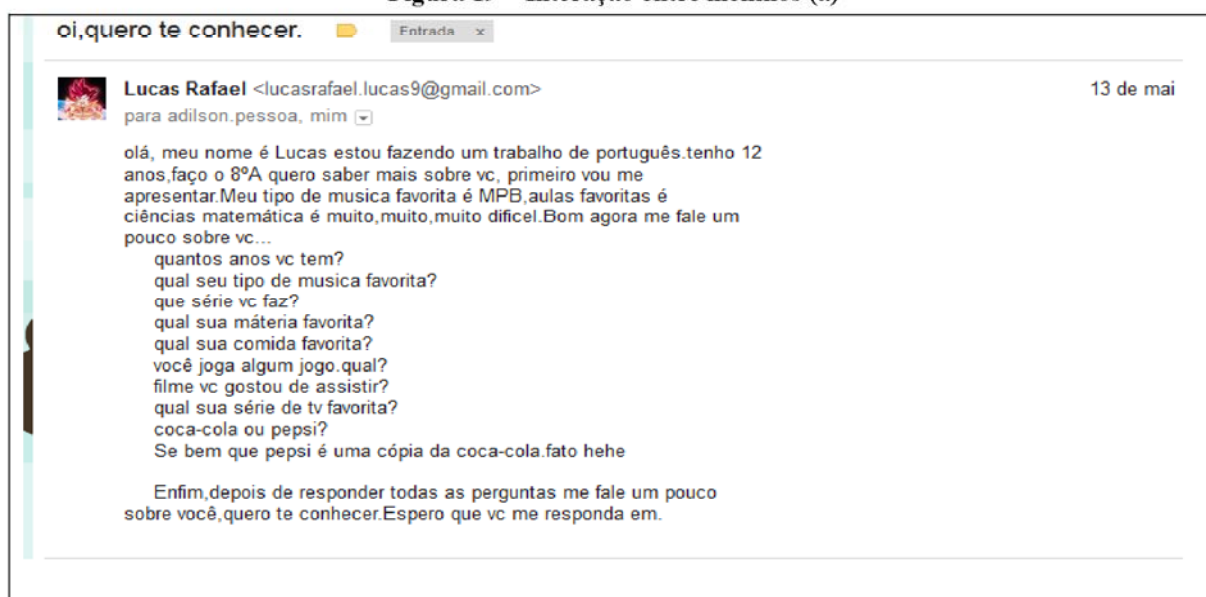
É curioso perceber que nas conversas em que os interlocutores são do sexo feminino há o uso de *emoticons* e *smiles*; entretanto, naquelas em que os interlocutores são do sexo masculino não há a utilização de tais recursos, coincidindo com a ideia de que “os desempenhos dos interactantes, ou usuários, estão condicionados, entre outros fatores, ao seu letramento eletrônico, idade, cultura, classe social, *status* e **gênero** (masculino/feminino)” (PAIVA, 2010, p. 93, grifo nosso). Desta forma, é possível perceber, de forma intrínseca, nos *e-mails* analisados, características e traços peculiares dos seus produtores.

São tais características (letramento eletrônico, idade, cultura, classe social, *status* e gênero, etc.) que vão influenciar diretamente no produto final: vocabulário, recursos extralinguísticos, etc.

Vejamos a próxima sequência de interação, agora entre interlocutores do sexo masculino (Figuras 19, 20 e 21). É possível, a partir das interações abaixo, estabelecer algumas diferenças não perceptíveis nas interações passadas, tais como ausência ou uso comedido de *smiles* e *emoticons* e perguntas claras e objetivas.

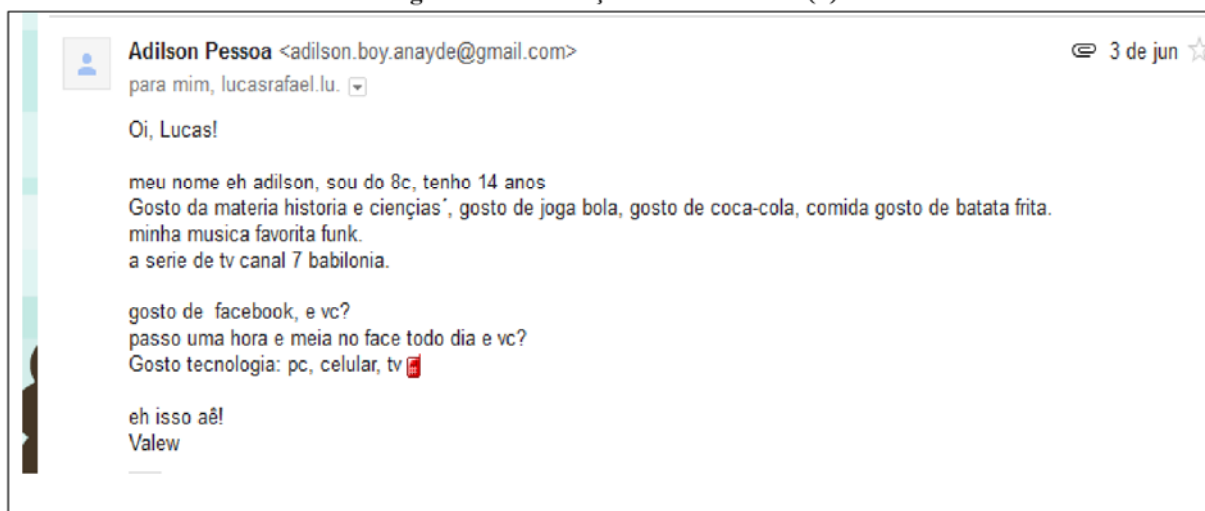
Além disto, a linguagem utilizada pelos interlocutores também chama atenção, pois é perceptível que os dois estão tentando (mesmo em um gênero digital) utilizar o português padrão, sem abreviações, embora o gênero *e-mail* permita a eles tais adequações e desvios, já que a referida situação comunicativa justificaria tal hibridismo. Entretanto, um dos interlocutores deixa explícito que “está fazendo um trabalho de português”, e isto remete às discussões acerca da escrita monitorada e ao porquê de tal conduta. Mesmo estando em um ambiente virtual, utilizando um gênero digital, o aluno traz conscientemente a concepção de atividade da disciplina que preza pela norma padrão da língua, com o intuito de justificar sua *performance*, inclusive para o outro interlocutor.

**Figura 19 – Interação entre meninos (a)**



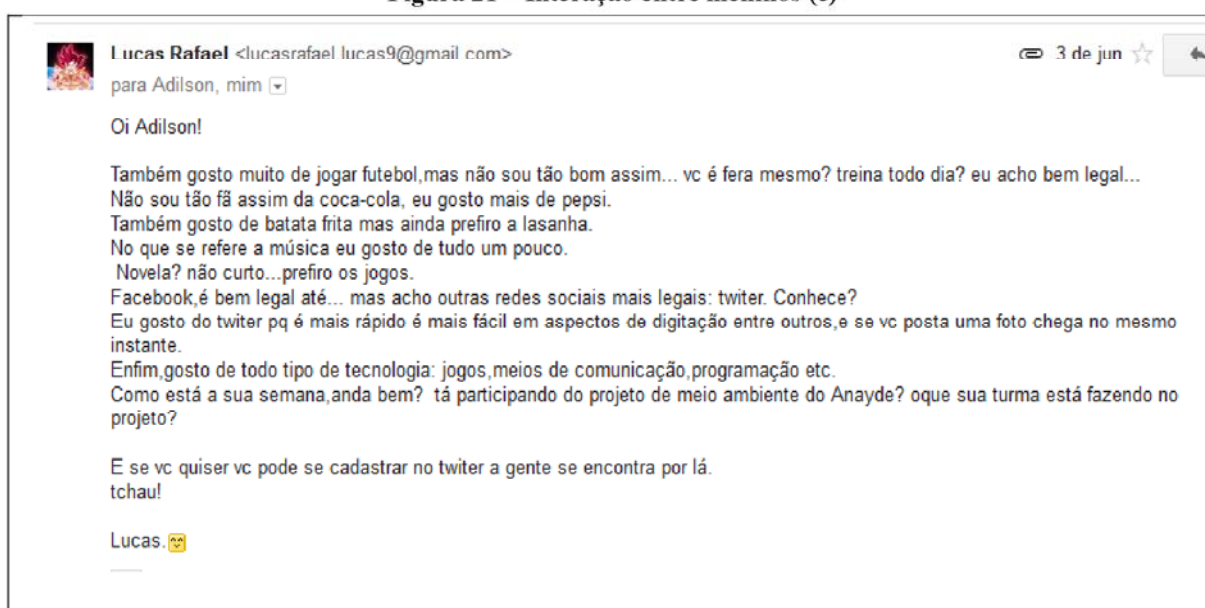
Fonte: *Scan* de *E-mail* pessoal fornecido pelos alunos, jun. 2015.

**Figura 20 – Interação entre meninos (b)**



Fonte: Scan de E-mail pessoal fornecido pelos alunos, jun. 2015.

**Figura 21 – Interação entre meninos (c)**



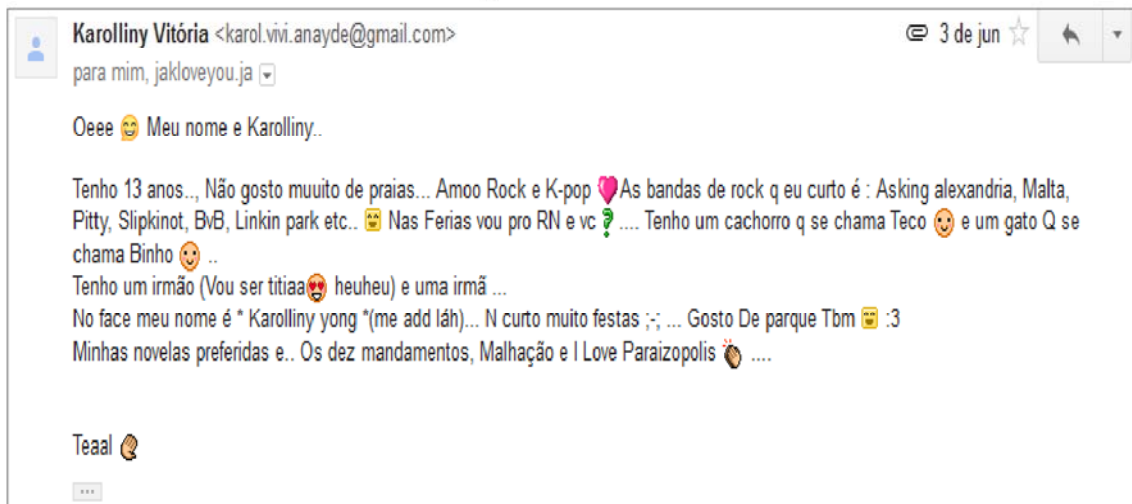
Fonte: Scan de E-mail pessoal fornecido pelos alunos, jun. 2015.

Dentre os professores participantes da pesquisa, inquiridos acerca das produções escritas e da utilização dos gêneros digitais, dois informaram que tal conduta colabora com o processo de escrita, enquanto que um docente assinalou que esses usos prejudicam, enquanto um outro indicou que tanto prejudicam como colaboram. Entretanto, os *e-mails* acima demonstram que os dois interlocutores têm acesso e utilizam variados ambientes virtuais (*Facebook* e *Twitter*, por exemplo), mas primam por uma linguagem formal e conseguem se expressar com naturalidade, dentro de suas competências e limitações linguísticas, ou seja, embora façam uso das tecnologias digitais para se comunicarem, não houve prejuízo ou perda de ganho linguístico

verificados e tais práticas não prejudicaram o processo de escrita como comumente é difundido por aqueles que combatem a inserção das tecnologias digitais nas aulas de LP como uma ferramenta a mais para aprimoramento e aperfeiçoamento do processo de escrita.


A seguir, há duas análises de produções textuais de uma aluna também do 8º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de verificar quais as adaptações sofridas na escrita em ambiente virtual e quais os recursos extralinguísticos utilizados por ela na produção do *e-mail*. Observe-se o primeiro *e-mail* (Figuras 22) e o quadro-síntese correspondente (Quadro 6), levando em consideração que entre amigos, distante da censura daqueles que ‘detêm’ o conhecimento (os professores, por exemplo), os alunos se sentem livres para estabelecerem uma comunicação que utilize *emoticons* e *smiles*, abreviações e até neologismos, e demais recursos próprios desta ‘escrita teclada’.

**Figura 22 – E-mail 4**



Fonte: Scan de *E-mail* pessoal fornecido por aluno, jun. 2015.

**Quadro 6 – Utilização de recursos linguísticos pelos alunos via *E-mail* (1)**

Adaptações/ recursos extralinguísticos	Exemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso exagerado das reticências;</li> </ul>	<p>“Tenho 13 anos...”;</p> <p>“Não gosto muuuito de praias...”</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de <i>emoticons</i> e <i>smiles</i>;</li> </ul>	<p> e outros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase a partir da repetição de vogais;</li> </ul>	<p>“Oeee”;</p> <p>“muuuito”;</p> <p>“amoo”</p> <p>“titiaa”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abreviações;</li> </ul>	<p>‘q’ = que;</p>

	‘pro’ = para o; ‘vc’ = você; ‘N’ = não; ‘tbm’ = também.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Risadas onomatopaicas;</li> </ul>	‘heuheu’.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Traços de informalidade peculiares a este gênero;</li> </ul>	‘me add láh’ = Adicione-me lá. (observe a ênfase na tonicidade ‘láh’).
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desvios na concordância verbal.</li> </ul>	‘As bandas de rock que eu curto é’ = são; ‘Minhas novelas preferidas é’ = são.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre alguns dos aspectos materiais que podem comprometer a compreensão de um texto, sobretudo no que se refere aos textos *online*, estão as repetitivas abreviações, entretanto, no *e-mail* acima, tais abreviações não comprometeram o entendimento e nem causam equívocos na linha de compreensão.


Vejamos agora o segundo *e-mail* a ser analisado (Figura 23) e seu correspondente quadro-síntese (Quadro 7):

**Figura 23 – E-mail 5**



Fonte: Scan de E-mail pessoal fornecido por aluno, jun. 2015.

Quadro 7 – Utilização de recursos linguísticos pelos alunos via *E-mail* (2)

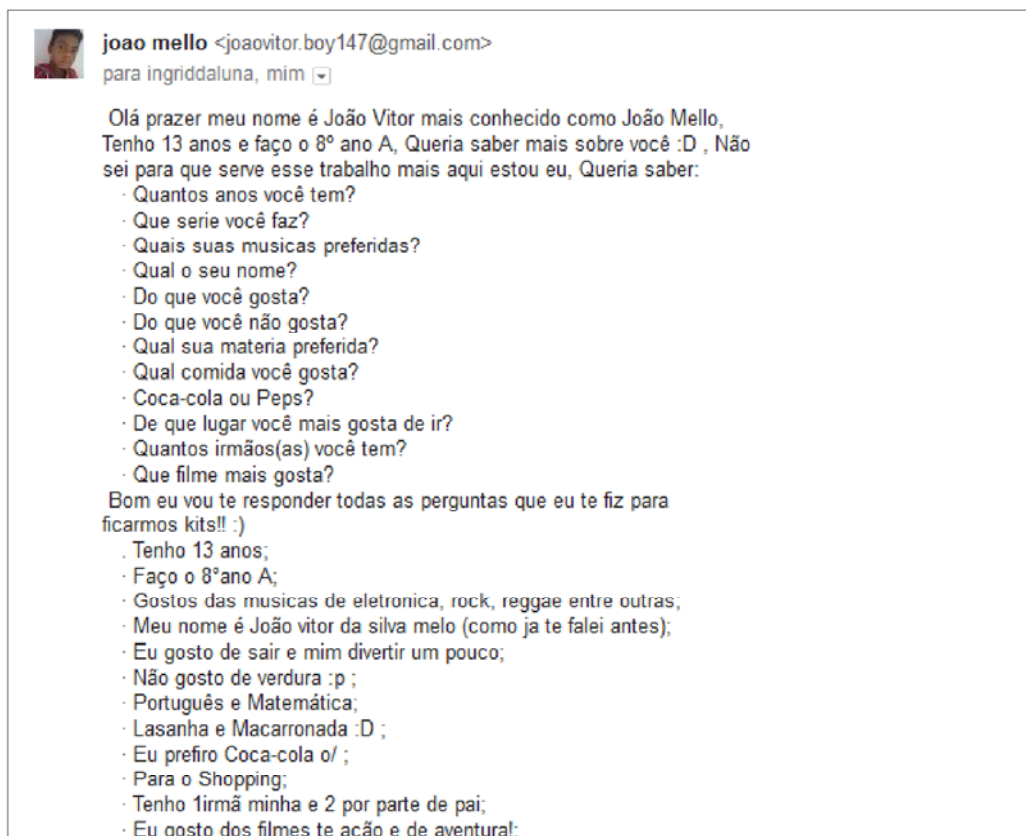
Adaptações/ recursos extralinguísticos	Exemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso exagerado das reticências;</li> </ul>	“Gosto de fazer novas amizades...”; “hahaha...”
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de <i>emoticons</i> e <i>smiles</i>;</li> </ul>	 (apenas este <i>emoticon</i> ).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase a partir da repetição de letras;</li> </ul>	“Simmmmmmmmm...”.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abreviações;</li> </ul>	‘qq’ = qualquer; ‘tb’ = também; ‘vc’ = você; ‘net’ = internet; ‘mat’ = matemática; ‘port’ = português; ‘hist’ = história; ‘face’ = <i>Facebook</i> ; ‘d+’ = demais; ‘T+’ = até mais; ‘zapzap’ = <i>whasApp</i> .
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risadas onomatopaicas;</li> </ul>	‘hahaha...’. ‘Hehehe’.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traços de informalidade peculiares a este gênero;</li> </ul>	‘minha <i>music</i> é qq uma. (observe a palavra em língua inglesa); ‘meu nome eh Ingrid’ = meu nome é Ingrid. (observe a ênfase na tonicidade); ‘no meu face eh Ingrid Dantas’ = no meu face é Ingrid Dantas. (observe mais uma vez a ênfase na tonicidade); ‘Eh isso...’ = É isso.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvios na concordância verbal.</li> </ul>	‘tenho 2 irmao, 3 irma’ = tenho dois irmãos e três irmãs.

Fonte: Elaborado pela autora.

As adaptações e recursos extralinguísticos foram recorrentes nos dois *e-mails* analisados, trazendo à tona as características que são peculiares nesta escrita teclada, como, por exemplo: uso exagerado de reticências, emprego de *emoticons* e *smiles*, ênfase a partir da repetição de letras (consoantes ou vogais), abreviações, risadas onomatopaicas, traços de informalidade típicos de uma escrita teclada e desvios na concordância verbal característicos de um interlocutor que busca agilidade e rapidez na interação, com o intuito de aproximar-se de uma conversa face a face. Assim, é possível perceber que nem sempre os *e-mails* são produções textuais ‘enxutas’.

Dentre os *e-mails* coletados, um deles fugiu deste parâmetro, contrariando a ideia geral de concisão e objetividade premente em tais produções. Vejamos o *e-mail* supracitado (Figura 24):

**Figura 24 – E-mail 6**



Fonte: *Scan* de *E-mail* pessoal fornecido por aluno, jun. 2015.

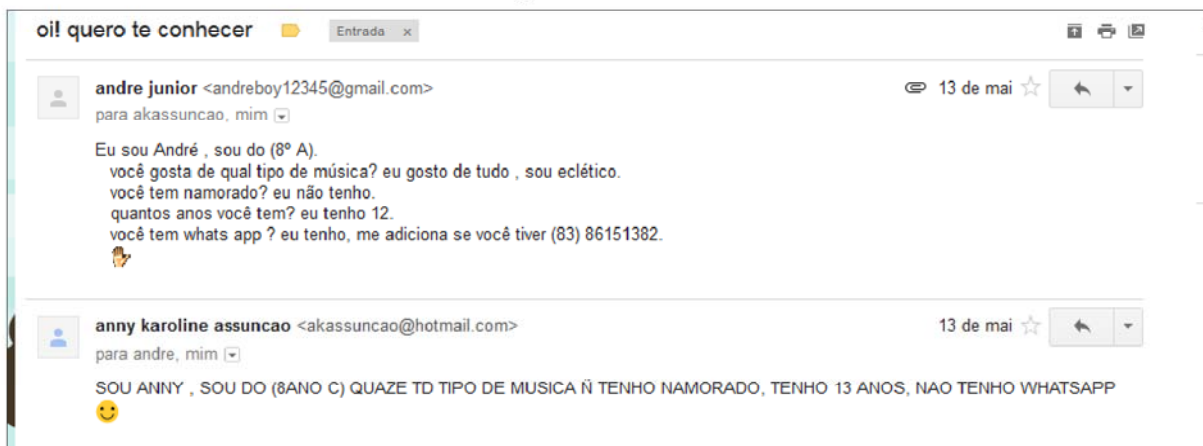
Após o exposto, há uma pergunta latente: será que o referido aluno teria produzido tal texto se o suporte utilizado por ele fosse o papel?

Constata-se, portanto, que os discentes, em sua grande maioria, escrevem com relativa desenvoltura em suportes digitais e que não apresentam desinteresse em produzir quando estão diante do computador, sendo desafiados a utilizarem algum gênero digital emergente na mídia virtual, como o *e-mail*, por exemplo e o suporte e o ambiente onde os textos aparecem, decerto, mascaram as possíveis dificuldades de produção e assim os alunos se sentem estimulados a produzirem textos de qualidade em ambientes convidativos, como o texto de apresentação acima exposto.

Em contrapartida, encontraram-se também *e-mails* ‘enxutos’ e concisos, como o ‘*e-mail – feedback*’ a seguir, no qual, em apenas uma linha, a interlocutora conseguiu responder todas

as perguntas do *e-mail* gerador do diálogo, de forma direta e pontual, sem estabelecer nenhuma outra interação (Figura 25). Observemos:

**Figura 25 – E-mail 7**



Fonte: *Scan* de *e-mail* pessoal fornecido por aluno, maio 2015.

Ou seja, o ambiente virtual, no referido caso, não lhe despertou interesse em produzir um texto mais bem elaborado e nem utilizar os recursos extralinguísticos que estavam ao seu dispor, provando assim que não existem regras rígidas a serem seguidas e resultados positivos obrigatórios a serem colhidos sempre, afinal, cada interlocutor carrega consigo características e interesses peculiares.

Assim sendo, os gêneros digitais surgem no contexto da produção textual como uma possibilidade a mais e não como a única possibilidade viável para que o interesse seja aguçado, pois as salas de aula são compostas por alunos heterogêneos, com histórias de vida e percursos de escritas diferenciados, e todo este passado deve ser levado em consideração quando são pensadas novas propostas, recursos e suportes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade da informação, onde as pessoas estão costumeiramente conectadas e comunicando-se com rapidez, é importante analisar o papel e a influência das tecnologias e, conseqüentemente, as suas conseqüências, sobretudo nos quesitos leitura e escrita. E para isto, deve-se também refletir qual é a postura dos docentes frente a estas inovações e as mudanças metodológicas necessárias para que escola e sociedade não caminhem de forma oposta, já que “não se poderia pensar hoje uma pedagogia e uma didática do texto sem estar consciente das transformações a que a informática submete as práticas de leitura e de escrita” (PERRENOUD, 2000).

A partir do paradigma cibernético vigente, não há como fechar os olhos para tais transformações ou simplesmente fingir que elas não existem; pois, os alunos, acompanham estas evoluções, tanto no campo da leitura, quanto no campo da escrita, e desta forma, a escola precisa também fazer referência a tais evoluções, encaixando em sua prática ações que favoreçam a inserção das tecnologias digitais dentro de um contexto de construção colaborativa do conhecimento. É neste momento que o *status* de professor-interface ganha espaço e a figura do professor-conteúdo já não mais encontra o seu lugar nas salas de aula como outrora.

A pesquisa em voga se propõe a analisar as contribuições dos recursos tecnológicos no ensino da língua, levando em consideração os “novos” gêneros textuais surgidos a partir dos suportes tecnológicos da comunicação. Para isto é necessário compreender três vertentes: o posicionamento dos LD's (aliados dos professores nas salas de aulas), dos profissionais e dos alunos.

Os LD's analisados demonstram, cabalmente, que não são pontes para que o suporte digital chegue às salas de aula. Se os professores de LP nortear a sua prática a partir do material didático não haverá promoção de práticas efetivas de comunicação dialógica nas salas de aula.

Fica constatado, a partir dos questionários aplicados, que as práticas de ensino de LP na atualidade ainda estão distantes dos avanços tecnológicos vigentes (RANGEL; FREIRE, 2012), como se fosse possível, no atual contexto, desconectar a escola da aldeia global que a cerca. Os professores, em sua grande maioria, demonstram despreparo, inclusive diante das próprias ferramentas, e sendo assim não há como utilizá-las de forma autônoma e proficiente. A partir disto, começa-se a perceber como a escola em si está lidando com a transmissão do saber frente às evoluções: ainda de forma engessada e tímida.

Entretanto, os alunos demonstram que são atraídos por esta comunicação híbrida, na qual oralidade e escrita se entrecruzam e se sentem desafiados a produzirem textos em ambientes virtuais, embora o mesmo não ocorra quando atividades de produção textual são propostas utilizando ‘velhos’ suportes. Desta forma, há um caminho a ser percorrido para que o gosto pela produção textual seja resgatado: inserir, efetivamente, os gêneros digitais nas aulas de LP.

A partir da sequência de aulas aplicadas foi possível constatar que o gênero *e-mail* surge no contexto educacional como uma proposta viável de utilização da tecnologia digital nas aulas de LP, não apenas de forma mecânica ou por mera ‘pseudoutilização’ do recurso, mas de forma concreta e contextualizada, com escritores reais e leitores também reais, dando sentido as práticas de escrita vivenciadas na escola.

Contudo, para que se promovam ações reais, onde os professores de LP utilizem as novas ferramentas midiáticas a seu favor nas salas de aula, na tentativa de formar alunos autônomos na construção do conhecimento e conscientes do uso da língua em diversos contextos, os docentes devem conhecer as características latentes “das gerações digitais para poderem desenvolver processos educacionais que sejam adequados a elas em função de seus comportamentos, interesses, equipamentos que utilizam” (GABRIEL, 2013, p. 88). Caso isso não seja feito, as salas de aula não conseguirão ser transformadas laboratórios de novas descobertas, pois o ritmo de inovações no ciberespaço andarรก sempre em desarmonia com o ritmo da escola, sendo o mundo fora da escola mais interessante que aquele dentro dela.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.
- AMORA, Dimmi. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa? In: FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 15-30.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. [s.l.], 2008. Disponível em: <[http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub\\_1291081139.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BAGNO, Marcos. Norma Linguística, Hibridismo & Tradução. **Traduzires**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-32, maio, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10546/1/ARTIGO\\_NormaLinguisticaHibridismo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10546/1/ARTIGO_NormaLinguisticaHibridismo.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2014.
- BARROS, Aidil Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996 (Publicação Original).
- BRASIL. Lei nº. 12.965, de 23 de abril de 2014. Marco Civil da Internet. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 24 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. **Littera: Lingüística e literatura**, Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006 [no prelo]. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/DonsDoHipertexto.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.
- COSTA, Sérgio Roberto. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- DANTAS, Janduhi. **Peleja da carta com o e-mail**. Patos, PB: Ed. do autor, 2006.
- D'ÊÇA, Teresa Almeida. **O E-mail na sala de aula**. Porto: Editora Porto, 2002.
- DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lúcia. **Perspectiva**. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. p. 11-17.
- \_\_\_\_\_. A escrita na Internet: nova forma de mediação e desenvolvimento cognitivo? In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 29-35.
- GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da internet: um meio de interação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-164.
- GERALDI, João Wanderlei. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: \_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 165-82.
- GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
- KÖCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 15-80.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010b. p. 19-38.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.
- \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTA, Sozângela Schemim. **Português: Linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *E-mail: um novo gênero textual*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 81- 108.

PARAÍBA (Estado). Secretaria de Comunicação. **Governo do Estado investe em tecnologias da informação e comunicação para a rede de ensino**. João Pessoa: Secom, 13 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/governo-do-estado-investe-em-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-para-a-rede-de-ensino/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 7. ed. São Paulo: Papiros, 2009.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Educação com tecnologia: texto, hipertexto e leitura**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC's**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão social na cibercultura. In: SEMINÁRIO VIRTUAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1., 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/capeonline/seminario/marco.html>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 79-105.

TAYLOR, Shirley. **Tudo o que você precisa saber sobre *e-mail***. São Paulo: Universo dos livros, 2010.

XAVIER, Antônio Carlos. Retórica digital nas redes sociais. In: XAVIER, Antônio Carlos et al. **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais**. São Paulo: Respel, 2011. p. 27-60.

ZANOTTO, Nomelio. ***E-mail* e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

## ANEXOS

## Anexo A – Termo de Compromisso de Pesquisador

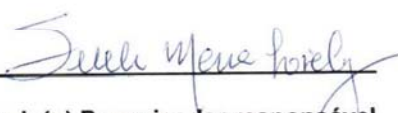
**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS TERMOS DA  
RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS****Pesquisa:****GÊNERO E-MAIL: UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA DIGITAL NAS AULAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Eu, **Sueli Meira Liebig**, professora do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portadora do RG 225.768-PB e CPF: 436639744-72 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 09 de março de 2015

  
Assinatura do(a) Pesquisador responsável  
Orientador(a)

## Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PROFLETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE  
(menores de 18 anos)**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ anos, na Pesquisa **GÊNERO E-MAIL: UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura na Educação de Jovens e Adultos.
- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **participe das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

**João Pessoa, 09 de março de 2015**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo Participante



## Anexo C – Termo de Autorização Institucional



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL  
PROFESSORA ANAYDE BEIRIZ  
DECRETO 11.257 DE 23/02/1995.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **GÊNERO *E-MAIL*: UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**, desenvolvida pela aluna KALINA DE FRANÇA OLIVEIRA do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS), da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> SUELI MEIRA LIEBIG.

**João Pessoa, 09 de março de 2015**

---

Assinatura e carimbo do gestor escolar

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Mensagens eletrônicas

**joao mello** <joaovitor.boy147@gmail.com> 3 de jun ☆

para INGRID, mim

Oi de novo...

Eu tbm gosto muito de ficar na net as vezes so ligo o pc pra jogar e as vezes ficar no face, eu tbm não tenho zap zap, ja te conheço um pouco neh, depois a gente se tecla pelo face que é bem mais facil, quando cê fizer seu watchSapp vou tentar comprar meu celular pra poder add viss...

Gosto muito de jogos de terror e aventura e você gosta de alguns jogos? Se gostar fala aee pra mim jogar tbm e agente jogar juntos...(OBS: Gosto mais de jogos online)

Depois mim manda algumas musicas que cê curti, manda la pra mim no face...

Cê tem algum sonho pro futuro??, Eu quero sair viajando por ai ate dizer chega..., Quando cê crescer qual profissão cê quer seguir? acho que quero ser... (é não sei ainda, mais depois penso sobre isso)

Então ate outro dia..!!

João Mello

**Rebeca silva** <bekasilva679@gmail.com> 13 de mai ☆

para hewwboy.sona, mim

oi! 😊

o meu nome eh Rebeca e vc?

Tenho 13 anos e vc?

Estudo no Anayde Beiriz e vc?

Faço o 8 ano A e vc?

Tem zapzap? se tiver coloca ai este e o meu 83 8798-7491

qualquer coisa, chama la.

Tb tenho face, me procura lá, eh Rebeca Silva... adoro ficar online. 📺

A gente se fala...

Bye!

**wesley sona** <hewwboy.sona@hotmail.com> 14 de mai ☆

para Rebeca, mim

oi meu nome e wesley.

tenho 13 ano.


claro que eu estudo no anayde.

to no 8 ano c.

n tenho zapzap.

e eu ja tenho vc no face então ta tudo certo.

**Apresentação :) Entrada x**

 **Joao Victor Fernandes** <jakloveyou.ja@gmail.com> 13 de mai ☆

para karolliny.vivi, mim

Oi 😊 meu nome é Mikaelly, qual é o seu?

Tenho 13 anos e sou do 8 ano A e vc?


Gosto de rios de praia de doce de quase tudo. Quero te conhece melhor saber do que vc gosta, que banda de rock curte eu gosto da banda Malta, onde vc gosta de ir pra onde vc viaja nas ferias quero saber de vc?

Eu tenho uma irmã duas gatas fofas que tem nomes pouco familiar a mais velha é preciosa a outra e chiquinha brigam muito sem parar também tenho uma cachorra o nome dela é manteguinha é um pouco estranho mas bonito vc tem gato e cachorro?

No meu face o nome é Mikaelly Regina 📺 e no seu? Gosto de Festa 🎉 e vc? Gosto de parques de diversão e montanha russa 🎢 mas tenho medo minha novela favorita é I Love paralizopolis e Malhação 📺.


Tchau  
espero que mim responda lano 😊😊😊

**que bom te conhecer... vamos falar um pouco ? Entrada x**

 **MYLENA GARCIA** <myleninhaaluna@gmail.com> 13 de mai ☆

para alvaroaluno01., mim


oi meu nome eh Mylena e minha matéria favorita: inglês e artes.  
No final de semana eu gosto de tomar banho de piscina e shopping... que bom te conhecer.  
Pelo visto seu nome eh Alvaro, naum eh?  
qual a sua materia favorita ?  
o que você gosta de fazer no final de semana?  
Eh... esse soh é o resumo do resumo da minha vida!  
Eu tenho uma sla de aula muito divertida , animada, engraçada e muito bagunceira... todo mundo da minha sla é legal inteligente.  
Qual eh a sua idade e de que sala você eh?  
Foi um prazer conhecer vc...  
Xau  
xau 😊😊.....

 **ALVARO ALVARO** <alvaroaluno01@gmail.com> 13 de mai ☆

para ingridaluna, alvaroaluno01., mim

<yae meu nome E alvaro tenho 13 anos so do 8 c e gosto de ir a praia, shoooping, gosto da materia de educação fisica e de artes ;gosto de fank e de suing foi um prazer te conhecer >vc>eu nn gosto de estudar nn gosto de escrever só gosto de bagunçar>xau e bjs


 Clique aqui para [Responder](#), [Responder a todos](#) ou [Encaminhar](#)

 **andre junior** <andreboy12345@gmail.com> 3 de jun ☆

para anny, mim

Anny , lembra que eu estudei com você? era legall  
você esta participando do projeto do meio ambiente?  
eu estou!  
o que você esta fazendo no projeto?  
eu participei do gibi na minha sala!  
e da gravação, na sala de video!  
tchau!

....

 **anny karoline assuncao** <akassuncao@hotmail.com> 6 de jun ☆

para andreboy12345, mim

Lembro sim  
estou sim participando do projeto do meio ambiente  
eu estou na parte do desmatamento, e tbm da gravação  
tchau. 😊

## APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores da escola

**Profletras**  
mestrado profissional



**PROFLETRAS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Kalina de França Oliveira (Mestranda do PROFLETRAS/UEPB)  
Dr<sup>a</sup> Sueli Meira Liebig (Orientadora)

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DA E.E.E.F.M. IRINEU PINTO**

1. Idade:

( ) Entre 18 e 22 anos. ( ) entre 23 e 30 anos. ( ) entre 31 e 40 anos. ( ) mais de 41.

2. Em qual instituição se licenciou? (Se estiver cursando a graduação, informe em que período e em qual instituição).

---



---

3. Possui outro curso além da licenciatura: especialização, mestrado, doutorado? Qual, e em qual instituição?

---



---

4. Atua na área de língua portuguesa há quanto tempo?

---

5. Já participou ou participa de algum curso ou formação continuada (Educador Digital, por exemplo) acerca do uso das TIC's na sala de aula?

( ) Sim ( ) Não. Se sim, qual(is)?

---



---

6. Trabalha com gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa?

Sim  Não. Se sim, qual(is) gênero(s)?

---

---

7. Utiliza alguma ferramenta tecnológica (computador, celular, etc.) como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa? Se sim, qual (is)?

---

---

8. Sente-se seguro(a) para inserir as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa?

Sim  Não. Se não, por quê?

---

---

---

9. Para você, enquanto professor(a) de Língua Portuguesa, os usos dos gêneros digitais pelos alunos prejudicam ou colaboram com o processo de escrita na sala de aula?

Prejudicam  Colaboram. Por quê?

---

---

---

10. Com que frequência você utiliza a sala de informática de sua escola com seus alunos?

Nunca  Raramente  Às vezes  Sempre

**Obrigada pela participação!**