

ANÁLISE DO GÊNERO *E-MAIL* EM LIVROS DIDÁTICOS

Autora: Kalina de França Oliveira

Universidade Federal da Paraíba – kalina.ufpb.tae@gmail.com

Coautora: Vera Cléia Alves da Silva Cavalcanti

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – veracaval@gmail.com

Resumo:

Há inúmeras críticas com relação ao ensino de Língua Portuguesa e à metodologia utilizada por alguns professores na contemporaneidade. Levando em consideração tal problemática, os recursos tecnológicos surgem como ferramentas para que esta imagem seja reconstruída e as lacunas existenciais no processo de ensino-aprendizagem diminuam e, para tanto, é perceptível que o gênero *e-mail* seja transmutado do ambiente virtual ao livro didático, recebendo agora outras funcionalidades. Com base nisto, a presente pesquisa bibliográfica tem como objetivo verificar se a apresentação do gênero *e-mail* e as respectivas atividades propostas em duas obras selecionadas atendem aos propósitos sociocomunicativos e estimulam os alunos a produzirem textos em ambientes virtuais, utilizando a linguagem como interação e, além disto, se a apresentação do gênero neste suporte colabora e corrobora com as produções textuais na era da interface, enquadrando-se ou não na terceira concepção de linguagem. Para tal, o procedimento metodológico adotado na pesquisa foi analisar as obras *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 aprovadas pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). A pesquisa está fundamentada nas considerações de MARCUSCHI (2008, 2009), XAVIER (2011), MATTA (2010), dentre outros. A partir desta pesquisa percebeu-se que os livros didáticos analisados não se configuram como pontes para que o suporte digital chegue às salas de aula e tendo apenas estes referenciais como recurso, em sala de aula, não haverá promoção de práticas concretas de utilização desse gênero.

Palavras-chave: Gênero *e-mail*, livro didático, ambiente virtual, interação.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (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 livros didáticos (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).

O objetivo deste artigo é verificar se a apresentação do gênero *e-mail* e as respectivas atividades propostas em duas obras selecionadas atendem aos propósitos sociocomunicativos e estimulam os alunos a produzirem textos em ambientes virtuais, utilizando a linguagem como

interação e, além disto, se a apresentação do gênero neste suporte colabora e corrobora com as produções textuais na era da interface, enquadrando-se ou não na terceira concepção de linguagem.

Os seguintes questionamentos passarão tal 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?

1. METODOLOGIA

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).

Será analisado e posto em reflexão 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?

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

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.

2.1 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 1.

Figura 1 – 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 flaviaaaaaaaaa
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:

- 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.

Por idade

09:50:14) 100%agato fala para *linda*: vc tem msn?

09:50:15) dson entra na sala...

09:50:17) T@Marcel@tWebt fala para ## NinDaa ##: qtos anos?

09:50:17) alonso sai da sala...

09:50:17) lindo na web cam fala para Todos: alguma gatinha quer tc com outro gatinho que tem 12 anos?????

09:50:17) lindo na web cam fala para Todos: alguma gatinha quer tc com outro gatinho que tem 12 anos?????

09:50:19) lindo na web cam fala para Todos: alguma gatinha quer tc com outro gatinho que tem 12 anos?????

09:50:21) linda fala para Gatinho-SP: 14

09:50:25) linda fala para Gatinho-SP: e vc

Lutz

reservadamente

fala para

Todos

Enviar Som

Enviar Imagem

257

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 2) do referido LD:

Figura 2 – 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, 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.

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 3 – Questões propostas 3

Explorando a linguagem Anotar no caderno

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 maaaaara 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 da 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 4):

Figura 4 – Questões propostas 4

Praticando

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.



fla vow fmz vlw fds dah

Anote no caderno

capítulo 2

Ilustrações: Tarciso Azevedo

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*.

3. CONCLUSÕES

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.

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.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.
- DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lúcia. **Perspectiva**. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- 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.
- 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.