

GÊNEROS DIGITAIS: ESCOLHAS DISCENTES - OPÇÕES DOCENTES

Nara L. C. SALAMUNES¹⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados do estudo de caso comparativo cujo objetivo é analisar as conexões existentes entre os gêneros virtuais selecionados por docentes de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental para práticas de ensino; os utilizados por seus alunos para fins de aprendizagem dessa área de conhecimento e os utilizados pelos dois grupos de sujeitos no seu cotidiano extraescolar. A partir da aplicação de questionários e entrevistas focalizadas e da construção de quatro subcorpus sobre a temática, identificam-se as mídias utilizadas, os gêneros virtuais apontados e as respectivas funções de ensino e de aprendizagem atribuídas pelos dois grupos. Análises de conteúdo permitem considerar os gêneros textuais privilegiados nos processos de ensino e de aprendizagem e relacioná-los a aspectos curriculares relativos ao desenvolvimento do letramento linguístico e digital no ambiente escolar. Pretende-se, com este trabalho, aprofundar a discussão sobre a tomada de decisões no ensino formal da língua portuguesa, levando-se em conta as práticas sociais, culturais e discursivas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais digitais; planejamento de ensino.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar as conexões existentes entre os gêneros digitais selecionados e utilizados por docentes para práticas de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele está fundado na busca do aprimoramento das ações de planejamento do trabalho docente para a composição de ações didáticas efetivas no desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa como língua materna.

O ensino que objetiva oportunizar ao aluno o domínio das várias formas discursivas na língua portuguesa contempla o uso efetivo de diferentes gêneros textuais

14COSJ - Faculdade Padre João Bagozzi, Curso de Pedagogia. R. Caetano Marchesini, 952, Bairro Portão. CEP: 81070-110 – Curitiba – Paraná – Brasil – narasalamunes@gmail.com

do cotidiano. Toda manifestação verbal se dá por meio de algum gênero textual, isto é, por meio de textos recorrentemente materializados em situações comunicativas específicas. Um gênero textual apresenta padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos situados contextualmente (MARCUSCHI, 2008).

Na perspectiva metodológica interacionista de ensino da língua portuguesa, aqui assumida, as práticas concretas de uso da linguagem escrita configuram a base para o estudo das funções e composições linguísticas dos diferentes gêneros textuais (TRAVAGLIA, 1998). Na atualidade e cada vez mais, uma grande parte das práticas comunicativas se dá por meios digitais e é necessário se compreender em que e com que sentido essas novas práticas comunicativas conotam decisões curriculares e didáticas.

Dentre os gêneros textuais da atualidade, emergem das interações que ocorrem nos ambientes virtuais os chamados gêneros digitais, que apresentam propriedades linguísticas específicas. Quais desses gêneros são objeto de estudo em aulas de língua portuguesa nos anos do ensino fundamental? Que propriedades linguísticas apresentam tais gêneros? Eles coincidem com os gêneros usados por professores nos seus cotidianos não escolares? Que implicações o uso e a ausência desses gêneros nas aulas de língua portuguesa podem ter na formação de leitores e escritores hoje?

Entende-se que as respostas a essas questões podem contribuir para a composição de projetos pedagógicos compatíveis às condições tecnológicas e comunicativas do presente e à qualidade de ensino que se constrói.

FUNDAMENTAÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As configurações curriculares de um ambiente formal de ensino não são prescritíveis na sua totalidade e as intenções em que se pautam conotam e abrem possibilidades de construções culturais. As decisões docentes sobre o que e como ensinar em um determinado contexto escolar compõem o currículo em ação, o qual é constituído a partir de programas preestabelecidos nos projetos pedagógicos das instituições responsáveis pelo ensino fundamental. Tanto os programas curriculares quanto os planos de ensino, elaborados e executados pelos docentes nas salas de aula, somente constituem sentido de construção social quando relacionados a práticas cotidianas e necessárias aos cidadãos; quando se verificam ações intencionalmente

organizadas para conectar aprendizagem escolar e convivência rumo a uma melhor qualidade de vida para todos.

O contexto social da atualidade está eivado de novas formas comunicativas orais e escritas advindas das possibilidades criadas a partir das tecnologias digitais. O acesso a essas tecnologias está diretamente relacionado ao acesso aos conhecimentos validados social e cientificamente. Dada a versatilidade e a rapidez com que se modifica o uso dessas tecnologias na comunicação cotidiana, compreender o impacto que ele ocasiona nos diferentes contextos é ainda uma necessidade (MARCUSCHI, 2008) para a atualização ou manutenção de formas de ensino eficazes. Nessa perspectiva, revestem-se de importância estudos de caráter qualitativo sobre como as tecnologias digitais vêm impactando as práticas pedagógicas ou conotando visões curriculares.

Verificam-se estudos brasileiros que investigam o impacto dessas tecnologias na aprendizagem dos estudantes, geralmente associando-o à necessidade de os professores receberem formação específica de forma inicial ou continuada sobre o tema, tendo em vista a ação multiplicadora dos docentes (ARAÚJO, 2007; NAGY, 2014;). Alguns estudos discutem práticas de ensino com essas tecnologias (CAMPOS, 2004; MOITA, SALAMUNES, 2009; SILVA E SANTOS, 2011); outros discutem níveis de apropriação das tecnologias da informação e da comunicação pelos docentes (VOSGERAU, 2005) e analisam a transformação que o uso das tecnologias digitais pode ocasionar nas formas como as escolas operam o ensino da escrita (PINHEIRO, 2010). Mas ainda são raros os estudos que estabelecem relações entre as tecnologias digitais e planejamento de ensino (RIBEIRO, VOSGERAU & JUNQUEIRA, 2006; SALAMUNES, 2013;) e desconhece-se a existência de estudos que tratem especificamente desse tema no que diz respeito à seleção dos gêneros textuais digitais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dada a emergência dos gêneros digitais na prática social cotidiana contemporânea, entende-se que eles são objeto de ensino e de aprendizagem nas escolas que pretendem convergir ação e pensamento discente nas ações pedagógicas de letramento linguístico e digital.

TEXTO E GÊNERO TEXTUAL

Um texto é um ato enunciativo sempre em elaboração. É uma unidade de sentido; um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em um contexto

comunicativo, em uma atividade interativa historicamente situada. Um texto é sempre uma proposta de sentido, pois este decorre não só da enunciação em si, mas inclusive de sua interpretação. Há textos de tipo narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e conversacional (TRAVAGLIA, 2007). Os gêneros textuais, por sua vez, são instrumentos que fundam as possibilidades de comunicação; são categorias de textos que têm propósitos específicos de ação social em situações particulares. Na escola, os gêneros textuais fundam as possibilidades de ensino e de aprendizagem da língua, uma vez tomados como objetos concretos de estudo das interações sociais (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Algumas dimensões essenciais são requeridas para a identificação de um gênero: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações específicas de unidades linguísticas (traços da enunciação, sequências textuais e tipos discursivos) (MARCUSCHI, 2008). Podem-se considerar ainda os “(...) objetivos e funções do texto, condições de produção e eventualmente, suporte.” (TRAVAGLIA, 201: 5).

Ao chegarem à escola, os estudantes já dominam os gêneros orais informais cotidianos. No início da escolarização, trata-se, pedagogicamente, de levá-los a uma tomada de consciência sobre os usos que já fazem de diferentes tipos e gêneros textuais em diferentes práticas e contextos da sociedade onde vivem. No entanto, o trabalho de ensino da língua portuguesa que ocorre para além da alfabetização tem como foco a aprendizagem do progressivo automonitoramento pelo estudante sobre os usos dos gêneros formais públicos, compreendendo a intrínseca relação existente entre língua falada e língua escrita (MARCUSCHI, 2008). Os gêneros textuais compõem uma temática interdisciplinar, pois, se de um lado, os fundamentos linguísticos da atualidade indicam que

a produção textual na atualidade, falada ou escrita, se configura inexoravelmente como uma manifestação semioticamente híbrida que mobiliza os multimeios sonoros, virtuais, gráficos, tridimensionais etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor (BAGNO, 2011: 347)

por outro, os fundamentos pedagógicos indicam, já há algum tempo, que a abordagem didática da leitura, da produção de textos e dos conteúdos curriculares associados a essas habilidades não são compatíveis com dinâmicas de ensino tradicionalmente instituídas na maioria das escolas de ensino fundamental.

GÊNERO TEXTUAL E PRÁTICA DE ENSINO

O ensino dos diferentes gêneros na linguagem escrita se dá de forma eficiente quando: a) criam-se situações que reproduzem a situação concreta de produção textual, com atenção específica à relação entre produtores e receptores de textos; b) a oralidade e a escrita são desenvolvidas de forma integrada; c) há uma complexificação progressiva das abordagens textuais; d) conteúdos linguísticos são articulados no ensino da leitura e produção de textos em língua materna (*idem*).

Essas prerrogativas têm origem no trabalho didático com a escrita, o texto e a gramática da Pedagogia Moderna de Freinet, a qual se insere no movimento pedagógico da Escola Nova. Este movimento, em que os métodos didáticos ativos são preconizados (ARÉNILLA, 2000), teve início há mais de um século na Europa e foi difundido no Brasil a partir de 1932. Da pedagogia Freinet decorrem os apontamentos sobre a necessidade de a criança: a) participar de situações funcionais de leitura e de escrita para que aprenda a ler e escrever (FOUCAMBERT, 2008); b) interagir com seus colegas e professores na elaboração de textos levando o tempo que for necessário para a experimentação de diferentes formas discursivas presentes na sociedade (XAVIER & ZEN, 1998); c) acessar diferentes subsídios literários como apoio às produções escritas individuais e coletivas a fim de dominar os diferentes gêneros textuais (JOLIBERT, 1998); d) fazer uso e adaptar-se às tecnologias mais avançadas de seu tempo, e) expressar-se livremente (SAMPAIO, 1994).

Por outro lado, esta pedagogia requer professores que: a) organizem seu trabalho em função da articulação entre saberes linguísticos necessários e problemas reais a serem resolvidos com e por seus estudantes (TOCHON, 1995); b) acolham os textos livres de seus alunos de forma que o exercício “...da linguagem oral, da linguagem escrita e da análise linguística se distribuam de forma ponderada e cooperativamente organizada” (SANTOS, 1993, p. 244), o que supõe, c) uma dinâmica didática pautada em projetos de trabalho como estratégia educativa para o alcance do sucesso escolar (MICOTTI, 2008), d) experienciem e empreguem didaticamente todos os instrumentos e as técnicas de comunicação possíveis para tornar o ensino e a aprendizagem ricos em possibilidades (SALAMUNES, 2009).

Nessa perspectiva, experiências pedagógicas significativas de trabalho didático para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental vêm sendo relatadas. Micotti (2009), por exemplo, registra uma série de trabalhos

didáticos que levaram em conta as orientações de Jolibert (1998) sobre a necessidade de as crianças aprenderem a ler e escrever diferentes tipos de textos ao se pretender didaticamente o desenvolvimento pleno de suas capacidades comunicativas. Ao contrário do que supõe o senso comum escolar, nessas experiências, o ensino da gramática não está descartado.

Entendendo-se a gramática como um “sistema interiorizado que permite produzir e compreender enunciados” (LAMAS, 2000, p. 211), nos anos iniciais do ensino fundamental, seu ensino supõe múltiplas interações linguísticas, nas quais são revelados os aspectos comunicativo-linguísticos já conhecidos e internalizados novos procedimentos convencionais de comunicação pelos estudantes. Assim, a gramática é aprendida, inicialmente, no uso (gramática implícita), e progressivamente, sobre o uso (gramática explícita) da língua materna. Isso leva à compreensão de que ela não é o ponto de partida do ensino da língua escrita, mas os processos comunicativos em si. Ela também não é ponto de chegada do ensino da língua portuguesa. Sua abordagem didática é, no entanto, meio para a aprendizagem da leitura e escrita de um número infinito de textos e hipertextos.

NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E GÊNEROS DIGITAIS

O surgimento de novas tecnologias de comunicação amplia a proliferação de gêneros textuais. É o que acontece há quatro décadas, com a multiplicação das mídias eletrônicas e a comunicação mediada por computadores. O seu uso massivo possibilitou o aparecimento dos chamados gêneros digitais, os quais nada mais são do que os gêneros textuais que emergem dessas e nessas comunicações, e dos hipertextos, novos espaços virtuais e formas de escrita e de leitura em mídia eletrônica.

Um hipertexto é uma escritura eletrônica composta por interconexões virtuais de linguagens verbais e não verbais de diferentes fontes. É caracterizado pela ausência de limites definidos para o desenvolvimento da leitura, pela interatividade e acessibilidade ilimitada (MARCUSCHI, 2007).

Embora a concepção de hipertexto date da metade do século passado, somente na atualidade, com os processadores de texto, é que ele se constitui um recurso textual de caráter aberto, multisequencial e multilinear em que o leitor, condicionado pelos seus próprios interesses e conhecimentos, é co-produtor da constituição do texto.

Diferentes decisões são possíveis a diferentes leitores de um mesmo hipertexto no que diz respeito à ordem da leitura e do conteúdo a ser privilegiado na leitura, assim como diferentes construções cognitivas e interpretativas. Apesar disso, um hipertexto não é um agregado incoerente de enunciados e de fragmentos, mas uma estruturação de discursos com múltiplas possibilidades de direcionamento da leitura (idem).

Observa-se, com as atuais tecnologias da comunicação, uma revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente a partir do uso da internet. Essa revolução está baseada na escrita; com ela surgem novos gêneros textuais e outros se transformam; a escrita tende à informalidade, a um menor controle e a uma maior rapidez (CRYSTAL apud MARCUSCHI, 2008).

Um hipertexto não é um gênero digital específico. Antes, pode ser um dos gêneros digitais agregando uma série de outros. Seu uso como recurso pedagógico tem implicações significativas para os processos de leitura e de escrita, para o ensino e o desenvolvimento dessas habilidades.

Também os gêneros digitais, que emergem com as novas tecnologias da comunicação, reconfiguram práticas sociais e pedagógicas de ler e de escrever. Conforme Marcuschi (2008), seguem alguns gêneros digitais cujas formas de produção típicas já estão padronizadas e internalizadas pela literatura a partir dessas novas tecnologias: e-mail (correio eletrônico, criado em 1972); chat em aberto (bate-papo virtual sincrônico, criado em 1988); chat reservado (bate-papo-virtual restrito a um determinado número de participantes); chat agendado (bate-papo-virtual ao qual os participantes podem agregar outros recursos digitais tendo em vista sua prévia organização); entrevista virtual (diálogo com menor informalidade do que a que acontece nos chats); email educacional (interação assíncrona para fins institucionais e formativos); chat educacional (interação síncrona para abordagem de ensino complementar individual ou grupal); videoconferência interativa (comunicação síncrona com uso de imagem, voz e texto escrito); lista de discussão (comunicação assíncrona mediada por um líder); endereços eletrônicos de diferentes propósitos; blog (diário virtual autobiográfico).

Costa (2009, p.61) acrescenta à essa lista: home page (página de entrada de um sítio virtual); fotoblogs (blog de fotos); bânner (anúncio); blogdex (índice de blogs); chat tv (teletexto curto); ciberpaper (artigo para site); e-zines (gênero alternativo; à margem do processo de produção cultural institucionalmente constituído e valorizado); flame (emailna forma de insulto); link (hiperlink, tag; elo de um hipertexto); hoax (boato que

circula pela internet); fórum (chat reservado); netiqueta (conjunto de regras de etiqueta que disciplinam a interação na internet); nupedia (projeto aberto de enciclopédia sem conexão editorial mútua); scrap (recado deixado em sítios virtuais); site (sítio; conjunto de arquivos ou páginas virtuais); tag (palavra-chave relevante semanticamente a uma informação).

O mesmo autor registra características específicas da escrita realizada nos diferentes ambientes interativos da internet. É uma “escrita abreviada, sincopada, parecida com a escrita escolar inicial, no entanto, os usuários de internet usam um código discursivo complexo (alfabético, semiótico, logográfico)” (idem).

Com base em estudo de Anis (2000, citado por COSTA, 2009), ele reafirma que os usuários da internet estariam fazendo uso espontâneo e simultâneo dos três sistemas básicos de escrita da humanidade: o ideográfico (pictogramas e ideogramas), o silábico e o alfabético, juntamente com outros recursos eletrônicos e midiáticos, cujo resultado seria um novo “código discursivo” ou um novo “sistema de escrita e de escritura”.

Neste novo sistema, de caráter híbrido, os significados das mensagens são expressos pela: a) contração das palavras e de conjunto de palavras; b) abreviação fonética; c) forte marcação da entonação, pelo excessivo uso de sinais de pontuação, de formas e de quantidades de letras; d) recursos icônicos “paralinguísticos” (exemplo: caretinhas). Essas formas, próprias do espaço eletrônico, visam a facilitar a redação da mensagem e regular as trocas de interação verbal e social na internet. Tais gêneros textuais estão sendo incorporados rápida e progressivamente às práticas sociais cotidianas, fora e dentro da escola, com o uso de diferentes instrumentos eletrônicos. De que forma eles estariam chegando à escola e às aulas de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental?

PROPOSIÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS COM OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS

O domínio compreensivo e crítico dos usos e das formas comunicativas que se dão com o uso das mídias digitais é uma necessidade da população na atualidade, portanto, é direito de todos.

A alfabetização midiática e informacional vem sendo solicitada como componente curricular a todos os níveis do sistema educacional da América Latina. Esse

direito é afirmado na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (Art. 19º), na Declaração de Grünwald, em 1982, e reforçado na Declaração de Alexandria, em 2005, quando é colocado no centro da formação continuada. Nesse sentido, todas as instâncias educacionais são responsáveis pelo aprofundamento qualitativo de práticas pedagógicas que levem ao desenvolvimento de habilidades e de competências para a busca e o usufruto do direito à informação e à expressão livre (CAROLYN, 2013).

No Brasil, desde os Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) as novas tecnologias e as linguagens por elas possibilitadas são apontadas como conteúdos necessários à formação de estudantes e professores da educação básica tendo em vista os novos ritmos e processos produtivos. Em termos municipais, as Diretrizes Curriculares para a Educação do Município de Curitiba (2006) ratificam as práticas de ensino que incorporam os recursos midiáticos como instrumentos de aprendizagem e de comunicação do cotidiano social.

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, estes dois documentos registram a necessidade de os estudantes operarem progressivamente com diferentes gêneros textuais, mas não fazem referência explícita aos gêneros digitais, o que é encontrado, em parte, no documento municipal que trata dos Critérios de Avaliação de Aprendizagem (2007).

Sobre a relação entre mídia e educação no currículo como prática cultural, Fantin (2012) afirma que é necessário superar a visão de que os instrumentos midiáticos são simples recursos pedagógicos e que se limitam a auxiliar na formação de pessoas leitoras e escritoras. Ela enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma leitura crítica e produtiva, entendendo o currículo como um repertório de saberes e competências correlacionadas e integradas a todas as mídias. Se, por um lado, a alfabetização midiática e informacional é um direito reiterado nos documentos oficiais, por outro, a alfabetização e o letramento linguístico são condições à compreensão, apropriação e análise crítica dos conteúdos que são veiculados nas diversas mídias.

Entende-se que, um país com limitados níveis de letramento linguístico não pode abrir mão de todos os recursos pedagógicos possíveis para que a aprendizagem da leitura e da escrita se efetive. Além disso, entende-se também que os gêneros digitais, como expressões comunicativas inerentes às práticas cotidianas interativas por meio de ambientes virtuais, são ao mesmo tempo formas e conteúdos linguísticos e comunicacionais que constituem um todo didático, uma unidade de conhecimento que conecta alfabetização/letramento linguístico e alfabetização midiática e informacional.

Pode-se afirmar, diante disso, que o trabalho com gêneros digitais em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental não prescinde da construção de esquemas didáticos específicos tampouco da presença massiva das mídias eletrônicas na escola.

MÉTODO E RESULTADOS DO ESTUDO

O presente trabalho de investigação caracteriza-se, conforme Yin (2000), como um estudo de caso escolar, de caráter exploratório nessa fase do trabalho, cujo campo foi uma escola municipal de anos iniciais do ensino fundamental do Município de Curitiba.

Para a realização do propósito deste estudo, além da fundamentação bibliográfica, foram enviados via correio eletrônico, questionários no formato de formulários (*googleform*) a professores de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba, com o objetivo de levantar quais gêneros digitais foram selecionados por eles para trabalho didático e de quais gêneros digitais esses professores fazem uso cotidiano.

Dos dezesseis professores responsáveis para o ensino de língua portuguesa, cinco concordaram em responder aos questionários recebidos, cujos dados foram analisados à luz dos fundamentos teóricos apresentados anteriormente, os quais tiveram um caráter interdisciplinar: pedagógico, linguístico e da comunicação social.

A partir dessas análises, inicia-se a construção de três subcorpus sobre a temática. Quais sejam: os gêneros digitais utilizados cotidianamente pelas docentes, os gêneros digitais selecionados por elas para composição de seus planejamentos de ensino e as funções atribuídas pelas docentes ao trabalho didático com esses gêneros. Análises transeccionais iniciais das respostas docentes permitem considerar alguns dos conteúdos linguísticos privilegiados para o processo ensino-aprendizagem e relacioná-los ao desenvolvimento do letramento linguístico e digital no ambiente escolar, conforme segue.

As seleções docentes

Os únicos gêneros textuais digitais apontados por duas docentes como selecionados para comporem seus planejamentos de ensino foram os bate-papos virtuais

e endereços eletrônicos. Três outras professoras incluíram estes gêneros digitais como dispensáveis do planejamento de ensino. Essas três professoras também consideraram como dispensáveis outros gêneros digitais, quais sejam: blog, endereço de email, videoconferência, assinatura virtual, homepage, scrap, tag e e-zine. Nenhuma das professoras selecionou os gêneros digitais entre os que são utilizados por elas cotidianamente.

Esses dados nos levam a refletir sobre o conceito de gênero textual que têm as professoras respondentes dos questionários. Elas estariam ou não considerando os gêneros digitais como gêneros textuais? Qual o conceito de gênero textual construído por elas?

O planejamento de ensino e os gêneros textuais

As professoras afirmaram planejar seu trabalho didático pautando-se na abordagem de gêneros textuais e o justificam afirmando que é o gênero textual o ponto de partida para seu trabalho com a língua portuguesa; por entenderem a importância de expandir o universo literário para a criança; para contemplar as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal da Educação; por que é necessário que os alunos tenham um repertório textual; para desenvolver habilidades na escrita e na leitura, e pela importância que tem a apresentação de vários gêneros textuais aos alunos durante sua formação. As justificativas evidenciam a aceitação das prerrogativas oficiais sobre a necessidade da abordagem didática de diferentes gêneros textuais no processo de formação dos estudantes, mas nos levam a indagar qual a relação que as professoras estabelecem entre o seu planejamento de ensino e as práticas sociais.

Não há referência, nas respostas das professoras, a conteúdos linguísticos relativos ao trabalho com os gêneros textuais, tampouco a aspectos específicos sobre as habilidades de leitura e de escrita. Suas respostas parecem evidenciar a preponderância dos gêneros literários, seus conteúdos e a consideração da necessidade de leitura destes para a ampliação de visões mundo dos estudantes.

Gêneros digitais e experiência docente

As cinco professoras que responderam aos questionários afirmaram atuar no ensino há entre dez e quinze anos. Quais foram os processos de formação continuada

de que participaram? Esses processos incluíram os gêneros digitais entre os gêneros textuais que foram objeto de estudo para ações didáticas? De que forma? Com que abordagem teórica? Como foram os processos de formação continuada com as tecnologias digitais? Qual o conceito de letramento digital que evidenciaram? Essas são questões para a continuidade do presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses resultados suscitam reflexões sobre as práticas de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental tendo em vista a emergência dos gêneros digitais assim como o uso de mídias impressas e digitais na escola. O estudo do objeto até aqui permite supor que os gêneros digitais estão a compor o cotidiano escolar de docentes na escola-campo do estudo, mas não constituem objeto significativo de estudo a compor o planejamento de ensino de língua portuguesa dos sujeitos e campo estudados. Considera-se que a análise linguística dos gêneros digitais é conteúdo ainda marginal ao programa curricular, embora seu uso nas formas comunicativas sociais na escola seja, em parte, observado. Pedagogicamente, há que se alertar para o fato de que a internalização de novas formas comunicativas, com ou sem o uso de novas tecnologias, depende do seu uso efetivo nas interações sociais. No entanto, o simples uso cotidiano dos gêneros digitais não oportuniza o domínio compreensivo e crítico das formas discursivas, dos conteúdos e da abrangência cultural desses recursos linguísticos. Tais domínios dependem de ações didáticas específicas e têm implicações para a formação de docentes e discentes na atualidade.

Assim como as escolhas docentes suscitam reflexões importantes sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa e os gêneros digitais emergentes, a análise das práticas sociais discentes com esses gêneros se faz necessária para uma melhor compreensão do que é necessário contemplar no planejamento de ensino dessa área de conhecimento.

Compreende-se até aqui que o desenvolvimento dos níveis de letramento linguístico e digital dos cidadãos e da sociedade depende de o ensino da língua portuguesa na escola se pautar no uso interativo das novas tecnologias da comunicação e da informação em efetivas práticas sociais. Levando-se em conta que a obsolescência destas tecnologias não ocorrerá sem que elas tenham deixado profundas transformações

culturais, o estudo dos gêneros digitais que emergem nessas transformações deve compor o movimento de aprimoramento do ensino da a leitura e da escrita por estarem estas habilidades fortemente presentes nas formas comunicativas da atualidade. E a escola fundamental, maior responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes, precisa tornar-se mais permeável e fluida em termos curriculares e didáticos às mídias digitais sem que essa responsabilidade seja colocada em segundo plano.

Os textos escolhidos por discentes para suas interações cotidianas devem ultrapassar a categoria de “opções docentes” no planejamento de ensino de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental e compor abordagens didáticas que intencionem estudar/aprender os gêneros textuais da atualidade e os inúmeros recursos que a língua oferece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLRED, C. Critical media literacy: a 21st Century teaching tool. In: GIL, G. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Educação de professores de línguas – o desafio do formador. Campinas: 2008. p. 91-104.

ARÉNILLA, L. et al. Dicionário de Pedagogia. Instituto Piaget, 2000.

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e o desafio de alfabetizar letrando. Trabalhos de linguística aplicada. n.46. vol.1. p.79-92. jan-jun 2007. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/1851> Acesso em: 04 maio 2015.

BAGNO, M. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.

CAROLYN, W et al. Alfabetização midiática e internacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, 2013.

COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação do Município – ensino fundamental. Vol. III. 2006.

DOLZ, J. &SCHNEUWLY,B.Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das letras, 2004.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e no currículo como prática cultural. Currículo sem fronteiras, v.12. n.2, p.437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.htm> Acesso em: 08 maio 2015.

FOUCAMBERT, J. Modos de ser leitor – aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JOLIBERT, J. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAMAS, E. P. R. et al. Dicionário de Metalinguagens da Didáctica. Porto: Porto editora, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

NAJY, M. J.. S. O impacto do uso de dispositivos digitais nas escolas públicas como ferramenta de ensino. Dissertação de Mestrado. PUCSP. São Paulo, 2014.

PINHEIRO, P. A. Práticas de produção no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa. RBLA. Belo Horizonte, v.10, n.1, p.113-134, 2010.

SALAMUNES, N. L. C. Novas tecnologias no planejamento de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. In: IV SIMELP (Anais...), 2013. p.1631-1637.

TOCHON, F. V. A língua como projecto didático. Porto: Porto Editora, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. As presenças do texto em sala de aula. In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - SIELP, 2012, Uberlândia. (Anais...). Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 1-21.

_____. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros?. In: I SIELP (Anais...). Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

VOSGERAU, D. S.A.R. Reconception d'une formation à l'intégration des TIC à l'enseignement à partir de l'analyse d'une pratique, de ses fonctionnalités et de ses dysfonctions. Thèse présentée à la Faculté des études Supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophie Docteur – Option Technologie Educationnelle. Université de Montréal, 2005.

XAVIER, M. L. M. & ZEN, M. I. H. D. Ensino da língua materna – para além da tradição. Porto Alegre: Mediação, 1998.