



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

VIVIANE FERREIRA BARROS

LETRAMENTO DIGITAL NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE LEITURA COM FOCO NO GÊNERO *CHAT*

CAJAZEIRAS - PB
2021

VIVIANE FERREIRA BARROS

**LETRAMENTO DIGITAL NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE LEITURA COM FOCO NO GÊNERO *CHAT***

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

CAJAZEIRAS - PB

2021

B2771 Barros, Viviane Ferreira.
Letramento digital no 7º ano do ensino fundamental: uma proposta de leitura com foco no gênero *CHAT* / Viviane Ferreira Barros. - Cajazeiras, 2021.
64f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa)
UFCG/CFP, 2021.

1. Educação à distância. 2. Letramento digital. 3. Gêneros textuais. 4. Chat. 5. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 6. Educação básica. 7. Letramento. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

BS/CFP/UFCG

CDU – 37.018.43

Fichacatalográfica elaborada na fonte pela Bibliotecária-Documentalista Denize Santos Saraiva Lourenço - CRB15/046

VIVIANE FERREIRA BARROS

**LETRAMENTO DIGITAL NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE LEITURA COM FOCO NO GÊNERO *CHAT***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras -como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Aprovado em: 30/09/2021

Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)



Prof.ª Ma. Joice Elida Alves Gonçalves
(PPGLE/UFCG – Examinador 1)



Prof.ª Dra.ª Telma Cristina Gomes da Silva
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

“A linguagem se renova, quando se renovam os meios.”

(SANTOS, 2017, p. 151)

A Deus, pelo seu infinito amor e por ter me guiado e conduzido até aqui!

Aos meus pais, por todo amor, carinho e compreensão.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as bênçãos e por seu infinito amor, por ter me guiado e conduzido até aqui. Sem a fé que nEle tenho, não teria conseguido.

Ao meu pai Agostinho Barros Neto e à minha mãe Francisca Ferreira Barros, por todo amor, carinho e compreensão. Razões da minha vida e meus exemplos de honestidade. Amo vocês.

Aos meus irmãos Odair José, Anailton Barros e Wallas Barros, pelo apoio, por não medirem esforços para sempre irem me deixar ao ponto de Ônibus e irem me pegar. A vocês minha eterna gratidão. Amo vocês.

Ao meu avô José Barros (*in memorian*), por todo amor e carinho que me dispensou quando eu era criança. Sei o quanto estaria feliz ao ver sua neta se formando. E à minha avó Vicência Claudino, pelas conversas de todas as tardes, por todas as risadas. Amo você, vovó.

Ao meu avô Vicente Batista (*in memorian*) e à minha avó Terezinha Elias (*in memorian*) que, apesar de eu não ter recordações deles, mas pelo que escuto as pessoas falarem, pelos exemplos de seres humanos bondosos e honestos que foram, sei que estariam muitos felizes com minhas conquistas.

À minha orientadora, a professora Doutora Maria Nazareth de Lima Arrais por ter aceitado me orientar, pela paciência e por compartilhar comigo tantos ensinamentos. Pessoa maravilhosa, um exemplo de profissional brilhante. Gratidão!

A toda minha família, meus tios, tias, primos, primas que torceram por mim direta ou indiretamente, para que eu chegasse até aqui. Não irei mencionar nomes para não incorrer na falha de esquecer alguém. Grata!

Às minhas madrinhas que tanto torceram e acreditaram em mim, gratidão pelo apoio e carinho de sempre. Amo vocês.

Em nome da minha ex-professora do Ensino Médio Joice Élide, agradeço a todos os meus professores que passaram pela minha vida, desde o ensino básico ao ensino superior, pelo apoio e pelo incentivo de sempre.

Aos professores da Banca por aceitarem o convite para a apreciação do meu trabalho de pesquisa. A professora Ma. Joice Élide Alves Gonçalves, a professora Dra.^a Telma Cristina Gomes da Silva e o professor Esp. Abdoral Inácio da Silva. Gratidão!

Ao Centro de Formação de Professores (CFP), por me abraçar e me acolher tão bem durante essa jornada.

A professora Erlane Aguiar pela disponibilidade em me ajudar sempre que eu precisei com as normatizações do trabalho. Gratidão!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa do Programa de Residência Pedagógica que tanto contribuiu para a minha formação docente!

Aos meus colegas de curso, pela convivência durante esses cinco anos, principalmente aos meus queridos amigos e irmãos que o curso me presenteou, por todas as conversas, risadas, trocas de conhecimentos, angústias e correrias que passamos juntos. Minhas amigas, Maria Josenilza e Thaís Gadelha. E meus amigos, Ronaldo Moraes e Anaelson Amador. Vocês moram no meu coração!

Às minhas amigas e companheiras de vida, por sempre me apoiarem, pelas palavras de incentivo, pelos momentos de descontração, enfim... por existirem e fazerem parte de mim. Andressa Moreira, Maria Thaís e Vannessa Alves. Amo vocês!

Enfim, a todos que torceram e acreditaram em mim.

Muitíssimo obrigada!

RESUMO

A educação precisa caminhar em consonância com a evolução tecnológica, o que nem sempre acontece. Nas últimas décadas, as práticas de ensino ganharam novas ferramentas, principalmente no que concerne ao uso da tecnologia, cujo letramento digital é um destaque. Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a inserção do *chat* como gênero do Letramento Digital na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, com o intento de elaborar uma intervenção que o contemple. Para tal: discutimos a importância que o letramento digital desempenha na atualidade e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa; descrevemos como a BNCC apresenta o trabalho com o gênero digital no Ensino Fundamental, especificamente o gênero *chat*; e construímos um Caderno de Leitura com o gênero digital *chat* apoiado na BNCC. Esta pesquisa se fundamenta na teoria do letramento de Soares (1998) e Kleiman (1995) como também na questão dos gêneros textuais/discursivos sob as reflexões de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002; 2005; 2008), dialogando com a BNCC (BRASIL, 2018), entre outros. A pesquisa se caracteriza como análise do conteúdo da BNCC (BRASIL, 2018) com abordagem qualitativa. Após analisarmos a BNCC (BRASIL, 2018), o documento mais atual que normatiza o ensino no Brasil, apresenta significativas contribuições para trabalhar com a leitura de maneira contextualizada, levando em conta os novos letramentos, e oferece mecanismos para os professores trabalharem nas aulas de modo mais dinâmico e atrativo, com o intuito de formar cidadãos mais críticos. Como produto final, resultante da análise, elaboramos um Caderno de Leitura com o gênero digital *chat* apoiado na BNCC.

Palavras-chave: Letramento. Gêneros Textuais. BNCC. *Chat*.

ABSTRACT

Education needs to walk in line with the evolution of technology, which does not always happen. In recent decades, teaching practices have gained new tools, especially with regard to the use of technology, whose digital literacy is highlighted. From this perspective, the general objective of this research is to analyze the insertion of chat as a genre of Digital Literacy in the National Common Curriculum Base (BNCC) for Basic Education, with the aim of developing an intervention that contemplates it. For this, we discuss the importance that digital literacy plays nowadays and its contributions to the teaching of Portuguese; we describe how BNCC presents the work with the digital genre in Elementary School, specifically the *chat* genre; and we built a Reading Book of digital chat genre supported by the BNCC. This research is based on the literacy theory of Soares (1998) and Kleiman (1995) as well as on the issue of textual/discursive genres under the reflections of Bakhtin (1997) and Marcuschi (2002; 2005; 2008), dialoguing with BNCC (BRASIL, 2018), among other. The research is characterized as content analysis of the BNCC (BRASIL, 2018) with a qualitative approach. After analyzing the BNCC (BRASIL, 2018), the most current document that regulates teaching in Brazil, presents significant contributions to working with reading in a contextualized way, taking into account the new literacies, and offers mechanisms for teachers to work in classes of a more dynamic and attractive way, in order to form more critical citizens. As a final product, resulting from the analysis, we created a Reading Book with the digital chat genre supported by the BNCC.

Keywords: Literacy. Textual genres. BNCC. *Chat*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Campanha da <i>Greenpeace</i>	28
Figura 2	- Estrutura dos códigos alfanuméricos da BNCC.....	31
Figura 3	- Diálogo entre duas pessoas sobre a vacina da Covid.....	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Tipos Textuais e Gêneros Textuais.....	26
Quadro 2	- Eixos da BNCC.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BBS - *Bulletin Board System*
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFP - Centro de Formação de Professores
- EF - Ensino Fundamental
- IRC - *Internet Relay Chat*
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LP - Língua Portuguesa
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Metodologia	15
2 LETRAMENTOS E ENSINO	17
2.1 Concepções de letramento	17
2.2 Letramento digital	21
3 GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
3.1 Gêneros textuais e tipos textuais	24
3.1.1 Organização da BNCC e o foco nos gêneros textuais/discursivos	29
3.1.2 Gêneros Digitais na BNCC.....	32
3.1.3 Conceituando o gênero chat	38
4 CADERNO DE LEITURA: TRABALHANDO COM O <i>CHAT</i>	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

A educação e as tecnologias devem caminhar lado a lado, tendo em vista que nos últimos anos o ensino ganhou novas ferramentas, especificamente no que se refere ao letramento digital. Leva-se também em consideração os variados modos de comunicação que denominamos de multimodalidade, desenvolvendo habilidades de lidar com as tecnologias em práticas sociais. Em outras palavras, é a competência do legente de conhecer, entender, atribuir sentidos e interagir dentro das circunstâncias da era digital, agregando saberes em outras conjunturas socioculturais.

O letramento faz parte da formação de leitores, escritores, com as mais diversas linguagens utilizam-se também das mídias digitais. Portanto, para lecionar hoje, é necessário compreender que o contexto foi modificado, e o ensino de Língua Portuguesa (LP) precisa agregar esta à realidade discursiva social.

Nessa direção, é necessária a implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica, visto que fazem parte dos variados espaços na sociedade. Nesse sentido, a escola não pode se negar a ensinar aos alunos a usarem esses novos recursos e essas novas linguagens a partir de atividades escolares, pois possibilita ao professor reeditar as aulas referentes às tecnologias, estudar as ferramentas, entender e construir saberes com os alunos de um modo que eles vejam sentido.

Nesse contexto do letramento digital, destacamos os gêneros textuais, aliando produção e leitura, visto que fazem parte do dia a dia, já que é por meio deles que nos comunicamos na sociedade. Bakhtin (1997, p. 284) postula que “[...] para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”. O pensamento bakhtiniano deu maior ênfase às características sócio pragmáticas, já que os gêneros textuais/discursivos são vistos como instrumentos que emergem nas várias esferas de comunicação humana.

Contemplando tais noções, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) destaca os gêneros digitais no ensino de LP. Tais gêneros têm aprovação sobretudo dos jovens, tendo em vista que uma maioria já é familiarizado com os meios digitais, apesar de que há jovens que nasceram na era digital, mas não são nativos digitais¹.

Partindo do exposto, elaboramos para esta pesquisa o seguinte questionamento: quais as normativas que a BNCC apresenta sobre o *chat* enquanto gênero do Letramento Digital para o

¹ Palfrey e Gasser (2011, p. 11) definem “nativos digitais” os nascidos depois de 1980 que possuem habilidades com as tecnologias digitais.

ensino de LP? Partimos da ideia de que a BNCC contribui com os estudos sobre o letramento digital no ensino básico, levando-se em consideração o *chat* como um dos gêneros digitais de grande importância no contexto escolar atual. O letramento digital é tido como um conhecimento indispensável na educação básica, colaborando de forma significativa na formação dos discentes.

Na intenção de comprovar esta hipótese e responder ao questionamento inicial, o objetivo é analisar como está inserido o *chat* como gênero do Letramento Digital na BNCC para a Educação Básica, com o intento de elaborar uma intervenção que o contemple. Para atingir este objetivo, elencamos como objetivos específicos: 1) discutir a importância que o letramento digital desempenha na atualidade e suas contribuições para o ensino de LP; 2) descrever como a BNCC apresenta o trabalho com o gênero digital no Ensino Fundamental (EF), especificamente o gênero *chat*; e 3) construir um Caderno de Leitura com o gênero digital *chat* para turmas do 7º ano do EF apoiado na BNCC.

Para tanto, esta pesquisa se fundamenta na teoria do letramento para Soares (1998) e Kleiman (1995) como também na questão dos gêneros textuais/discursivos sob as reflexões de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002, 2005, 2008), e a dialoga com a BNCC (BRASIL, 2018), entre outros que contribuem significativamente com essa temática.

Relativo a isso, essa pesquisa se caracteriza como análise do conteúdo por analisar um documento e aqui especificamente a BNCC (BRASIL, 2018). E a abordagem utilizada é a qualitativa por descrever e interpretar conteúdos, tendo como categoria de análise o letramento digital e como subcategoria os gêneros digitais.

Considerando o exposto, esta pesquisa se justifica primeiramente por acolher orientações da BNCC, o documento mais atual que normatiza o ensino na educação básica no Brasil. Segundo, porque as tecnologias digitais, hoje, são fundamentais para o trabalho na escola, considerando o contexto atual de pandemia e ensino remoto. Dessa maneira, lançamos nosso olhar sobre o gênero *chat* por estar sendo muito utilizado nesse atual momento pandêmico e por possuir letramento suficiente para que haja interação nas aulas, bem como por ser um recurso que tem ganhado bastante destaque desde a utilização no aplicativo de *WhatsApp* até às páginas de Atendimento ao Consumidor. E a escolha do 7º ano se deu pela experiência da autora como Bolsista da Residência Pedagógica com essa turma.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, que denominamos de Introdução, constam as informações gerais, tais como: tema, o objetivo geral e os objetivos específicos, a problemática, seguida de hipótese, fundamentação teórica, metodologia adotada e justificativa.

No segundo capítulo, que dividimos em dois subtópicos, apresentamos as concepções de letramento, partindo das reflexões iniciais com Soares (1998) e Kleiman (1995); e, no segundo tópico, abordamos sobre o letramento digital a partir das reflexões de Soares (2002), Coscarelli e Ribeiro (2017).

O terceiro capítulo, que se divide em quatro subtópicos, abordamos informações sobre os gêneros textuais e tipos textuais; a organização da BNCC (BRASIL, 2018) com foco nos gêneros textuais/discursivos; os gêneros digitais na BNCC (BRASIL, 2018); finalizando sobre o gênero *chat*.

No capítulo quatro, foi apresentado um caderno de leitura com o gênero *chat* aplicável à turma do 7º ano do EF II. Para elaborarmos esse caderno de leitura, buscamos fundamentação nas discussões empreendidas, especialmente na BNCC. Para tal, apresentamos uma introdução seguida de leituras de concepções teóricas e, por último, algumas sugestões para trabalhar com a leitura com o gênero *chat*.

Após as discussões realizadas nos capítulos que constituem esta pesquisa, foi apresentado as considerações finais sobre a temática desenvolvida, com os resultados, a reiteração de pontos que contribuíram para o trabalho como a metodologia, seguidas das referências.

1.1 Metodologia

Esta é uma pesquisa que se caracteriza como análise de conteúdos, por descrever, interpretar e analisar conteúdos presentes na BNCC (BRASIL, 2018). A abordagem utilizada é a qualitativa, já que foi feita uma descrição e interpretação de dados do documento. Sobre essa abordagem, Prodanov e Freitas (2013, p. 128) afirmam que neste tipo de abordagem “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados”.

A análise procura explorar a seguinte categoria: letramento digital. E como parte dessa categoria a subcategoria: gêneros digitais. Para tratar desses elementos no *corpus*, elaboramos os seguintes questionamentos como critérios: a) a BNCC normatiza o trabalho com o gênero digital?; b) se sim, como ocorre essa normatização? e c) quais os gêneros elencados pelo documento para o trabalho com o letramento digital na escola?

A pesquisa foi realizada em dois momentos: no primeiro momento, foi analisada as concepções teóricas sobre letramento; letramento digital; gêneros textuais e tipos textuais; a

organização da BNCC com foco nos gêneros textuais/discursivos, os gêneros digitais na BNCC, e a contextualização do gênero *chat*, como pertencente ao universo do letramento digital.

E o segundo momento da pesquisa foi direcionada à construção de um protótipo de caderno de leitura com o gênero digital *chat* para turmas do 7º ano do EF. O caderno foi estruturado com as seguintes partes: introdução, seguida de leituras de concepções teóricas, finalizando com algumas sugestões de como trabalhar a leitura com o *chat*.

2 LETRAMENTOS E ENSINO

Neste capítulo, discutimos as concepções de letramento, principalmente a importância que o letramento digital exerce na atualidade e suas contribuições no que concerne ao ensino de LP. Inicialmente, discutimos as concepções de letramento, passando pelo processo de alfabetização, fazendo a distinção entre os dois processos segundo Soares (1998) e Kleiman (2005); posteriormente, discorreremos sobre o multiletramento com base nos estudos de Rojo (2012); depois, foi demonstrada a importância de se trabalhar as tecnologias no ensino com ênfase na perspectiva do letramento digital, tendo como aporte teórico as reflexões de Soares (2002); Coscarelli e Ribeiro (2017), dentre outros que contribuem significativamente com o tema desenvolvido.

2.1 Concepções de letramento

O ensino está sempre passado por mudanças e, no Brasil, uma dessas modificações remete à alfabetização que, com o passar dos anos, sofreu alterações devido à necessidade de atender à sociedade, agregando a ideia de letramento. Porém, com a confusão que ainda há entre alfabetização e letramento, torna-se necessário buscar alternativas para esclarecer melhor essa definição. O termo *letramento* é um conceito da contemporaneidade que foi introduzido na linguagem e surgiu sob a responsabilidade de nomear os modos de os sujeitos se comportarem em práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Soares (1998, p. 39), o processo de letramento é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas”. A autora evidencia que é fundamental a leitura e a escrita, porém não são procedimentos exclusivos para formar cidadãos, é preciso ter foco nos indivíduos, ou seja, no contexto que estão inseridos.

Diante disso, Kleiman (1995, p. 19) postula que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ou seja, a concepção de letramento refere-se aos usos de textos que circulam na sociedade.

Conforme Soares (1998), antes de trabalhar com a ideia de letramento, o apoio para aprender a escrever e a ler era tido apenas no conceito de alfabetização que consistia no processo de codificar e decodificar, isto é, nas habilidades voltadas para a técnica da escrita. No entanto,

com o aperfeiçoamento das escolas públicas, foi preciso redefinir essa conceituação para que a escola definisse o seu papel e os indivíduos pudessem estabelecer uma comunicação em práticas sociais para aplicar esses processos em um mundo codificado.

Diante desse ponto de vista, Soares (1998, p. 33) reitera que:

Alfabetização é dar acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania.

Como postulado acima, a alfabetização precisa ir além do ato de ler e escrever, é fundamental que os alfabetizados façam o uso apropriado da escrita e da leitura para que, assim, possam fazer uso de suas funções no meio social. Fazer uso da aplicação desses processos é possibilitar incluir os sujeitos nas práticas sociais. E compreende-se como sujeito alfabetizado aquele que obtém habilidades na prática de leitura e escrita.

Embora alfabetização e o letramento sejam processos independentes, a alfabetização só vai ter significado se for desenvolvida em um contexto social de leitura e escrita, em outras palavras, em um contexto de letramento. De acordo com Soares (1998), o letramento e a alfabetização são processos diferentes, porém são processos que se complementam. A autora evidencia ainda que o melhor seria alfabetizar letrando, isto é, o ideal seria instruir a ler e escrever dentro de uma conjuntura de práticas sociais.

Seguindo esta ideia, Kleiman (2005, p. 11) reitera que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui”. Dessa forma, cabe ressaltar que a alfabetização e o letramento não devem ser dissociados, tendo em vista que o processo de alfabetização só vai ter sentido se for desenvolvido com o letramento, apesar de que, para ser letrado, não precisa necessariamente ser alfabetizado, e vice-versa.

Nesse viés, Soares (1998, p. 47) nos traz um exemplo para um melhor entendimento:

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita, [...]. Uma criança pode não ser alfabetizada, mas ser letrada: convive com livros, conta e finge escrever uma história, [...]. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leituras e de escrita.

Assim sendo, é necessário distinguir esses dois processos, sem deixar de lado as características de cada um, o que significa fazer a distinção dos dois processos, já que não há

apenas um pronto e acabado. E cabe destacar que é tido como um sujeito letrado, aquele que é apto a ler, escrever, compreender e interagir em práticas sociais.

É importante ressaltar que existem letramentos; e não apenas letramento, pois, com os diversos contextos que envolvem a leitura e a escrita como prática social, vão existir: letramento familiar, escolar, literário, digital, entre outros. Seguindo essa perspectiva, Soares (2002, p. 156) declara:

[...] propõe-se o uso do plural letramento para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita em diferentes letramentos.

Como postulado por Soares (2002), o termo letramentos no plural evidencia o propósito de desenvolver as competências dos sujeitos, para que eles possam fazer uso de suas capacidades de leitura e de produção de textos no dia a dia, pois os diversos espaços que fazem parte do nosso cotidiano resultam em muitos letramentos, e não apenas letramento.

Dessa maneira, Lins (2017, p. 19) evidencia que os letramentos múltiplos vão desenvolver a “capacidade do professor em lidar com a multimodalidade, cada vez mais presente nos textos da contemporaneidade, assim como a capacidade para agir criticamente em diversos contextos sociais”, ou seja, os diversos textos que circulam em vários suportes, tais como o impresso e o digital que exige do leitor competências e habilidades para que possam ocorrer práticas de escrita e de leitura proveitosas.

O letramento familiar é destacado por Rolim-Moura (2017, p. 55) como aquele que “se dá pela produção do gênero discursivo primário, a conversa informal e o valorizamos como instituição formadora de sujeitos sociais”. Trata-se do primeiro contato do indivíduo com o letramento como sujeitos sociais em formação, pois é no ambiente familiar que o indivíduo tem os seus primeiros conhecimentos de mundo, sobre crenças, valores, entre outros.

Também destacamos o letramento escolar que Soares (2003, p. 109) explica da seguinte forma:

[...] o letramento escolar, [...] acaba por dominar o letramento social: ultrapassa as paredes da escola, [...] de tal forma que o conceito escolar de letramento contamina os eventos e práticas no contexto extra-escolar (*sic*), impondo comportamentos escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento próprias desse contexto.

Sendo assim, é possível perceber e compreender que o letramento está presente nas práticas sociais e culturais. E a instituição escolar, ao tomar conhecimento da utilização dos letramentos, didatiza, fazendo-os aplicáveis à escola, o que acaba resultando em uma convicção falsa sobre o que está sendo aplicado é êxito da respectiva instituição.

Nesse sentido, o ambiente familiar e a escola são contextos de letramento, pois ambas têm como objetivo constituir sujeitos aptos a interagir e viver em sociedade. Dessa maneira, é necessária a instauração de letramentos com ênfase em aprendizagens históricas, nas crenças, nos valores e nas culturas.

No que se refere ao letramento literário, Cosson (2018) diz que significa trazer a literatura para dentro do contexto escolar de modo que não se perca o seu sentido, não tendo apenas como uma disciplina descontextualizada, porém, como forma de humanizar, tendo como objetivo alcançar um índice maior de leitores.

Ademais, Rolim-Moura (2017, p. 50) afirma que “os letramentos são práticas sociais, culturais, concretas, estreitamente imbricadas com ideologias, relações de poder, relações entre grupos sociais e questões de identidade”, ou seja, as práticas de letramento se dão pelo comportamento dos indivíduos em um evento de prática social. Em outras palavras, as práticas de letramento acontecem a partir do modo como determinado sujeito age dentro de um contexto de leitura e escrita, isto é, em um evento de letramento. E, apesar de apresentarem direcionamentos próprios, apontam pontos comuns.

Rolim-Moura (2017, p. 50) postula que os “eventos de letramento são interações concretas, e as práticas de letramento sendo entendidas em um nível mais abstrato, referindo-se às concepções sociais e culturais que proporcionam sentido para a utilização da leitura e da escrita”. Isso quer dizer que letramentos são as situações que têm a língua escrita como meio de interação entre os sujeitos, seja por intermédio da oralidade, ou pela comunicação leitor-autor ou vice-versa.

Segundo Soares (2003, p. 105), a diferença entre eventos de letramento e práticas de letramento é metodológica, pois, partem de uma mesma situação, já que “[...] é o uso do conceito de práticas de letramento que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição”. A autora acrescenta que a divergência entre as práticas de letramento da escola e as práticas de letramento do cotidiano: na escola, os eventos de letramento são organizados para atender os requisitos estabelecidos pela instituição, com o intuito de visar à aprendizagem; no que se refere aos eventos e às práticas de letramento que envolvem o dia a dia, acontecem a partir do que é vivenciado por um determinado grupo, visando interesses próprios para atender

às necessidades dos sujeitos, acontecendo na maioria das vezes espontaneamente, isto é, de modo natural.

Além disso, cabe evidenciar a importância da leitura na formação dos sujeitos, pois é através da leitura que acontece a participação dos indivíduos no meio social, porém, a leitura ainda é desenvolvida, muitas das vezes, pelo processo de alfabetização, tendo a língua como um código pronto e acabado, que ocorre de forma mecânica, ou seja, sem ênfase no letramento. Por este viés, o docente trabalha com as letras e os sons de maneira descontextualizada.

É fundamental que os discentes compreendam melhor o sentido do texto; que eles expressem seus conhecimentos prévios na leitura, que são as informações adquiridas durante a vida, que podem ser textuais, linguísticas e de mundo para construir informações que não estão explícitas no texto, mas que eles podem inferir. E uma estratégia que o professor pode utilizar para ativar esse conhecimento no aluno é fazer questionamentos sobre o que eles entendem por determinado tema, discutir sobre alguns dados que possam possibilitar a compreensão.

Nessa perspectiva, Kleiman (2002, p. 13) evidencia que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”, portanto, para que exista uma construção semântica do texto, é necessário que o leitor ative seus conhecimentos prévios.

Diante do que foi apresentado, podemos perceber que há uma relação entre o conhecimento prévio e o letramento, visto que a leitura não é só um processo de decodificar, mas leva em consideração a interpretação e compreensão para se entender o sentido do texto, leva-se em conta o que está explícito e implícito e assim como o letramento acontece a partir das interações com o outro, o conhecimento prévio acontece a partir das vivências.

Após esta explanação sobre as concepções de letramento trazidas por Soares (1998); Kleiman (1995), dentre outros, e sabendo que há letramentos, no próximo subtópico, discutiremos sobre o letramento digital e a importância que esse letramento exerce na atualidade.

2.2 Letramento digital

No atual cenário da educação no Brasil, as formas de comunicação suscitaram usos de diferentes linguagens como o digital, por exemplo. Dessa maneira, com o advento das tecnologias digitais, especificamente no ensino de LP, é fundamental um ensino diferenciado que contemple as perspectivas da era digital.

Soares (2002, p. 151) define letramento digital como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Diante disso, deve ser propiciado ao componente de LP o letramento digital que possibilite aos estudantes o domínio das práticas tanto de leitura como também de escrita que são sugeridos por esta linguagem.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9), o letramento digital “é o nome que damos então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever).” Ou seja, refere-se à adaptação de uma prática social que possibilita a tecnologia como suporte de conhecimentos diversos.

No nosso cotidiano, vivenciamos constantemente situações que envolvem o letramento digital, seja quando procuramos informações em *sites*, ou fazemos postagens em alguma rede social, seja mandando e-mail para o trabalho, para instituições de ensino, ou até mesmo procurando vídeos no *Youtube* e trocando mensagens pelo *WhatsApp*, tudo isso remete ao letramento digital. Nesse viés, Gonçalves (2020, p. 18) reitera que “é inevitável deixar de notar que o entretenimento propiciado pelas redes sociais é apenas um dos meios pelos quais a marcante presença das tecnologias digitais se impõe à vida contemporânea em sociedade”.

As redes sociais funcionam como espaços de multiletramentos, e é nelas que passamos a ter contato com variados tipos de gêneros que são adaptáveis à diversas situações que inclui a interação. Com o avanço da tecnologia, novos gêneros foram criados, denominados de gêneros digitais. Alguns dos gêneros digitais que circulam nas redes sociais são: o *post*, o *meme*, e o *chat* com os quais temos contato através dos suportes como *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, entre outros.

Sobre a organização de gêneros digitais, Rojo (2012, p. 19) afirma que:

[...] as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos [...] é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Diante disso, cabe ressaltar que é de suma importância fazer uso dos formatos hipertextuais², assim como também hipermediáticos³ para facilitar a compreensão dos sentidos que se constroem ao nosso redor, portanto, é fundamental evidenciar a importância de ser letrado digital. Ao encontro dessa afirmação, Xavier (2007, p. 135, grifo do autor) estabelece que o legente é tido como um letrado digital quando é apto a:

[...] realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital

Nessa perspectiva, compreende-se como *letrado digital* o leitor competente, ou seja, que é capaz de entender, conhecer, produzir textos, atribuir sentidos e interagir dentro das circunstâncias do contexto digital, e também de agregar conhecimento em outras conjunturas socioculturais. Portanto, a cultura digital exerce influência na prática de letramento.

De acordo com Fernandes e Cruz (2017, p. 81):

No atual contexto da cibercultura os processos de comunicação requerem dos sujeitos conhecimentos específicos para operar com diferentes meios, tecnologias, dispositivos e suportes e com diversos modos de interação, gêneros e linguagens, transitando entre diferentes contextos, práticas culturais e eventos em que os letramentos digitais se desenvolvem.

Diante disso, é essencial a implementação das tecnologias no ensino, pois visa à contribuição das práticas de leituras, produções e às habilidades de os alunos serem mais críticos, visto que há muitos alunos que nasceram na era digital, mas que não são considerados nativos digitais por não terem conhecimentos tecnológicos.

Posta as concepções de letramento, bem como o letramento digital são fundamentais para esta pesquisa, no próximo capítulo, teceremos informações sobre os *Gêneros Textuais e o Ensino de Língua Portuguesa*.

² Nelson (1992) conceitua o hipertexto como uma unificação de instruções em que os dados são interligados de forma que essas informações consigam ser editadas.

³ Segundo Godinho (2016, p. 14), a hipermedia “[...] é composta por conglomerados de informação multimídia (verbo, som e imagem) de acesso não sequencial, navegáveis através de palavras chave semi aleatórias”. Significa dizer que a hipermedia são: as imagens, sons, vídeos, animações que podemos estabelecer ligação.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo objetiva descrever como a BNCC apresenta o letramento digital no EF, aqui especificamente o gênero *chat*. Inicialmente, será discutido sobre os gêneros textuais e os tipos textuais à luz dos autores Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002). A posteriori, será abordado sobre a organização da Base (BRASIL, 2018) com foco nos gêneros/discursivos, bem como os gêneros digitais e por fim, será feita uma breve conceituação do gênero digital *chat* apoiado nos autores Marcuschi (2005) e Santos (2017).

3.1 Gêneros textuais e tipos textuais

É fundamental ressaltar a importância de se trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de LP, tendo em vista que nos comunicamos e interagimos em sociedade por meio dos gêneros. Bakhtin (1997) define enunciados como tipos relativamente estáveis e é neste conceito que os estudos mais recentes sobre gêneros textuais se apoiam.

Diante desse ponto de vista, Rojo (2015, p. 20) corrobora:

Não há, pois, nada que digamos, pensemos ou escrevamos, utilizando-nos da língua ou das linguagens, que não aconteça em um enunciado/texto pertencente a um gênero. Logo, discussões sobre se X é ou não um gênero discursivo são dispensáveis, pois todo enunciado se dá em um gênero.

Em vista disso, compreende-se que os gêneros estão sempre presentes em nossa vida diária, pois é através deles, sejam orais ou escritos, que interagimos uns com os outros. Os gêneros são concretos e estão sempre circulando e se constituindo, para que seja viável determinar qual a situação comunicativa em que estão introduzidos.

Porém, os gêneros textuais estão afixados aos tipos textuais, e Marcuschi (2002, p. 22-23, grifo do autor) apresenta a diferença entre os gêneros textuais e os tipos textuais para uma melhor compreensão e diz que:

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}.
- (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Diante disso, cabe realçar que os tipos textuais são sequências linguísticas que servem aos gêneros e precisam ser trabalhados do ponto de vista estrutural. Já os gêneros textuais se referem aos textos materializados de que fazemos uso constantemente no cotidiano e se servem das sequências linguísticas para se constituírem concretamente.

Para Bakhtin (1997, p. 280), os gêneros textuais que circulam na sociedade são estruturados em três aspectos, a saber: “a seleção de temas (conteúdo); a escolha dos recursos linguísticos (estilo); e as formas de organização textual (construção composicional)”. Além disso, o referido autor (p. 301) admite que “há gêneros mais padronizados e estereotipados e gêneros mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos”. Dessa maneira, significa dizer que há gêneros que são produzidos em situações mais formais e outros em ambientes mais informais.

Marcuschi (2002, p. 19) compreende os gêneros como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, ou seja, os gêneros estão sempre presentes em nosso dia a dia, em nossas atividades comunicativas. O autor comenta que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, mas em oposição a isso, adverte que os gêneros se caracterizam como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Além disso, o autor evidencia que os gêneros se apresentam, multiplicam-se e transformam-se para responder às exigências socioculturais, assim como também às inovações tecnológicas.

Reiterando a distinção entre gêneros textuais e tipos textuais segundo Marcuschi (2002, p. 23), apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Tipos Textuais e Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construções teóricas definidas por propriedades lingüísticas (<i>sic</i>) intrínsecas; 2. Constituem sequências lingüísticas (<i>sic</i>) ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos; 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. Designação teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizações lingüísticas (<i>sic</i>) concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; 2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária,

	bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa�o espontânea, conferência, carta eletr�nica, bate papo virtual, aulas virtuais etc.
--	---

Fonte: Marcuschi (2002, p. 23).

Com base no exposto, podemos tomar como exemplo que, quando interagimos com o outro verbalmente, o discurso acontece a partir dos conhecimentos que os interlocutores possuem sobre um dado assunto, e isso pode definir o gênero que será realizado no discurso, levando-se em considera o a estrutura e a análise linguística.

Para um melhor entendimento sobre os gêneros e tipos textuais, as autoras Zavam e Araújo (2008, p. 16), procurando esclarecer as posi es de Scheneuwly e Dolz (1996), evidenciam que os gêneros da ordem do narrar são “aqueles cujo domínio social   o da cultura literária ficcional e cuja capacidade de linguagem dominante   a mimese da a o por meio da cria o ou reconstru o de uma intriga no domínio do verossímil”, ou seja,   o ato de descrever um acontecimento fictício ou não. Os gêneros da categoria narra o são: lendas, contos de fadas, romance policial, f bula; entre outros.

Além disso, realça que os gêneros da ordem do relatar referem-se às experiências humanas, ou seja, às experiências adquiridas durante a vida, por exemplo: relato de experiência, reportagem, uma autobiografia, uma notícia, um testemunho, o gênero diário; entre outros gêneros que relatam um acontecimento (ZAVAM; ARAÚJO, 2008).

Adiante, Zavam e Araújo (2008, p. 17) afirmam que os gêneros da ordem do argumentar são:

Aqueles cujo domínio social de comunica o   o da discussão de assuntos ou problemas sociais controversos, visando a um entendimento e a um posicionamento diante deles e cujas capacidades dominantes são o uso dos movimentos de sustenta o, refuta o e negocia o de tomada de posi es e o reconhecimento de situa es argumentativas e dos movimentos argumentativos utilizados.

Dessa maneira, o tipo textual argumentativo tem como objetivo convencer o leitor sobre um dado ponto de vista, fazendo-se assim uso de argumentos que sustentem o seu posicionamento. Temos como exemplos os gêneros: resenhas críticas, carta de reclama o, editorial, diálogo argumentativo e outros que tentam convencer o interlocutor de algo.

No tocante aos gêneros da ordem do expor, Zavam e Araújo (2008, p. 17) evidenciam que são “[...] aqueles que veiculam o conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente (conhecimento científico e afins) e cuja capacidade de linguagem dominante é a apresentação textual de diferentes formas de saberes”, ou seja, são os gêneros que são apresentados culturalmente de forma sistematizada, organizada, tais como: o seminário, conferências, resenhas e assim por diante.

Já os gêneros da ordem do instruir ou prescrever têm como objetivo regular através de regras e normas, ou seja, remete a explicação para concretizar uma ação, indica o método para realizar, tais como: receitas, regras de jogo, bulas, manual de instruções que tem o passo a passo de como realizar dada ação. (ZAVAM; ARAÚJO, 2008).

Cabe evidenciar novamente que os gêneros textuais são relativamente estáveis, isto é, um gênero pode possuir características de outros tipos, que é denominado de heterogeneidade tipológica, pois, apesar de haver uma tipologia textual predominante, ainda assim, haverá marcas de outro tipo.

Para melhor diferenciação entre tipo e gênero textual, será analisado um anúncio publicitário que apresenta marcas de mais de um tipo textual e tem como finalidade persuadir o leitor de alguma coisa, utilizando-se de uma linguagem verbal e não verbal, apresentado de forma simples, com o intuito de se aproximar do leitor.

Figura 1 - Campanha da *Greenpeace*



Fonte: Imagens Google (2021)⁴.

A imagem apresentada é uma campanha da *Greenpeace* que está alertando as pessoas sobre o uso dos canudos plásticos que causam perigo ao ambiente marinho. A imagem retrata

⁴ Disponível em: <https://www.b9.com.br/94504/nova-campanha-do-greenpeace-mostra-de-forma-dura-as-consequencias-de-canudos-plasticos/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

que os animais, tais como aves e peixes que estão na FIGURA 1, assim como também outros animais estão sendo sufocados pelos canudos plásticos.

O gênero anúncio publicitário está estruturado pelas imagens dos animais sufocados, bem como pelo texto escrito em inglês *Don't suck the life from our oceans* que significa *Não sugue a vida de nossos oceanos*. Diante disso, podemos perceber a presença de dois tipos textuais nesse gênero, o tipo textual expositivo, pois há uma exposição de uma ideia e o tipo textual argumentativo, visto que a imagem assim como o texto argumentam sobre evitar usar plástico.

Diante disso, esse gênero textual é constituído de aspectos verbais e não verbais, pois há a presença de palavras e imagens que se complementam. A linguagem não acontece apenas pela expressão verbal, sendo constituída em grande parte de linguagem não verbal. O que importa é que estejam em concordância uma com a outra, de modo que a comunicação tenha sentido.

Sobre a particularidade dos gêneros textuais, Swales (1990, p. 58) postula que “o gênero é constituído de uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e portanto constituem a razão do gênero”.

Significa dizer que todo gênero tem um propósito comunicativo, ou seja, uma finalidade. Diante disso, é importante destacar que o gênero em estudo tem como propósito persuadir o leitor à conscientização sobre o uso de plásticos em gerais para que a população e principalmente as empresas repensem sobre o uso dos plásticos, que estão sugando a vida dos nossos animais.

Este gênero circula pelos meios de transmissão de ambientes digitais/virtuais tais como: redes sociais; televisão; jornais eletrônicos; e assim por diante, com o intuito de persuadir um número máximo de pessoas, a fim de que possa diminuir o impacto que os animais têm sofrido devido ao número altíssimo de plásticos que vão para os mares.

No que se refere ao contexto situacional, o leitor pode fazer inferências ao texto para facilitar a compreensão, levando em consideração o que está implícito e explícito, como é o caso das imagens dos animais com plásticos na boca, o que leva o leitor a inferir, a partir também do texto escrito em inglês, cuja tradução significa *Não sugue a vida dos nossos oceanos*, uma vez que os animais marítimos estão sendo sufocados pelos plásticos.

Ainda em relação ao contexto situacional, Halliday (1989, p. 10) diz que é a “[...] instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação”, portanto, é a linguagem utilizada no texto que vai exercer um dado papel dentro de

um determinado contexto, ou seja, é necessário ir além das palavras. É importante evidenciar também que todo gênero tem um suporte que faz com que determinado gênero chegue até a sociedade. O suporte do gênero apresentado é o computador, *smartphones*, *tablets*, já que ele está inserido em ambientes digitais/virtuais.

Para Marcuschi (2008, p. 178), há dois tipos de suporte, os de categoria convencional, que são os “[...] típicos ou característicos, produzidos para essa finalidade [...]”, isto é, tem a função de transportarem os textos. E os de categoria incidental, que são os “[...] que podem trazer textos, mas não são destinados a esse fim de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular”, ou seja, há chances reduzidas de atividades em textos escritos, por exemplo, as tatuagens nos corpos humanos, que, muitas vezes, estão marcadas com imagens, frases, porém, não é um suporte convencional de escrita e desenhos.

Após as discussões sobre gêneros textuais e tipos textuais apoiados em autores como Marcuschi (2002), Bakhtin (1997) e outros que contribuem com essa temática, no próximo tópico, será discutido a *Organização da BNCC e o foco nos gêneros textuais/discursivos*.

3.1.1 Organização da BNCC e o foco nos gêneros textuais/discursivos

A BNCC é o documento mais recente homologada, em 2017, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que normaliza todas as etapas da Educação Básica, assegurando aos discentes os direitos à aprendizagem que visam o desenvolvimento humano.

A apresentação do documento BNCC (BRASIL, 2018, p. 5) informa que:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

Dessa maneira, esse documento tem como finalidade assegurar uma educação de qualidade a todos os discentes, visando a formação do indivíduo através das competências gerais que são elencadas pela Base, levando-se em consideração a necessidade e realidade de cada estudante para a continuação do seu processo de aprendizagem.

A Base (BRASIL, 2018) é estruturada pelas competências gerais que devem ser aplicadas durante a educação básica, está dividida em etapas: Educação Infantil, Ensino

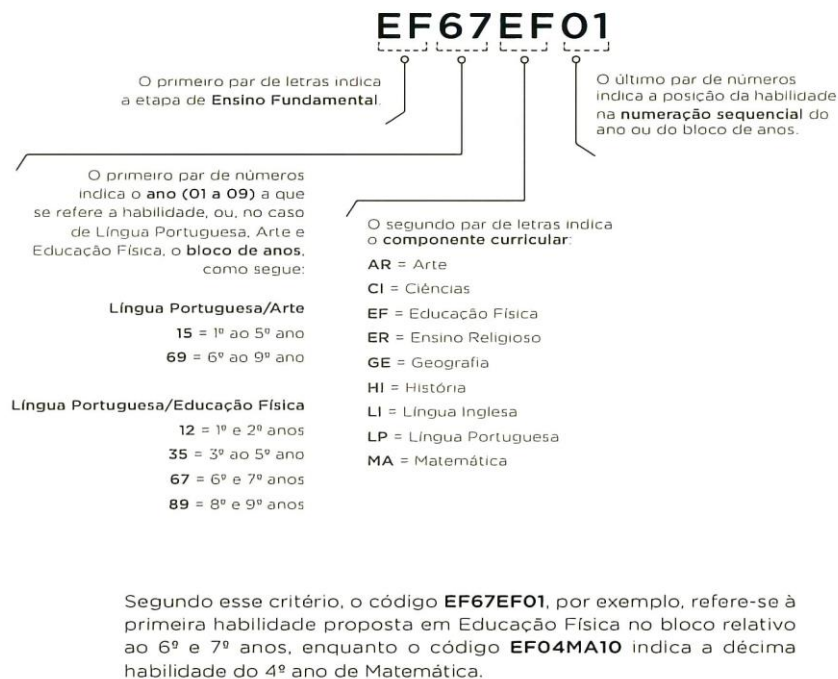
Fundamental e Ensino Médio. Cada etapa dessas escolaridades contemplam as áreas de conhecimento de: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e o Ensino Religioso.

As áreas de conhecimento postuladas pela BNCC (BRASIL, 2018) apresentam competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano da educação básica. Assim, é importante evidenciar o que se caracteriza como competências e o que são as habilidades elencadas pela Base.

A Base (BRASIL, 2018, p. 8) postula como competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes, e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, ou seja, a competência remete ao conhecimento a partir de definições e técnicas.

E é importante destacar que as habilidades propostas pela Base em cada uma das etapas a que se refere a estrutura dos códigos alfanuméricos se deem da forma como ilustra a FIGURA 2 retirada do próprio documento:

Figura 2 - Estrutura dos códigos alfanuméricos da BNCC



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 30).

Nessa perspectiva, as habilidades dos componentes de LP acontecem da seguinte forma: a sigla “EF” significa Ensino Fundamental, o par de números determina as séries que as habilidades estão direcionadas, em seguida, a sigla da disciplina a que a habilidade se destina, aqui, no caso LP, e, por fim, se refere à posição da habilidade.

No que se refere ao componente de LP no EF nos anos finais, a BNCC (BRASIL, 2018) leva em conta as experiências, ou seja, os conhecimentos prévios que os discentes apresentam sobre os gêneros textuais/discursivos, visto que o documento contempla o social e o cultural quanto ao uso da linguagem.

Sobre este ponto, encontramos na BNCC (BRASIL, 2018, p. 136) o seguinte:

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.

Os campos citados são fundamentais para o EF nos anos finais. A dimensão desses campos são diversas, tendo em vista que contempla um trabalho cuja semiose é o foco, bem como de multiletramentos com os discentes, promovendo a refletir sobre a língua de maneira contextualizada.

No que tange à área da linguagem, especificamente o componente de LP no EF II, a Base (2018, p. 64) sugere um aperfeiçoamento no ensino referente a uma reflexão mais crítica dos estudantes, com o intuito de fornecer aos discentes uma “[...] maior capacidade de abstração”, isto é, a BNCC possibilita aos jovens desenvolverem os seus potenciais, a fim de que eles se tornem indivíduos com mais autonomia e criticidade no meio social.

Diante disso, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) apresenta o texto como centralidade e diz que é a:

unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Embora aqui sintamos um pouco de estranheza, uma vez que mais que texto, caberia gênero, ainda assim entendemos que o documento contempla como fundamental trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de LP. Isso significa dizer que não se pode tratar a leitura e a escrita de forma descontextualizada, mas levando em conta os gêneros textuais.

Segundo Batista (2018, p. 122) a BNCC, como também os PCN, trata os gêneros como objeto e o texto como centro do trabalho. Porém, diante dos dois documentos, o referido autor postula:

[...] o texto como a materialidade que entra na constituição do gênero, mas este, definitivamente, por suas complexas características que recobrem posicionamentos intencionais e ideológicos da participação social humana, precisa ser reconhecido como objeto e unidade centrais de uma aprendizagem que visa à prática social da língua.

Diante do postulado, podemos perceber que a BNCC e os PCN estão relacionados quando concebem o texto como centralidade, todavia, Batista (2018) em contraposição ao que os documentos apregoam, considera o texto como materialidade e o caracteriza como objeto e unidade de aprendizagem, sugerindo que o ideal era centralizar gêneros discursivos/textuais.

Após uma breve explanação sobre a organização do documento e o foco nos gêneros, no próximo tópico, será abordado os *Gêneros Digitais na BNCC*.

3.1.2 Gêneros Digitais na BNCC

Este tópico abordará sobre os gêneros digitais na Base (BRASIL, 2018), levando em consideração para a análise os seguintes critérios a) a BNCC normatiza o trabalho com o gênero digital? b) se sim, como ocorre essa normatização? e c) quais os gêneros elencados pelo documento para o trabalho com o letramento digital na escola?

Dessa maneira, podemos perceber que os gêneros multimodais estão relacionados com os gêneros digitais, visto que circulam em meios cibernéticos desempenhando uma função sociocomunicativa, como por exemplo: *memes, gifs, chats*; entre outros que apresentam textos verbais e não verbais em sua composição.

Diante disso, Rojo (2013, p. 20, grifo da autora) postula que:

Esses “novos escritos”, obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats, páginas, twits, posts,azines, funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua *multissemiose* ou em sua multiplicidade de modos de significar.

Assim sendo, esses novos gêneros dão lugar a outros que estão presentes nos meios tecnológicos e que fazemos uso no dia a dia. Isso acontece porque constantemente estamos

utilizando dessas ferramentas tanto de leitura como também de escrita. E esses escritos passam a ganhar novos elementos em sua composição.

O texto da BNCC que introduz o estudo da LP (BRASIL, 2018, p. 67-68) explica o seguinte:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Compreende-se que as práticas de linguagem não se configuram apenas como métodos tradicionais de leitura e escrita, a exemplo dos gêneros impressos como: “[...] notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso” (BRASIL, 2018, p. 69), mas leva em consideração também os novos letramentos.

Além disso, apesar de as práticas de escritas estarem ligadas ao contexto digital, nota-se que o letramento impresso se diferencia do letramento digital, no que se refere à multimodalidade. O que ocorre é que “com o impresso tradicional, o leitor tem escasso controle sobre o layout ou fontes. No entanto, quando se trata de multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para alguém produzir textos multimodais” (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

Sendo assim, o referido documento enfatiza que as novas práticas de linguagem com gêneros textuais dão destaques às multimodais digitais, pois “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou *meme*” (BRASIL, 2018, p. 69), ou seja, a atribuição de sentidos nos dados gêneros são indispensáveis.

O documento explica que, no currículo de LP, os estudos com os textos propiciam aos estudantes experimentos que visam contribuir com a ampliação dos letramentos, proporcionando assim a possibilidade de participar significativamente das práticas elaboradas pela escrita, oralidade e outras linguagens (BRASIL, 2018).

A Base (BRASIL, 2018, p. 68) corrobora que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web.

Portanto, a BNCC apresenta uma nova linguagem a ser trabalhada no ensino através das redes sociais e outros ambientes, a fim de produzir novos gêneros, por intermédio de novos meios virtuais que estão presentes no cotidiano da maioria dos jovens estudantes. Essas produções podem ser acessíveis a qualquer pessoa.

Diante disso, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 68) evidencia que após lermos um livro ou assistirmos um filme somos capazes de “postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktube”, ou seja, somos capazes de produzir diversos gêneros digitais com apenas alguns cliques.

No que diz respeito ao ensino de LP, a nova BNCC (BRASIL, 2018, p. 136) diz o seguinte:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Diante disso, cabe evidenciar que a Base recomenda que não deixemos de considerar as práticas de linguagem já conhecidas pelos discentes, ao que remete aos gêneros textuais, porém, é preciso que sejam apresentadas novas perspectivas de linguagem, como os gêneros digitais possuem grande espaço na sociedade hoje, principalmente entre os jovens que fazem uso diariamente das redes sociais.

Em relação às práticas de linguagem, de leitura e produção textual, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a seguinte organização:

Quadro 2 - Eixos da BNCC

Eixos	Tópicos a serem desenvolvidos
Leitura	Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; Dialogia e relação entre textos; Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;

	Estratégias e procedimentos de leitura; Adesão às práticas de leitura.
Produção Textual	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; Dialogia e relação entre textos; Alimentação temática; Construção da textualidade. Aspectos notacionais e gramaticais; Estratégias de produção.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 72-74, 77-78).

O QUADRO 2 apresenta a organização dos eixos: leitura e produção textual. Esses tópicos servem como sugestões na integração das práticas de leitura e produção textual. A Base (BRASIL, 2018) direciona a leitura e a produção de gêneros por intermédio dos campos de atuação a partir do cotidiano dos discentes, evidenciando a aceitabilidade do contexto escolar “[...] para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 84).

Os campos de atuação elencados pela Base no que se refere ao EF nos anos finais são: o campo jornalístico/midiático; o campo de atuação na vida pública; o campo de práticas de estudo e pesquisa e o campo artístico-literário. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 84) distinguiu esses campos porque:

[...] contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.

Os respectivos campos são responsáveis por direcionar a escolha e a metodologia dos gêneros textuais no que tange à preparação das práticas de leitura e produção textual. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 85) parametriza também que essa classificação tem “[...] função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens nos tempos e espaços escolares”.

Dessa maneira, a citação trazida pela Base (BRASIL, 2018) dialoga com os eventos de letramento propostos por Soares (2003) já mencionados anteriormente, em que há diferença

entre os eventos de letramento e as práticas de letramento, como também com a ideia de que as dimensões contempladas pela BNCC partem de uma metodologia que possibilita a preparação das práticas de leitura, produção textual que vai além de sua descrição.

Por esta direção, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta contribuições significativas para o ensino, com destaque para as tecnologias digitais na prática escolar. O documento traz indicações para o trabalho de leitura e escrita na escola, elencando competências gerais para a educação básica e também competências específicas.

Diante do citado, a competência geral número cinco trazida pela Base (BRASIL, 2018, p. 9) diz o seguinte:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Na citação, a Base (BRASIL, 2018) destacou a importância de se trabalhar com as tecnologias nas práticas escolares e sociais, bem como fazer uso dessas tecnologias de forma crítica, criativa e autônoma, para resolver os problemas pessoais e coletivos de maneira significativa.

Na área de linguagens, há duas competências específicas elencadas pela Base (BRASIL, 2018, p. 65) que estão relacionados ao uso da tecnologia digital. A competência três que diz:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

A citação engloba a tecnologia digital como uma linguagem a ser utilizada, ou seja, oferece como uma das diversas linguagens empregadas nos meios de comunicação. Destaca que, ao lado da verbal, corporal, visual e sonora, a linguagem digital está a favor dos sujeitos sociais para comunicar e expressar suas intenções nos mais diferentes contextos.

A competência específica número seis apresenta a importância de trabalhar com outras linguagens, como podemos ver a seguir:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais

(incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65).

A competência seis enfatiza o aprofundamento do uso da tecnologia e o aprimoramento da capacidade crítica. O objetivo é apresentar aos discentes um meio de utilização seguido de percepção e capacidade de criar, isto é, uma forma de interação seja com o outro ou individualmente.

Segundo Gonçalves (2020, p. 43), “as linguagens digitais passam a ser vistas pela base como conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos ao longo da educação básica, propondo um ensino que prepare os discentes para a vida em sociedade, não desconsiderando suas capacidades individuais”. Dessa maneira, é imprescindível o uso dessa nova linguagem no ambiente escolar, pois contribui de modo significativo na formação dos alunos e na capacidade de se posicionarem com mais criticidade.

Dentre os gêneros que são abordados na BNCC, encontramos o gênero *fanfic* que segundo Azzari e Custódio (2013, p. 74) a fanfic “[...] é uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, animê, filme ou série de *TV*. *Fanfics* podem ainda ser inspiradas em bandas ou atores favoritos”, ou seja, a produção de fanfic acontece pelo processo de retextualização.

O gênero *fanfic* é mencionado no eixo de leitura da BNCC (BRASIL, 2018, p. 73) e diz que:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta do leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minutos, e-zines, fanzines, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos, etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.

Dessa maneira, lançamos nosso olhar sobre o gênero digital *fanfic* por ele ser bastante mencionado na BNCC, e por ser um gênero que está bastante presente no cotidiano dos jovens. O gênero *fanfic* apresenta frequentemente uma linguagem metalinguística, pois os escritores refletem como escrevem, principalmente quando recebem comentários do seu texto publicado, e com isso, seu texto vai se moldando a cada publicação de modo colaborativo. Esse gênero também faz uso da hipertextualidade que contempla uma produção não linear do conhecimento,

abrangendo diferentes textos e imagens, levando consigo a multimodalidade, e o texto ganha a presença de imagens e áudios em sua composição.

Assim, com o propósito de evidenciar metodologias que contemplem a leitura e a produção textual, Barbosa (2018, p. 13) postula que a nova Base objetiva com isso:

criar/construir contextos em que práticas de linguagem possam ser significativas, em que a leitura não ocorra como tarefa escolar destituída de objetivo e de sentido e que a produção não aconteça apenas para aferir aprendizagens, mas que essas práticas sejam pautadas por finalidades compartilhadas e possam efetivamente contemplar o querer saber o que o outro (e também os estudantes) tem (têm) a dizer e estabelecer relações dialógicas que permitam a construção de conhecimentos, a apropriação de objetos e o desenvolvimento de habilidades.

Diante do postulado, e levando em conta a competência específica 10 elencada pela Base (BRASIL, 2018, p. 87) ao componente de LP é dever “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”.

Após as explanações feitas sobre os gêneros digitais na BNCC, no próximo tópico, discutiremos a conceituação do gênero *chat*.

3.1.3 Conceituando o gênero *chat*

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, o uso dos *smartphones*, computadores, *internet*, televisão e outros, tornaram-se cada vez mais frequentes pelos jovens. Com esse avanço, a comunicação ficou mais prática e rápida, e os indivíduos podem conversar com outra pessoa do outro lado da telinha em tempo real por meio do *chat*. Este gênero, apresenta marcas da oralidade bem como da escrita, porém não de modo necessário obedece às regras da escrita e oralidade.

Segundo Marcuschi (2005), o *chat* surgiu na Finlândia no ano de 1988, quando Jarkko Oikarinen escreveu na Universidade de Oulu o primeiro *Internet Relay Chat* (IRC), objetivando expandir os serviços dos programas Bulletin Board System (BBS⁵-e-mails) para a comunicação

⁵ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/8/29/folhateen/19.html#:~:text=Paulo%20-%20Entenda%20o%20que%20%C3%A9%20BBS%20-%2029%2F8%2F1994&text=BBS%20>. Acesso em: 05 ago. 2021.

em tempo real. E, diante disso, o número de usuários dos *chats* tem aumentado significativamente cada dia. Ao navegarmos na *internet*, já notamos esse crescente número no *Messenger*, *Whatsapp*, *Direct do Instagram* que são os meios mais frequentados atualmente, em que a conversação acontece por meio de mensagens escritas, áudios, vídeo chamadas, tudo isso, em tempo real. Porém, o *chat* já era utilizado antes da existência desses aplicativos. Como por exemplo nas salas de bate papo da UOL e BOL.

Em consonância com o exposto, trazemos Santos (2017, p. 156) que cita algumas características da conversação face a face, bem como da escrita:

- a) Conversa em tempo real;
- b) Interlocutores espacialmente distantes;
- c) Ausência de recursos prosódicos;
- d) Marcação por escrito de recursos paralinguísticos (risos, Zzzzz)
- e) A execução do que se vai escrever dá-se junto com o planejamento sendo possível, em alguns programas, acompanhar-se o processo de produção;
- f) Repetição de sinais de pontuação, palavras; expressões etc;
- g) Uso de marcadores conversacionais;
- h) O interlocutor é coprodutor do texto;
- i) Tempo de produção da escrita mais lento que o da produção oral;
- j) Passagem e tomada de turnos.

De acordo com a citação, apesar do gênero *chat* apresentar marcas da oralidade e da escrita, o que escrevemos não é uma representação diretamente do que falamos, pois, nos comunicamos através de olhares, sorrisos, tom de vozes. No entanto, no *chat*, fazemos usos de outros recursos paralinguísticos, tais como: *emoticons*, onomatopeias, redução das palavras, bem como excesso do uso de pontuações.

É possível, nesse contexto, o uso de situações dialogais podendo haver a interação entre dois interlocutores e polilogais com mais de dois interlocutores. E observamos também uma imbricação entre a linguagem oral e escrita, visto que o gênero que está sendo abordado é realizado por escrito e apresenta marcas da oralidade.

A FIGURA 3 é um exemplo de *chat* no qual o suporte é o aplicativo de *WhatsApp*, em que há interação entre duas pessoas.

Figura 3 - Diálogo entre duas pessoas sobre a vacina da Covid-19



Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

O gênero *chat* exemplificado está estruturado por textos verbais e não verbais em sua composição. Como podemos perceber, há a presença de mensagens instantâneas escritas, bem como a presença de stickers (figurinhas) que é o mais novo elemento de sentido adotado pelo aplicativo de *WhatsApp*, e os *emoticons* que é uma das características principais do gênero *chat*. Há, ainda, o registro do momento exato em que aconteceu a conversa. Todos esses elementos servem como um suporte para complementar o sentido da conversa.

A linguagem apresenta marcas da informalidade, como também da oralidade, por exemplo, o uso do “tá” ao invés de “está”, o “tô” substituindo o “estou”, assim como o “tbm” que é uma abreviação de “também”. Porém, apesar dessas marcas informais, é uma leitura de fácil compreensão, pois o uso das abreviaturas e reduções não dificultaram a compreensão das mensagens.

Os recursos iconográficos foram de fácil compreensão para entender o diálogo do atual contexto que estamos vivenciando de pandemia, quando o presidente da República disse que quem tomasse a vacina contra a Covid-19⁶ e se transformasse em um Jacaré,⁷ ele não teria nada a ver com isso. A imagem da Cuca com a mensagem escrita “Vacinada” representa exatamente isso, visto que a pessoa disse “Como eu queria tá”, ou seja, mesmo que realmente virássemos jacaré, o desejo maior para os dias em questão seria a vacina contra esse vírus que já tirou a vida de tantas pessoas.

⁶ Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=A%20COVID%2D19%20%C3%A9%20uma,febre%2C%20cansa%C3%A7o%20e%20tosse%20seca>. Acesso em: 13 ago. 2021.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBCXkVOEH-8>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Os *emoticons*⁸ representam uma tristeza por parte da pessoa que queria estar vacinada, bem como fica entendido, nos últimos *emoticons*, que a pessoa também está com raiva. E a partir da interação da outra pessoa que diz “mas veja só como o presidente nos vê”, seguida de uma figurinha de palhaço que tem escrito *Clown License* significando Licença de Palhaço, ou seja, entendemos que o presidente nos vê como palhaços. E os *emoticons de raiva*, entendemos que a pessoa que utilizou está com raiva também do presidente.

Cabe evidenciar, ainda, que há os *chats* de relacionamento e os *chats* educacionais: estes têm sido primordiais no atual momento que estamos vivenciando de pandemia e ensino remoto em virtude da Covid-19. O *chat* do *google Classroom*, o *chat* do *google meet* são mecanismos de fundamental importância para a interação entre alunos e professores nesse atual contexto, quando, muitas das vezes, os professores ficam falando e os alunos ficam com as câmeras e microfones desligados, comunicando-se apenas pelos *chats*.

Trata-se, portanto, de um recurso importante em sala de aula. É uma forma também de os estudantes mais retraídos participarem mais, tendo em vista que os tímidos interagem menos. E trabalhar com o *chat* é uma forma de despertar mais o interesse nos alunos de participarem das atividades que são propostas nas aulas. Diante disso, é preciso que os professores criem mecanismos para se trabalhar com esse gênero em sala de aula.

Após observar como a BNCC (BRASIL, 2018) trata a questão do gênero digital e destacar a caracterização do *chat* como um tipo de gênero, apresentamos, no próximo capítulo, um protótipo de *Caderno de Leitura com o gênero chat*, com algumas sugestões de se trabalhar com esse gênero em sala de aula com turmas do 7º ano.

⁸ Segundo Santos (2017, p.162), “Nos *chats*, os *emoticons* parecem querer substituir os elementos extra linguísticos e mesmo expressões inteiras no processo de comunicação. Intensificam a expressão escrita, marcando suas emoções, dando a ela um alto grau de informalidade”.

4 CADERNO DE LEITURA: TRABALHANDO COM O *CHAT*

Neste capítulo, apresentamos um caderno de leitura com o gênero *chat*, com intuito de atender ao terceiro objetivo específico elaborado para esta pesquisa: construir um caderno de leitura com o gênero digital *chat* para turmas do 7º ano apoiado na BNCC. A finalidade deste caderno é contribuir com algumas sugestões para os professores trabalharem a leitura em sala de aula com o gênero *chat*.

E sabendo que o gênero *chat* muito tem sido material de estudo nesse contexto de Pandemia e Ensino Remoto em virtude da Covid-19, é de fundamental importância trabalhar com o *chat* nas aulas de LP, pois é um gênero indispensável, que muito contribui para aprendizagem dos discentes.

Este caderno está fundamentado na teoria do letramento, principalmente do letramento digital para Soares (2002), bem como na dos gêneros textuais e digitais como pertencente ao universo dos alunos, dialogando com a BNCC (BRASIL, 2018) que contempla as aulas de forma contextualizada a partir dos gêneros textuais e digitais no ensino de LP.

Trata-se de um importante material por oferecer mecanismos para os professores trabalharem em sala de aula, especificamente com o gênero *chat* como forma de ampliar as possibilidades de interação nas aulas, uma vez que o *chat* é um gênero já muito usado pelos alunos nas situações do dia a dia.

O caderno será estruturado em duas etapas que servirão de apoio aos professores de LP: a primeira apresenta uma base teórica que auxiliará o professor nos eventos de leitura; e a segunda etapa apresenta sugestões de leitura com o gênero *chat*.

Caderno de Leitura do Gênero



Imagem: Canva

Viviane Ferreira Barros

2021

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

Este caderno de leitura apresenta algumas sugestões para os professores trabalharem com o gênero digital *chat*, uma vez que se trata de um gênero muito usado no dia a dia dos alunos, principalmente no atual contexto de pandemia da Covid-19 que nos obrigou à modalidade de ensino remoto.

O caderno tem como propósito apresentar algumas estratégias de leitura para o professor realizar em sala de aula e também em atividades extraescolares utilizando-se dos gêneros discursivos, pois é uma forma também de os alunos participarem mais.

O respectivo material é destinado a professores de turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. A construção deste caderno justifica-se pelo fato de que a leitura é um fator essencial para a aprendizagem. E em relação ao ano/série, a justificativa centra-se no fato de que esse nível já deve ser capaz de refletir e interagir por meio da escrita nos espaços virtuais de uso do *chat*. Além disso, as orientações contidas neste caderno incitam os conhecimentos prévios dos alunos, as experiências já adquiridas por eles.

Esperamos que este material possa contribuir significativamente para o ensino, e que cada professor possa fazer bom proveito do conteúdo abordado em cada etapa.

Bom êxito!

A autora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	46
1ª ETAPA.....	47
LETRAMENTO	47
LETRAMENTO DIGITAL.....	48
GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA BNCC	49
GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC.....	50
CHAT.....	52
2ª ETAPA.....	53
LENDO <i>CHAT</i>	53
EMBARQUE.....	55
SEGUNDA VIAGEM.....	55
TERCEIRA VIAGEM.....	56
QUARTA VIAGEM.....	56
CAFEZINHO DA VIAGEM COM O CHAT	57
UMA ÚLTIMA PALAVRA AO PROFESSOR.....	58
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

O caderno de leitura com o gênero *chat* é uma proposta didática para os professores trabalharem com a leitura utilizando-se das tecnologias digitais, visto que as mídias digitais estão presentes na realidade da maioria dos jovens de hoje, e eles já são capazes de interagir e se comunicar fazendo o uso da leitura e escrita através das tecnologias.

O trabalho com o caderno de leitura foi estruturado em duas etapas. Na primeira etapa, foi apresentado uma base teórica que se divide nos seguintes tópicos: no primeiro, foi apresentado o conceito de letramento para Soares (1998) e Kleiman (1995), bem como o conceito de letramento digital para Soares (2002) e Coscarelli e Ribeiro (2017); no segundo, foi abordado sobre os gêneros discursivos e sobre os gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa, apoiados na nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) bem como uma breve explanação do gênero *chat* para Santos (2017) e Marcuschi (2005).

Na segunda etapa, foi apresentado algumas sugestões de leitura para trabalhar com o gênero *chat*, os tópicos que serão abordados nesta etapa são apresentados como: embarque, viagens, e um cafezinho da viagem com o *chat*, tendo em vista que a leitura nos permite fazer uma linda viagem, no qual o destino é o conhecimento. E por fim, uma palavra ao professor, que é o indivíduo responsável por conduzir essa linda viagem.

1ª ETAPA

LETRAMENTO

O ensino está sempre passando por mudanças e, no Brasil, uma dessas modificações remete à alfabetização que, com o passar dos anos, sofreu alterações devido à necessidade de atender à sociedade, agregando a ideia de letramento. Porém, com a confusão que ainda há entre os dois conceitos, torna-se necessário buscar alternativas para esclarecer melhor essa definição. O termo letramento é um conceito da contemporaneidade que foi introduzido na linguagem e surgiu sob a responsabilidade de nomear os modos de os sujeitos se comportarem em práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Soares (1998, p. 39), o processo de letramento é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas”. A autora evidencia que é fundamental a leitura e a escrita, porém essas não são procedimentos exclusivos para formar cidadãos, é preciso ter foco nos indivíduos, ou seja, no contexto que estão inseridos.

Diante disso, Kleiman (1995, p. 19) postula que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ou seja, a concepção de letramento refere-se aos usos de textos que circulam na sociedade.

Porém, é importante ressaltar que existem letramentos; e não apenas letramento, pois com os diversos contextos que envolvem a leitura e a escrita como prática social, vai existir letramentos, tais como: letramento familiar, escolar, literário, digital, entre outros. Seguindo essa perspectiva, Soares (2002, p. 156) declara:

[...] propõe-se o uso do plural letramento para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita em diferentes letramentos.

Como postulado por Soares (2002), o termo letramentos no plural evidencia o propósito de desenvolver as competências dos sujeitos, para que eles possam fazer uso de suas capacidades de leitura e de produção de textos no dia a dia, pois os diversos espaços que fazem parte do nosso cotidiano resultam em muitos letramentos, e não apenas letramento.

Rolim-Moura (2017, p. 50) postula que os “eventos de letramento são interações concretas, e as práticas de letramento sendo entendidas em um nível mais abstrato, referindo-se às concepções sociais e culturais que proporcionam sentido para a utilização da leitura e da escrita”. Isso quer dizer que os eventos de letramento são as situações que têm a língua escrita como meio de interação entre os sujeitos, seja por intermédio da oralidade, ou pela comunicação leitor-autor ou vice-versa.

LETRAMENTO DIGITAL

No atual cenário da educação no Brasil, as formas de comunicação suscitaram usos e diferentes linguagens como o digital, por exemplo. Dessa maneira, com o advento das novas tecnologias, especificamente no ensino de Língua Portuguesa, é fundamental um ensino diferenciado que contemple as perspectivas da era digital.

Soares (2002, p. 151) define o conceito de letramento digital como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Diante disso, deve ser propiciado ao componente de Língua Portuguesa o letramento digital que possibilite aos estudantes o domínio das práticas tanto de leitura como também de escrita que são sugeridos por esta linguagem.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9), o letramento digital “é o nome que damos então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever).” Ou seja, refere-se à adaptação de uma prática social que possibilita a tecnologia como suporte de conhecimentos diversos.

No nosso cotidiano, vivenciamos constantemente situações que envolvem o letramento digital, seja quando procuramos informações em *sites*, ou fazemos postagens em alguma rede social, seja mandando e-mail para o trabalho, para instituições de ensino, ou até mesmo procurando vídeos no *Youtube* e trocando mensagens pelo *WhatsApp*, tudo isso remete ao letramento digital. Nesse viés, Gonçalves (2020, p. 18) reitera que “é inevitável deixar de notar que o entretenimento propiciado pelas redes sociais é apenas um dos meios pelos quais a marcante presença das tecnologias digitais se impõe à vida contemporânea em sociedade”.

As redes sociais funcionam como espaços de multiletramentos, e é nelas que passamos a ter contato com variados tipos de gêneros que são adaptáveis a diversas situações que inclui a interação. Com o avanço da tecnologia, novos gêneros foram criados, denominados de gêneros digitais. Alguns dos gêneros digitais que circulam nas redes sociais são: o *post*, o *meme*,

e o *chat* com os quais temos contato através dos suportes que são os aplicativos de *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, entre outros.

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA BNCC

No que se refere ao componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental nos anos finais, a BNCC (2018) leva em conta as experiências, ou seja, os conhecimentos prévios que os discentes apresentam sobre os gêneros textuais/discursivos, visto que o documento contempla o social e o cultural quanto ao uso da linguagem.

Sobre este ponto, encontramos na BNCC (BRASIL, 2018, p. 136) o seguinte:

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.

Os campos citados, são fundamentais para o ensino fundamental nos anos finais. A dimensão desses campos são diversas, tendo em vista que contempla um trabalho cuja semiose é o foco, bem como de multiletramentos com os discentes, promovendo a refletir sobre a língua de maneira contextualizada.

No que tange à área da linguagem, especificamente o componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, a Base (2018, p. 64) sugere um aperfeiçoamento no ensino referente a uma reflexão mais crítica dos estudantes, com o intuito de fornecer aos discentes com uma “maior capacidade de abstração”, isto é, a BNCC possibilita aos jovens desenvolverem os seus potenciais, a fim de que eles se tornem indivíduos com mais autonomia e criticidade no meio social.

Diante disso, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) apresenta o texto como centralidade e diz que é a:

unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Embora aqui, sintamos um pouco de estranheza, uma vez que mais que texto, caberia gênero, ainda assim entendemos que o documento contempla como fundamental trabalhar com

os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Isso significa dizer que não se pode tratar a leitura e a escrita de forma descontextualizada, mas levando em conta os gêneros textuais.

GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC

Dessa maneira, podemos perceber que os gêneros multimodais estão relacionados com os gêneros digitais, visto que circulam em meios cibernéticos desempenhando uma função sociocomunicativa, como por exemplo: *memes, gifs, chats*; entre outros que apresentam textos verbais e não verbais em sua composição.

Nesse sentido, Rojo (2013, p. 20, grifo da autora) explica:

Esses “novos escritos”, obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats, páginas, twits, posts, ezines, funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua *multissemiose* ou em sua multiplicidade de modos de significar.

Assim sendo, esses novos gêneros dão lugar a outros que estão presentes nos meios tecnológicos e que fazemos uso no dia a dia, e isso acontece porque fazemos uso constantemente dessas ferramentas tanto de leitura como também de escrita. E esses novos escritos passam a ganhar novos elementos em sua composição.

O texto da BNCC que introduz o estudo da Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 67-68) explica o seguinte:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Compreende-se que as práticas de linguagem não se configuram apenas como métodos tradicionais de leitura e escrita, a exemplo dos gêneros impressos como: “notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso” (BRASIL, 2018, p. 69), mas leva em consideração também os novos letramentos.

Além disso, apesar de as práticas de escritas estarem ligadas ao contexto digital, nota-se que o letramento impresso se diferencia do letramento digital, no que se refere à multimodalidade. O que ocorre é que “com o impresso tradicional, o leitor tem escasso controle

sobre o layout ou fontes. No entanto, quando se trata de multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para alguém produzir textos multimodais” (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

Diante disso, o referido documento enfatiza que as novas práticas de linguagem com gêneros textuais dão destaques as multimodais digitais, pois “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou *meme*” (BRASIL, 2018, p. 69), ou seja, a atribuição de sentidos nos dados gêneros são indispensáveis.

O documento explica que, no currículo de Língua Portuguesa, os estudos com os textos propiciam aos estudantes experimentos que visam contribuir com a ampliação dos letramentos, proporcionando, assim, a possibilidade de participar significativamente das práticas elaboradas pela escrita, oralidade e outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 65).

A Base (BRASIL, 2018, p. 68) corrobora que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web.

Portanto, a BNCC apresenta uma nova linguagem a ser trabalhada no ensino através das redes sociais e outros ambientes, a fim de produzir novos gêneros, por intermédio de novos meios virtuais que estão presentes no cotidiano da maioria dos jovens estudantes. Essas produções podem ser acessíveis a qualquer pessoa.

Diante disso, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 68) afirma que após lermos um livro ou assistirmos um filme somos capazes de “postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktube”, ou seja, somos capazes de produzir diversos gêneros digitais com apenas alguns cliques, e a web por ser democrática está ao acesso de todos.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa a BNCC (BRASIL, 2018 p. 136) diz o seguinte:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Diante disso, cabe evidenciar que a Base recomenda que não deixemos de considerar as práticas de linguagem já conhecidas pelos discentes, quanto aos gêneros textuais, porém, é preciso que sejam apresentadas novas perspectivas de linguagem, como os gêneros digitais possuem grande espaço na sociedade hoje, principalmente entre os jovens que fazem uso diariamente das redes sociais.

CHAT

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, o uso dos *smartphones*, computadores, *internet*, televisão e outros, tornaram-se cada vez mais frequentes pelos jovens. Com esse avanço, a comunicação ficou mais prática e rápida, e os indivíduos podem conversar com outra pessoa do outro lado da telinha em tempo real por meio do *chat*. Este gênero, apresenta marcas da oralidade bem como da escrita, porém não de modo necessário obedece às regras da escrita e oralidade.

Segundo Marcuschi (2005), o *chat* surgiu na Finlândia no ano de 1988, quando Jarkko Oikarinen escreveu na Universidade de Oulu o primeiro *Internet Relay Chat* (IRC), objetivando expandir os serviços dos programas *Bulletin Board System* (BBS⁹-e-mails) para a comunicação em tempo real. E, diante disso, o número de usuários dos *chats* tem aumentado significativamente cada dia. Ao navegarmos na *internet*, já notamos esse crescente número no *Messenger*, *Whatsapp*, *Direct do Instagram* que são os meios mais frequentados atualmente, em que a conversação acontece por meio de mensagens escritas, áudios, vídeo chamadas, tudo isso, em tempo real. Porém, o *chat* já era utilizado antes da existência desses aplicativos. Como por exemplo nas salas de bate papo da UOL e BOL.

Em consonância com o exposto, trazemos Santos (2017, p. 156) que cita algumas características da conversação face a face, bem como da escrita:

- a) Conversa em tempo real;
- b) Interlocutores espacialmente distantes;
- c) Ausência de recursos prosódicos;
- d) Marcação por escrito de recursos paralinguísticos (risos, *Zzzzz*)
- e) A execução do que se vai escrever dá-se junto com o planejamento sendo possível, em alguns programas, acompanhar-se o processo de produção;
- f) Repetição de sinais de pontuação, palavras; expressões etc;

⁹ Informação disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/8/29/folhateen/19.html#:~:text=Paulo%20-%20Entenda%20o%20que%20%C3%A9%20BBS%20-%202029%2F8%2F1994&text=BBSs%20>. Acesso em: 05 ago. 2021.

- g) Uso de marcadores conversacionais;
- h) O interlocutor é coprodutor do texto;
- i) Tempo de produção da escrita mais lento que o da produção oral;
- j) Passagem e tomada de turnos.

De acordo com a citação, apesar de o gênero *chat* apresentar marcas da oralidade e da escrita, o que escrevemos não é uma representação diretamente do que falamos, pois, nos comunicamos através de olhares, sorrisos, tom de vozes. No entanto, no *chat*, fazemos usos de outros recursos paralinguísticos, tais como: *emoticons*, onomatopeias, redução das palavras, bem como excesso do uso de pontuações.

É possível, nesse contexto, o uso de situações dialogais podendo haver a interação entre dois interlocutores e polilogais com mais de dois interlocutores. E observamos também uma imbricação entre a linguagem oral e escrita, visto que o gênero que está sendo abordado é realizado por escrito e apresenta marcas da oralidade.

2ª ETAPA

LENDO *CHAT*

ESFERA DISCURSIVA

Jornalístico Midiático: Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam a vida das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2018, p. 140).

COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC

- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA BNCC

- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018, p. 65).

HABILIDADE DA BNCC

- **(EF69LP05)** Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p. 141).



No embarque, o professor pode apresentar uma imagem do gênero *chat*, o *chat* sugerido é um “Diálogo entre duas pessoas sobre o aumento do Gás e da carne Bovina”. O docente poderá compartilhar o *chat* por meio de *slides*, em seguida pede para que dois alunos se voluntariem para fazer a leitura. Em seguida, o docente pode fazer alguns questionamentos acerca da imagem apresentada para desenvolver a opinião dos alunos.

A FIGURA 1 é a imagem que o professor poderá apresentar para a turma.

Figura 1 - Diálogo entre duas pessoas sobre o aumento do Gás e da carne bovina



Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

Possíveis questionamentos que o professor pode fazer:

- a) Qual a mensagem que a imagem apresentada nos passa?
- b) Qual a temática trazida pela imagem?
- c) Vocês já conheciam esse gênero?
- d) Que gênero é esse?
- e) Quais elementos foram utilizados para dar sentido ao texto?
- f) A leitura foi de fácil ou difícil compreensão?
- g) O que facilitou a compreensão? E o que dificultou?
- h) A leitura apresentada faz uso do humor, de ironia e de crítica? Se sim, em qual parte é apresentada cada um desses efeitos?
- i) Qual a posição de vocês sobre o tema abordado no *chat*?
- j) Em quais momentos vocês fazem uso desse gênero?

Lembrando que o professor poderá usar outro exemplo de *chat*, bem como utilizar textos reais, fazendo uso dos diversos gêneros.

SEGUNDA VIAGEM

Nesta viagem, o professor poderá explicar sobre o gênero *chat*, abordando sua origem e principais características. Após a abordagem sobre o gênero trabalhado em aula, poderá passar uma atividade extraescolar, sugerindo que os alunos visitem às páginas de *chats*, tanto os *chats* educacionais como também os *chats* de relacionamento que eles fazem uso diariamente para se comunicarem. A intenção é que eles possam analisar os recursos gráficos e imagéticos que são utilizadas na comunicação.

Quadro 1 - Sugestões de Chats

Chats Educacionais	Chats de Relacionamento
<i>Moodle</i>	<i>WhatsApp</i>
<i>Google Meet</i>	<i>Direct do Instagram</i>
<i>Google Classroom</i>	<i>Telegram</i>

Fonte: Pessoa (2021).

TERCEIRA VIAGEM

Diante do *chat* que foi apresentado em sala, e também das pesquisas que foram feitas por cada um, o professor poderá destinar a aula para trabalhar a linguagem que é utilizada nos *chats*, e fazer alguns questionamentos como por exemplo:

- Qual a linguagem usada nos *chats*? A linguagem formal ou informal?
- O que é linguagem formal?
- O que é linguagem informal?
- Vocês tiveram facilidade ou dificuldade para descobrir a linguagem que é utilizada nesse gênero?
- Que elementos são predominantes no gênero *chat*, tanto nos *chats* de relacionamento como também nos educacionais?

Nesta aula, os alunos poderão perceber a linguagem que geralmente é utilizada nos *chats*: o uso de pontuações, *emoticons*, imagens, abreviaturas e outros elementos que o caracterizam.

QUARTA VIAGEM

Nesta viagem, o professor poderá sugerir um trabalho em grupos, de modo que cada grupo fique responsável por apresentar um tipo de *chat*. Pode servir de sugestões para a apresentação, os *chats* mencionados na Segunda viagem, porém, cada equipe poderá escolher o *chat* que queiram abordar que sejam de conhecimentos deles. Para nortear a apresentação, o professor pode sugerir os seguintes tópicos para explorar os elementos que o constituem.

Como exemplo, o *chat* do aplicativo de *WhatsApp*, porém fica a critério de cada grupo a escolha do *chat* que queiram pesquisar detalhadamente.

Perguntas Norteadoras

- Quais os elementos que constituem o *chat* do *WhatsApp*?
- Qual a linguagem utilizada?
- Quais elementos iconográficos vocês puderam observar?
- Ao que se assemelha a linguagem utilizada no *WhatsApp*?
- Qual público mais usa esse gênero? Os jovens, ou adultos?
- Como o *chat* desse aplicativo pode contribuir para sua aprendizagem?

CAFEZINHO DA VIAGEM COM O CHAT

1º Momento

O professor propõe uma atividade extraescolar para acontecer todas as semanas. Nessa atividade denominada de *Cafezinho da viagem com o chat*, o docente escolhe um dia da semana e um horário, para que possa se encontrar com os alunos no grupo de *WhatsApp* da disciplina.

2º Momento

Nesse momento, o professor explica como acontecerá esses cafezinhos e evidencia que para todas as semanas sorteará um aluno para mediar e indicar uma leitura no *chat* do *WhatsApp*. E que o aluno sorteado, fica responsável de levantar os questionamentos acerca do gênero que ele mesmo indicou.

3º Momento

Após a indicação da leitura do gênero a ser trabalhado, os demais alunos discutem no *chat* do *WhatsApp* no dia e horário determinado pelo professor as suas opiniões, concordando ou discordando do que foi questionado pelo colega, mas sempre de forma que não desrespeite a opinião do outro. Para a realização dessa atividade, os discentes podem fazer o uso de críticas, humor, ironia, entre outros, permitindo que eles façam uso de *emoticons*, pontuações, figurinhas, imagens e abreviaturas que constituam o sentido das respostas.

Com essa proposta, o professor possibilita aos alunos o hábito e o gosto pela leitura, e os discentes passam a ler não somente as obras e os textos que são destinadas para aquela turma, o que denominamos de leitura obrigatória que, muitas das vezes, são enfadonhas, porém, outras leituras que eles mais se familiarizem, seja um *meme*, uma tirinha, *charge*, artigo de opinião, histórias em quadrinhos, enfim... os diversos gêneros que serão compartilhados com os demais colegas.

UMA ÚLTIMA PALAVRA AO PROFESSOR

Esse protótipo de caderno de leitura possibilita trabalhar a leitura tendo o *chat* como um recurso principal. Trata-se de um gênero promissor para que haja uma participação maior por parte dos discentes, visto que temos muitos alunos que são um pouco tímidos e não gostam de se pronunciarem oralmente. Diante disso, trabalhar com o *chat* é uma forma também de esses alunos participarem mais.

E você, professor, é uma peça fundamental para conduzir essa importante viagem que a leitura nos proporciona. Espero que este material seja uma inspiração para sua motivação para o planejamento dos eventos e leitura com suas turmas.

Bom trabalho!

A autora.

REFERÊNCIAS

- BARTON, David; LEE, Carmen. Atuar num mundo social textualmente mediado. In.: BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 39-62.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.
- GONÇALVES, Joice Élide Alves. **A nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental – BNCC e as tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa com foco no gênero meme**. 2020, 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020.
- KLEIMAN, Ângela Bustos (org.). **Os Significados de Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Apresentação. In COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. **Escola Conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.
- ROLIM-MOURA, Adriana Sidralle. **Letramento Familiar e Letramento Escolar: Coexistentes, complementares ou interdependentes?**. 2017, 253f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Linguística, Fortaleza, 2017.
- SANTOS, Else Martins dos. Chat: E agora? Novas regras- Nova escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: 3. ed.; 2 reimp, 2017, p. 151-183.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 23, n.81, p.143-160, dez. 2002.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. Global: São Paulo, 2003, p. 89-114.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do avanço da tecnologia, tornou-se fundamental, no ensino, trabalhar com os gêneros digitais. Agregado a isso, tem o fato de que uma parte dos jovens brasileiros, hoje, fazem uso das mídias digitais, o que a escola deve considerar. Nesse sentido, é importante evidenciar a implementação desses novos meios na educação, de modo que vem muito a contribuir, competencializando ainda mais o aprendiz.

Durante as discussões teóricas, entendemos a importância de se trabalhar com o letramento, visto que une leitura e escrita, articulação evidenciada no ensino de LP. Nesse sentido, trabalhar em sala de aula com os novos letramentos, aqui especificamente o digital, é um fator essencial para o processo de aprendizagem.

Foi possível evidenciar também que a Base (BRASIL, 2018) contribui significativamente para o trabalho com os gêneros digitais no ensino de LP, pois coloca-o em evidência para o estudo da língua(gem), o que coloca o *chat* como dentro das possibilidades de estudo dos gêneros digitais.

Após todo estudo dos pressupostos teóricos, foi apresentado um protótipo de Caderno de Leitura com o gênero digital *chat* com sugestões didáticas para auxiliar os professores a trabalharem nas aulas de LP com atividades que envolvam esses gêneros digitais. Portanto, é visto como uma forma de os alunos participarem mais das leituras.

Dessa maneira, podemos afirmar que a pesquisa solucionou o questionamento apresentado inicialmente que foi: quais as normativas que a BNCC apresenta sobre o *chat* enquanto gênero do Letramento Digital para o ensino de Língua Portuguesa?, bem como o objetivo de analisar como está inserido o *chat* como gênero do Letramento Digital na BNCC para a Educação Básica, com o intento elaborar uma intervenção que o contemple, uma vez que um material técnico foi apresentado. A proposta de leitura para se trabalhar em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, pode ser desenvolvida em outra turma que o professor achar pertinente, podendo assim fazer novas adaptações

Podemos asseverar que o conhecimento sobre letramento, como também sobre os gêneros textuais/discursivos e digitais, foi ampliado, principalmente no que diz respeito ao gênero *chat*. É importante enfatizar que o caderno por nós elaborado é apenas uma sugestão entre muitas que já existem e mais outras que virão, certamente.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi satisfatória, pois nos possibilitou alcançar os resultados aqui mencionados, uma vez que seguimos o passo a passo desde o estudo da base teórica, passando pela análise da BNCC até a construção do material didático. Da mesma

maneira, a bibliografia utilizada para o embasamento teórico foi suficiente, uma vez que propiciou o acesso a conhecimentos sobre a teoria dos letramentos, bem como dos gêneros textuais/discursivos em diálogo com a BNCC, oferecendo-nos a fundamentação necessária para a construção do protótipo de caderno de leitura com o gênero *chat* para uma turma do 7º ano do EF.

Diante disso, reiteramos que a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta significativas contribuições para trabalhar a leitura de maneira contextualizada, levando em conta os novos letramentos, e oferece direcionamentos para os professores trabalharem com variados gêneros, com o intuito de formar cidadãos mais críticos. Sendo assim, é preciso que os docentes façam uso desse documento que muito tem a contribuir para sua formação docente.

Portanto, constatamos que apesar de a pesquisa atingir os seus objetivos propostos, esta discussão está aberta a novos posicionamentos, tendo em vista que novas pesquisas e estudos podem ser aprimorados, pois, como podemos perceber, desde o início da pesquisa o conhecimento está sempre em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, Rojane. **Escola conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Jacqueline. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Revista Na Ponta do Lápis**. 31 ed., p. 12-19, jul. 2018. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7589/npl31.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BARTON, David; LEE Carmen. Atuar num mundo social textualmente mediado. In: BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 39-62.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.
- BATISTA, Luiz Eduardo Mendes. A Concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 3, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FERNANDES, Terezinha; CRUZ, Dulce Márcia; AMANTE, Lúcia. Práticas e eventos de letramentos digitais na formação de estudantes online na universidade. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju, v. 6, n.1, p. 81-92, out. 2017.
- GODINHO, Márcia Luzia Velho. **Hipertexto e Hipermissão: Reconfiguração das práticas de Leitura e Produção Textual**. Monografia- Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016, p.45.
- GONÇALVES, Joice Élide Alves. **A nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental – BNCC e as tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa com foco no gênero meme**. 2020, 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. New York: Oxford Press, 1989.
- KLEIMAN, Ângela Bustos (org.). **Os Significados de Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso ensinar o letramento não basta ensinar a ler e escrever**. Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005 (Apostila).

LINS, Moniki Andrade Costa. **As atividades do portal do professor e o desenvolvimento do letramento digital**: uma análise de sugestões de aulas de gêneros digitais. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal De Viçosa, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-224.

NELSON, Theodor Holm. Opening hypertext: a memoir. In: TUMAN, M. C. (Ed.). **Literacy online**. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1992. p.43-57

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

PRODANOV, Cristiano Cleber; FREITAS, Ermani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Apresentação. In COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. **Escola Conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROLIM-MOURA, Adriana Sidralle. **Letramento Familiar e Letramento Escolar**: Coexistentes, complementares ou interdependentes?. 2017. 253f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Linguística, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Else Martins dos. Chat: E agora? Novas regras- Nova escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: 3. ed.; 2 reimp, 2017. p. 151-183.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, v.23, n.81, p. 143-160, dez.2002.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. Global: São Paulo, 2003, p. 89-114.

SWALES, John Malcolm. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: University Press, 1990.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

ZAVAM, Áurea; ARAÚJO, Nukácia. Gêneros escritos e ensino. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha (Orgs.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 7-18.