



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS
UNIDADE DE CURRAIS NOVOS



JACIELLY KÁTIA DE ALMEIDA SILVA LOPES

**O USO DO *E-MAIL* COMO GÊNERO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS**

CURRAIS NOVOS
2023

JACIELLY KÁTIA DE ALMEIDA SILVA LOPES

**O USO DO *E-MAIL* COMO GÊNERO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – campus de Currais Novos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes

**CURRAIS NOVOS
2023**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Prof^a. Maria José Mamede Galvão - FELCS - Currais
Novos

Lopes, Jacielly Kátia de Almeida Silva.

O uso do e-mail como gênero digital no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos / Jacielly Kátia de Almeida Silva Lopes. - Currais Novos, RN, 2023.
134 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Currais Novos, RN, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Teixeira Gomes.

1. Multiletramento - Dissertação. 2. Letramento digital - Dissertação. 3. Leitura e produção textual - Dissertação. 4. E-mail (gênero textual) - Dissertação. 5. Sequência didática - Dissertação. 6. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Dissertação. I. Gomes, Alexandre Teixeira. II. Título.

RN/UF/BS-FELCS

CDU 372.4

FOLHA DE APROVAÇÃO

O USO DO *E-MAIL* COMO GÊNERO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

JACIELLY KÁTIA DE ALMEIDA SILVA LOPES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – campus de Currais Novos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. **Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos. **Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes – Orientador

Prof. Dr. Márcio Sales Santiago – Examinador Interno

Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos – Examinadora Externa

Currais Novos, ___/___/___

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada a você, professor da educação básica, em reconhecimento à sua influência e contribuição significativa na vida de muitos jovens e crianças. É também um aperto de mão àqueles que possuem uma paixão contagiante pela educação, que inspiram e motivam, verdadeiros heróis silenciosos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar este curso de mestrado e pelas portas que se abriram para que eu pudesse concluí-lo; fazer este curso não estava somente nos meus planos, mas nos planos Dele também.

Quero agradecer ao meu orientador, professor Alexandro Teixeira Gomes, pelo apoio e pela orientação franca durante o processo de escrita desta dissertação.

Minha gratidão também se estende às professoras da minha banca de qualificação, Maria Inês Batista Campos e Maria Zenaide Valdivino da Silva. Agradeço pelas valiosas contribuições e pela maneira leve e profissional como conduziram aquele momento. Suas sugestões e comentários foram extremamente úteis e me ajudaram a aprimorar meu trabalho. E ao professor Márcio Sales Santiago pelas relevantes contribuições no momento da defesa abrindo-me os olhos para detalhes importantes.

Agradeço a minha família, especialmente aos meus pais, Rita de Cássia de Almeida Silva e Juaci Ferreira da Silva, pelo amor, pelo incentivo e pelos cuidados com meu filho, Heitor, nos momentos em que eu não puder estar com ele.

Agradeço ao meu esposo, pela companhia e torcida desde o dia da prova de seleção. Sei que sentiu a minha ausência em alguns momentos. Obrigada por compreender, no final, as minhas escolhas.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas de experiências e pelas dicas e risadas, que tornaram mais leve o caminho até aqui, e pela oportunidade de conhecê-los, mesmo que virtualmente. Espero que um dia possamos nos encontrar pessoalmente. Obrigada por tudo.

Não posso deixar de agradecer à universidade e aos professores pela dedicação e qualidade de sempre no ensino. Foi muito prazerosa a oportunidade de estar novamente com vocês após a conclusão da graduação.

Agradeço aos alunos participantes da pesquisa pela disponibilidade em responder aos questionários e a todos da Escola Professora Francisca Lucas da Silva em Sítio Novo-RN, em especial ao ex-diretor Luciano Enedino Mafra, minha sincera gratidão pelo apoio e compreensão.

Agradeço à prefeitura de Santa Cruz-RN pela oportunidade de afastamento no período de escrita desta dissertação.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram e torceram para a realização deste sonho. A vocês, o meu muito obrigada!

“Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.27).

LOPES, Jacielly Kátia. **O uso do *e-mail* como gênero digital no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos**. Dissertação (PROFLETRAS). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2023.

RESUMO

Diante da necessidade de promover o desenvolvimento de letramentos digitais na sociedade contemporânea e considerando a competência tecnológica como requisito essencial para a produção de textos em ambientes virtuais, é fundamental que as escolas adotem práticas linguísticas adequadas para incorporar o uso de ferramentas digitais e suas linguagens, preparando os alunos para se comunicarem eficazmente em diversas situações. Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo a proposição de uma intervenção pedagógica em forma de sequência didática visando à promoção do letramento digital de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com foco específico no gênero textual *e-mail*. Para a construção dessa proposta, partimos de um questionário aplicado aos alunos do 9.º ano em uma escola pública no município de Sítio Novo, Estado do Rio Grande do Norte. Com base nas respostas obtidas, elaboramos uma sequência didática a partir da abordagem de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com as metodologias ativas propostas por Bacich e Moran (2018). Utilizamos como base teórica os estudos de diferentes autores: Marcuschi (2008; 2010), Bakhtin (2020), Koch (2018) e Adam (2008) no tocante aos gêneros textuais; Marcuschi (2008) e Paiva (2010) para a compreensão do *e-mail* como um gênero específico do ambiente digital; e Antunes (2010; 2017) acerca da relevância do texto em sala de aula. Além disso, nos baseamos nas abordagens de Coscarelli (2016) e Ribeiro (2018) em relação ao uso de tecnologias para a escrita. Para embasar nossa compreensão sobre letramento, utilizamos as discussões de Soares (2022) e Kleiman (2016), que abordam a pluralização dos letramentos, e recorremos à Rojo (2012) para a definição de multiletramentos e a Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022) para a compreensão dos propósitos dos letramentos e da pedagogia dos multiletramentos. A abordagem metodológica adotada foi exploratória e qualitativa, possibilitando uma análise aprofundada dos resultados. Através da sondagem realizada por meio do questionário, identificamos variações na competência tecnológica dos alunos, assim como a limitada familiaridade deles com as ferramentas de *e-mail*. A sequência didática elaborada foi disponibilizada *online*, com módulos variados os quais os alunos podem percorrer para o desenvolvimento de seu letramento digital com o estudo do gênero *e-mail*. No entanto, devido a limitações de infraestrutura impostas durante a pesquisa, sua aplicação não foi viável no tempo disponível para a conclusão do estudo. Apesar disso, essa sequência representa uma promessa para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com foco específico no gênero textual *e-mail*, o que será em breve realizado. A sequência didática desenvolvida também poderá contribuir para o trabalho de outros professores que desejam alcançar esse mesmo fim.

Palavras-chave: multiletramentos. ensino de português. sequência didática. *e-mail*.

LOPES, Jacielly Kátia. **The use of email as a digital genre in the teaching of the Portuguese language from the perspective of multiliteracies.** Dissertation (PROFLETRAS). Federal University of Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2023.

ABSTRACT

Given the need to promote digital literacy development in contemporary society and considering technological competence as an essential requirement for producing texts in virtual environments, it is crucial for schools to adopt appropriate linguistic practices to incorporate the use of digital tools and their languages, preparing students to communicate effectively in various situations. In this context, the present study aimed to propose a pedagogical intervention in the form of a didactic sequence aimed at promoting digital literacy among students in the final years of Elementary Education, with a specific focus on the textual genre of email. To construct this proposal, we began with a questionnaire administered to 9th-grade students in a public school in the municipality of Sítio Novo, State of Rio Grande do Norte. Based on the obtained responses, we developed a didactic sequence using the approach of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) combined with the active methodologies proposed by Bacich and Moran (2018). Theoretical foundations were drawn from the works of different authors: Marcuschi (2008; 2010), Bakhtin (2020), Koch (2018), and Adam (2008) regarding textual genres; Marcuschi (2008) and Paiva (2010) for understanding email as a specific genre in the digital environment; and Antunes (2010; 2017) regarding the relevance of text in the classroom. Additionally, we drew on the approaches of Coscarelli (2016) and Ribeiro (2018) regarding the use of technologies for writing. To underpin our understanding of literacy, we engaged with the discussions of Soares (2022) and Kleiman (2016), which address the pluralization of literacies. We referred to Rojo (2012) for the definition of multiliteracies and to Kalantzis, Cope, and Pinheiro (2022) for understanding the purposes of literacies and the pedagogy of multiliteracies. The adopted methodological approach was exploratory and qualitative, allowing for an in-depth analysis of the results. Through the survey conducted via the questionnaire, variations in technological competence among students were identified, as well as their limited familiarity with email tools. The developed didactic sequence was made available online, with various modules that students can navigate to develop their digital literacy through the study of the email genre. However, due to infrastructure limitations imposed during the research, its application was not feasible within the available time frame for the study's completion. Nevertheless, this sequence holds promise for the digital literacy development of students in the final years of Elementary Education, with a specific focus on the textual genre of email, which will be carried out soon. The developed didactic sequence can also contribute to the work of other teachers aiming to achieve the same goal.

Keywords: multiliteracies. Portuguese teaching. didactic sequence. email.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Envio e recepção de <i>e-mails</i> entre os utilizadores da Internet no Brasil de 2017 a 2022	44
Figura 2: Caixa de <i>e-mail</i> do BOL em 1996	45
Figura 3: Esquema da sequência didática.....	58
Figura 4: Site da sequência didática	67
Figura 5: Página <i>on-line</i> da "primeira produção" da sequência didática.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Botões da barra de ferramentas do Gmail	47
Quadro 2: Tipos de e-mail e aspectos.....	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 Gêneros textuais/discursivos e ensino de língua portuguesa.....	10
2.1.1 A teoria dos gêneros textuais/discursivos.....	10
2.1.2 O texto como objeto de ensino de língua portuguesa.....	19
2.1.3 O hipertexto na sala de aula.....	28
2.2 Letramento e ensino.....	33
2.3 O <i>e-mail</i> nas práticas de letramento	42
2.3.1 Breve histórico do <i>e-mail</i>	43
2.3.2 O <i>e-mail</i> no envio de mensagens eletrônicas.....	45
2.3.3 O gênero <i>e-mail</i>	48
3 PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 Desenho da pesquisa.....	54
3.2 Local de aplicação	54
3.3 Procedimentos para coleta de dados.....	55
3.4 Participantes.....	55
3.5 Procedimentos para análise dos dados.....	56
3.6 A construção da sequência didática.....	57
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	62
4.1 A competência tecnológica dos discentes em relação à ferramenta de <i>e-mail</i>	62
4.2 Conhecimento formal dos alunos quanto ao gênero textual <i>e-mail</i>	65
4.3 Descrição geral da sequência didática proposta	67
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE 1: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	80
APÊNDICE 2: PRODUTO DIDÁTICO DESENVOLVIDO	82

1 INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, enquanto sociedade da informação, vivenciamos a dependência aos vários serviços oferecidos digitalmente, proporcionados pelos avanços tecnológicos. Os meios de comunicação são cada vez mais diversificados e, nesse contexto, a escola como promotora de conhecimento precisa manter-se atualizada em relação às novas necessidades de letramento.

Sabemos que os estudantes se comunicam com desenvoltura através das redes sociais, mas quase nada produzem em sala de aula por meio desses suportes. A partir desse contexto, como trazer para as aulas de língua portuguesa o universo das linguagens digitais? Como relacionar letramentos digitais e uma prática de escrita que reúna aspectos mais elaborados de produção?

Não é de agora que a escola vem sendo cobrada pelo ensino das tecnologias digitais; no entanto, isso ganhou notoriedade no contexto da pandemia da covid-19 e das exigências de afastamento presencial a partir das normas de biossegurança¹, quando as escolas necessitaram adaptar-se à modalidade de ensino remoto de forma repentina para continuar exercendo seu papel de produtora do conhecimento.

Muitos foram os desafios, principalmente para aqueles alunos das classes desfavorecidas que moram em áreas rurais ou periferias, para os quais o acesso às tecnologias digitais é escasso. Esse fato provocou a exclusão de alguns, apesar dos esforços dos profissionais envolvidos e das ações que buscaram fazer a escola chegar à casa dos alunos, tais como a veiculação de aulas via emissoras de rádios e entrega de atividades impressas em pontos estratégicos, por exemplo. Para muitos, professores e especialistas, os desafios vividos nesse período tornaram expressivas as necessidades de mudanças na educação, tais como investimentos em tecnologias digitais e a adoção destas de forma efetiva somada a um trabalho realizado através de novas metodologias que coloque o aluno como protagonista do seu conhecimento.

Sendo assim, observando as demandas de aprendizagens dos estudantes nesse universo digital, apontamos o *e-mail*, na perspectiva de Marcuschi (2008), que vê a possibilidade de

¹ As normas de segurança foram estabelecidas durante a pandemia de covid-19. PORTARIAS: Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020; Nº 334, 17 DE MARÇO DE 2020; Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020.

abordá-lo tanto como gênero textual quanto como ferramenta/suporte de serviços de envio de mensagens eletrônicas.

É importante destacar que no contexto de publicação da obra de Marcuschi (2008), há mais de uma década, o *e-mail* figurava como um gênero importante na comunicação entre as pessoas. Hoje, ainda permanece como um importante instrumento de comunicação digital, sobretudo para assuntos que exigem mais formalidade. De acordo com relatório do The Radicati Group (2022), o *e-mail* continua sendo a forma de comunicação mais difundida mundialmente, mesmo com o crescimento das redes sociais e mensagens instantâneas. O documento ainda destaca que um endereço de *e-mail* é necessário para que o usuário se inscreva em serviços *online* variados, até mesmo nas redes sociais. Além disso, o relatório prevê um crescimento de 319 bilhões de usuários de *e-mail* em 2019 para 376 bilhões em 2025.

Nesse sentido, é essencial que a escola, como instituição social, esteja equipada com recursos e tecnologias digitais, e que o professor de língua portuguesa tenha consciência de seu papel como elemento fundamental para que os alunos desenvolvam conhecimentos na esfera dos letramentos digitais, de forma democrática e efetiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lista dez competências específicas para o ensino fundamental. Uma dessas competências está relacionada à utilização de práticas da cultura digital, diversas linguagens, mídias e ferramentas digitais. Isso é feito com o objetivo de ampliar as maneiras como os alunos criam significados, tanto no processo de compreensão quanto na produção de conhecimento. Além disso, essa competência visa facilitar a aprendizagem, a reflexão sobre o mundo e a realização de projetos autorais.

Considerando tais necessidades de aprendizagem, temos como objetivo geral desta pesquisa desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica para o desenvolvimento de letramento digital de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a partir do gênero *e-mail*. Como objetivos específicos, buscamos: caracterizar os elementos composicionais, linguísticos e discursivos do gênero *e-mail*; avaliar o conhecimento dos alunos no tocante ao *e-mail* enquanto gênero textual/discursivo e enquanto ferramenta tecnológica; trabalhar com os alunos o processo da produção de sentido no gênero *e-mail*, conscientizando-os das diferentes linguagens proporcionadas por esse ambiente tecnológico; estudar como o gênero *e-mail* pode ser utilizado para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos.

A primeira parte do nosso trabalho trata do estudo de gêneros textuais/discursivos a partir de um breve histórico desde Platão até Bakhtin. Trazemos pontos da teoria deste autor os quais influenciaram outros pesquisadores, como Adam (2008), Marcuschi (2008) e Koch

(2017), utilizados em nosso trabalho devido à importância de seus estudos na Linguística Textual para a prática de análise de gêneros em sala de aula.

Discutimos em um segundo momento a importância do trabalho com texto na sala de aula a partir das considerações de Antunes (2010; 2017), passando para uma consideração mais atual da compreensão de texto a partir das mídias digitais, enfatizando a importância da presença do texto nas aulas de língua portuguesa. Sobre o letramento e o ensino, discutimos os conceitos de letramento social e letramento digital, bem como a importância da sua construção na sociedade atual.

A seguir, exploramos elementos relacionados ao uso do *e-mail* em ambientes de comunicação mais formais. Destacamos a sua relevância, mesmo considerando a prevalência das redes sociais, e examinamos algumas transformações funcionais presentes em um dos serviços de *e-mail* mais amplamente utilizados atualmente, o Gmail.

Nos aspectos metodológicos, apresentamos as bases para a construção da proposta de trabalho, a qual foi desenvolvida a partir de sequências didáticas, metodologia de trabalho proposta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Trazemos, também, esclarecimentos sobre os aspectos éticos desta pesquisa.

Na sequência, apresentamos as análises de um questionário aplicado aos alunos de uma turma de 9º ano com o objetivo de sondar seus conhecimentos sobre o *software* e o gênero textual *e-mail* e o produto desenvolvido nesta pesquisa, qual seja: uma sequência didática sobre o gênero *e-mail*. Por fim, trazemos as considerações finais do estudo e um apêndice.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a base teórica que embasou nosso estudo. Inicialmente, abordamos a relação entre gêneros textuais/discursivos e o ensino da língua portuguesa, explorando a teoria dos gêneros textuais/discursivos. Em seguida, tratamos da aplicação da abordagem textual no contexto do ensino da língua portuguesa, destacando o texto como objeto central desse processo. Ampliando nosso escopo, focamos o hipertexto no ambiente educacional, com foco em sua aplicação na sala de aula. Alinhado a essas considerações, focamos a relação entre letramento e práticas educativas. Finalmente, dirigimos nossa atenção para as práticas de letramento, com foco no *e-mail*. Apresentamos um breve histórico do desenvolvimento do *e-mail*, compreendendo suas origens evolutivas. Além disso, tratamos do *e-mail* como um veículo central de comunicação eletrônica, considerando tanto sua importância nas interações interpessoais quanto sua caracterização como um gênero textual.

2.1 Gêneros textuais/discursivos e ensino de língua portuguesa

Nesta seção, abordaremos, de forma sucinta, a origem dos primeiros estudos de gêneros textuais/discursivos até Bakhtin (2020) e as influências de seus escritos nos estudos de gênero, os quais dialogam com diversas perspectivas teóricas dos estudos atuais, sobretudo com a Linguística Textual.

A perspectiva de Bakhtin (2020) nos respalda para o trabalho com o gênero escolhido (*e-mail*) devido à forma como o autor concebe os gêneros, como objetos da própria comunicação e a serviço dela, os quais, por isso, sofrem interferência do contexto histórico e social, o que significa dizer que mudam com a sociedade. Além disso, buscamos embasamento teórico em autores como Marcuschi (2008), Adam (2008), Antunes (2010) e Koch (2018), que nos oferecem subsídios quanto à prática do trabalho com gêneros e à importância da presença do texto na atividade interativa da linguagem em sala de aula.

2.1.1 A teoria dos gêneros textuais/discursivos

Via de regra, a teoria dos gêneros tem sido atribuída aos estudos de Platão, que, há pelo menos vinte e cinco séculos, propôs a mimese ou representação literária da vida e a classificação tríade no âmbito literário nas divisões lírica, épica e dramática (MARCUSCHI, 2008). Dando continuidade aos estudos de Platão, Aristóteles tomou esses conceitos e os ampliou: “na Arte

retórica, propôs e estudou três gêneros retóricos (o deliberativo, o judiciário e o epidítico); e na arte poética, buscou tratar da produção poética em si mesma e de seus diversos gêneros” (FARACO, 2009, p. 123).

Mais modernamente, no século XX, encontramos Bakhtin (2020), que dialoga com diferentes perspectivas da teoria de gêneros atuais, afastando-se da compressão clássica de Platão e Aristóteles, que enquadra os gêneros em classificações e os toma como fenômenos plurais. Além de conceber os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2020, p. 262). Em tal perspectiva, escolhemos o gênero de acordo com a situação comunicativa e o campo de utilização da língua. Em outras palavras: “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2020, p. 262). Ainda segundo Bakhtin,

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. (BAKHTIN, 2020, p. 289)

Dessa forma, é pelo direcionamento do enunciado a um destinatário que o discurso se molda em um estilo próprio na constituição do gênero discursivo, o que acaba por atribuir certa carga de singularidade a cada enunciado. Sendo assim, o produtor deve levar em consideração um contexto e um destinatário real, e saber fazer as escolhas linguísticas adequadas para a produção do enunciado que será incorporado ao gênero escolhido em um determinado campo de comunicação. Bakhtin (2020) chama atenção para outro fator que influencia a produção de alguns gêneros, com exceção daqueles mais padronizados, que é o elemento expressivo, encontrado na “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2020, p. 289)

Por tais características, percebemos a apurada relação da existência dos gêneros do discurso com o indivíduo social, situado em um contexto histórico e temporal sob influências culturais do período em vive e as situações comunicativas próprias. Dessa forma, os gêneros acompanham as mudanças da sociedade, que podem modificar seus estilos composicionais e

estruturas de acordo com a necessidade e o suporte. Esse caráter funcional heterogêneo dos gêneros dos discursos foi percebido por Bakhtin (2020).

Assim, diante da “extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso”, Bakhtin (2020, p. 263) separa a natureza dos gêneros em duas categorias, a saber: os primários, os quais ele chama de simples, (informais) originários de situações que envolvem conversações e diálogos em situações comuns ao cotidiano; e os secundários, tomados como complexos (formais) surgidos na incorporação e/ou reelaboração das características dos gêneros primários, os quais aparecem em situações comunicativas institucionalizadas “e de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2020, p. 263).

Os estudos realizados por Bakhtin foram objeto de interesse de diversas perspectivas teóricas e contribuíram para gerar e propagar conceitos além da própria noção de gênero, como o dialogismo, a polifonia e a compreensão do conceito de enunciado, a qual faz parte da essência da teoria da linguagem de Bakhtin.

O dialogismo pode ser entendido, na compreensão desse autor, como o fato de que todos os dizeres são perpassados pelos dizeres de outros, carregando sempre o dizer do outro, não havendo uma forma de dizer pura, ou seja, o discurso sempre é construído em relação a outros discursos/textos em uma relação dialógica.

A polifonia, conceito desenvolvido por Dostoievski e adotado por Bakhtin, se relaciona ao conceito de dialogismo, sobretudo no que se refere à coexistência da heterogeneidade do discurso, reconhecendo que o sentido é construído pelas diferentes vozes que ecoam para o enunciado presente. Segundo Faraco (2019), a polifonia de Bakhtin vai além da filosofia das relações dialógicas tomada como uma visão ideológica na crença de um mundo pluralista democrático “de vozes equipolentes” (FARACO, 2019, p. 79)

Reiteramos, a teoria dos gêneros de Bakhtin influenciou diversas outras perspectivas teóricas e filosóficas que se aproximam ou se distanciam do que foi preconizado ou problematizado pelo Círculo. Rojo (2005) afirma que autores ligados à análise da conversação e à linguística textual também têm investido nessa reflexão. Segundo ela, “esses trabalhos apresentam não só um diálogo com a obra bakhtiniana – mais ou menos afinado – como também se preocupam em diferenciar gêneros textuais de gêneros discursivos” (ROJO, 2005, p. 187). Adam (2008), Marcuschi (2008) e Koch (2018) são alguns dos exemplos trazidos aqui.

Bonini (2005) esclarece a proposta de Adam (2008) em considerar os gêneros primários como sequências textuais que estruturam os gêneros secundários, as quais podem ser vistas

como uma forma de analisar a complexidade e a heterogeneidade dos gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana. Em suas palavras,

[...] há uma correlação do que Bakhtin preconiza sobre a natureza dos gêneros primários como responsáveis pela estruturação dos gêneros secundários, embora Adam conceba as sequências textuais como os próprios gêneros primários “que são pensados a partir dos conceitos de base” [...] “como protótipos e como formas que se adaptam ao conteúdo da interação e do gênero, dando origem ao que ele denomina uma pragmática textual.” (BONINI, 2005, p. 210)

Nesse sentido, a importância do trabalho de Adam (2008) está justamente no estudo das estruturas linguísticas a serviço da informação veiculada no gênero, por meio das estruturas não-sequenciais e sequenciais do texto, como os conectores, marcadores, tempos verbais, elementos de referência, etc. e as sequências textuais combinadas e articuladas em torno de uma sequência predominante vistas também, como elementos organizados sucessivamente constituindo um todo de forma progressiva, um plano de texto.

Dito de outra maneira,

[...] um texto pode ser constituído de trechos sucessivos formando subconjuntos em seu interior. O reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis. A percepção de uma sucessão (estrutura que chamaremos sequencial, no sentido amplo do termo) é inseparável de uma compreensão sintética das partes e do conjunto que elas formam. (ADAM, 2008, p. 254)

As sequências textuais narrativas, explicativas, descritivas e argumentativas aparecem na base do trabalho de Adam (2008) vistas como meios de estruturação de macroatos (objetivo que é realizado por meio de um texto) estruturam a ideia geral que se quer transmitir, podendo se dar em diferentes construções, variando estruturas, sendo estas guiadas por um macroato dominante que regula as diferentes formas de dizer a mesma coisa. Dessa forma, “compreender a ação de linguagem engajada, derivando um macroato de discurso de uma série mais ou menos hierarquizada de atos, é uma outra maneira de resumir um texto e, portanto, interpretá-lo na sua globalidade” (ADAM, 2008, p. 284). Podemos ver representada aqui nessa definição de Adam a própria noção de coerência.

Os estudos de Adam abordam um ponto amplamente discutido sobre a estruturação das sequências textuais. Em outras palavras, reconhece-se que um texto geralmente consiste em

múltiplas sequências, porém uma delas se destaca como predominante. Essas sequências podem ser de natureza narrativa, descritiva, explicativa ou argumentativa. Portanto, é importante destacar que, mesmo que haja várias sequências presentes em um texto, é a sequência predominante que determinará sua estruturação global.

Além disso, outro ponto importante da obra de Adam (2008) que gostaríamos de destacar é o plano de texto ou estrutura composicional do gênero, convencionalizada historicamente, que é dividida em dois tipos: os planos de textos fixos, nos quais o próprio conceito já fica explícito; e os planos ocasionais, com textos de estruturas mais flexíveis que não seguem uma estrutura fechada do gênero, a exemplo dos textos publicitários, que incluem uma variedade de recursos, e o próprio *e-mail*.

É significativo o legado de Adam e vasta é a sua produção, embora nesta pesquisa tenhamos trazido apenas alguns de seus pontos, ainda que de forma breve, mas relevantes, o que nos possibilitou pensar em metodologias para o ensino de línguas que preconizam uma mudança de paradigmas.

Para fortalecer a discussão, recorreremos às contribuições de Marcuschi (2008, 2010, 2011), que apresenta em seus trabalhos esclarecimentos relevantes sobre a compreensão e a análise dos gêneros. Segundo Rojo (2005, p. 187), embora Marcuschi adote definitivamente a denominação "gêneros textuais" em vez de "gêneros discursivos", é evidente o diálogo desse autor com Bakhtin (2020), o que é refletido em suas escolhas lexicais, como esfera, estilos, composição e atividade humana.

Marcuschi (2008) esclarece que o trabalho com gêneros significa abordar a língua em funcionamento, envolvendo critérios sociais e linguísticos. Dentre tantas colocações pertinentes na obra desse importante pesquisador, destacamos esta que revela a importância do estudo de gêneros: "é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto" (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Sendo assim, a comunicação só é possível por algum gênero, definidos na visão de Marcuschi (2008) como fenômenos históricos vinculados à vida social e a eventos culturais altamente maleáveis e plásticos, caracterizando-se por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, sem seguir uma forma. O estudo de gênero relaciona a linguagem em funcionamento e as atividades culturais e sociais. Para o autor,

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social [...] corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades

dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Esse pesquisador é enfático em suas discussões quanto à característica maleável, interativa e multimodalizada dos gêneros. Concomitantemente, menciona as entidades linguísticas, “aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo” (MARCUSCHI, 2008, p.154) que nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres: “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Caracterizando a heterogeneidade tipológica, Marcuschi (2010) conceitua tipos textuais como formas básicas de organização da linguagem em um texto, ou seja, são as estruturas linguísticas que compõem a forma como um texto se apresenta. Além disso, Marcuschi caracteriza as sequências textuais como “modos textuais”, sendo os tipos mais comuns a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Cada tipo textual possui uma finalidade comunicativa específica e um conjunto de recursos linguísticos que o caracterizam. O conhecimento das sequências textuais pode auxiliar na produção e na compreensão de diferentes textos, bem como na análise dos gêneros textuais e dos domínios discursivos em que circulam.

Já os gêneros textuais são “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Para o autor, os gêneros textuais são inúmeros e podem ser classificados de acordo com diversos critérios, como o suporte, o canal, o domínio, a função, etc. Alguns exemplos de gêneros textuais são: conto, crônica, notícia, *e-mail*, carta, etc.

A diferença entre tipo textual e gênero textual pode ser explicitada da seguinte forma: enquanto os tipos textuais são categorias mais amplas e genéricas, que podem se combinar em um mesmo texto, os gêneros textuais são categorias mais restritas e específicas, que correspondem a uma prática social de comunicação (MARCUSCHI, 2008).

Além de Marcuschi, destacamos os postulados de Koch (2018) sobre o estudo de gêneros. A autora traz abordagens e conceitos importantes para reflexão e compressão de alguns fenômenos que envolvem os gêneros textuais/discursivos. Um deles é a competência metagenérica, ou seja, a capacidade de os indivíduos envolvidos em situações comunicativas interativas fazerem escolhas de forma conveniente, o que requer maturidade adquirida na

exposição a gêneros diversos. Ao adquirir essa competência, o indivíduo terá orientação para a compreensão de gêneros e sua produção em práticas comunicativas. Dessa forma, a autora deixa claro que adota a ideia de estabilidade de Bakhtin (2020) e afirma que todo gênero tem forma, composição, conteúdo e estilo; ela faz a análise de alguns gêneros verificando tais elementos, mas não nega seu caráter variável.

Constatamos isso quando verificamos que Koch (2018), assim como Marcuschi (2008), entendem a intergenericidade ou hibridização como “fenômeno sobre o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero tendo em vista o propósito de comunicação” (KOCH, 2018, p. 114), ou seja, um gênero assume a função do outro, apesar da forma, em vista do propósito comunicativo. Desse modo “imperam o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 166).

Os gêneros são dinâmicos e historicamente situados em práticas sociais que provocam a transmutação, hibridização, mistura e incorporação em detrimento de uma nova identidade funcional em vista das atividades interativas de linguagem. Atualmente, devido à presença marcante da tecnologia, os textos têm se constituído por um diálogo ainda maior com outros textos assim como pela integração e mixagem de elementos icônicos devido à variedade de opções semióticas existentes nos ambientes virtuais, que tornam os textos ainda mais híbridos, provocando o surgimento de novos gêneros. Desse modo, cada vez mais os gêneros integram estratégias para fins diversos de comunicação nesses ambientes, admitindo novas formas, meios e recursos que envolvem diferentes linguagens a fim de incorporar os discursos.

Os gêneros textuais que se constituem nessa mistura de linguagens (verbal e não verbal) têm existência notável no nosso dia a dia através propagandas e anúncios nos mais diversos gêneros televisivos e, principalmente, digitais, que desafiam os indivíduos a mobilizarem seus conhecimentos e sentidos para interpretar ou construir seus textos.

Assim, outro importante assunto a ser levantado nos estudos dos gêneros se refere ao conceito de suporte, trazido por Marcuschi (2008). Segundo o autor, o suporte textual se refere ao meio físico ou digital onde um texto é produzido e veiculado, podendo influenciar na escolha do gênero, do estilo, da linguagem e da estrutura do texto, bem como na forma como o leitor interage com ele. Alguns exemplos de suportes textuais, de acordo com Marcuschi (2008), são: livros, revistas, jornais, cartazes, panfletos, *e-mails*, *sites*, redes sociais, etc. Nas palavras do autor:

Entendemos aqui como suportes de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou de ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Dessa maneira, cada suporte textual tem suas características próprias que devem ser consideradas pelo autor e pelo leitor do texto. Por exemplo, um texto publicado em um livro pode ter uma maior extensão e profundidade do que um texto publicado em um panfleto. Um texto publicado em um *site* pode ter recursos multimídia, como imagens, vídeos e *links*, que podem enriquecer a informação e a interatividade. Além disso, o suporte textual é importante para a análise e a produção de textos, pois ajuda a compreender o contexto e o propósito comunicativo de cada texto.

Destacamos os suportes digitais com forte presença nas atividades comunicativas atuais, convenientes a todos os possíveis gêneros. Além disso, os suportes digitais propiciam o surgimento de novos gêneros devido à intensidade de uso, de forma que novas formas discursivas emergem. No entanto, essas formas discursivas estão ancoradas em gêneros já existentes, ou seja, o ambiente digital possibilita o surgimento de gêneros que são híbridos, sem serem completamente novos. Segundo Marcuschi,

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997] que falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. [...] Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica [...]. (MARCUSCHI, 2010, p. 21)

Os suportes são fundamentais para que o gênero circule na sociedade, podendo ser incidentais e convencionais (MARCUSCHI, 2008). São exemplos de suportes incidentais: árvores, corpo humano, animais, estátuas em locais públicos, carteiras escolares, etc., os quais podem suportar textos, mas não são destinados a este fim. Já os suportes convencionais fazem parte da atividade comunicativa regular. Marcuschi (2008) observa que “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Ou seja, os gêneros não se manifestam em qualquer suporte; há uma “escolha” em que o gênero se adapta melhor, como

também o suporte influencia na forma de estruturação do gênero, a exemplo do *e-mail*, quanto tomado como gênero.

Aqui está um caso curioso, pois se tomarmos o programa Outlook, por exemplo, teremos sem dúvida um suporte do tipo “correio eletrônico”, mas se tomarmos os *e-mails* enquanto correlatos das cartas pessoais, teremos um gênero. Neste caso, trato a palavra *e-mail* como se fosse uma homonímia, ou seja, um termo com duas acepções tanto de origem como de função. Contudo, o *e-mail* na função de correio eletrônico é nitidamente um serviço que transporta os mais variados gêneros, tais como propagandas, ofícios, bilhetes, *e-mails*, cartas comerciais, relatórios, artigos científicos e assim por diante. Não obstante isso, hoje a ideia mais comum em relação aos *e-mails* é que sejam vistos como gêneros da área epistolar. (MARCUSCHI, 2008, p. 185).

Entendemos o suporte textual como um meio concreto ou virtual que incorpora o texto/gênero dando-lhe materialidade ao mesmo tempo que conseguimos identificá-los separadamente, suporte/texto. Nesse sentido, podemos compreender o *e-mail* tanto como suporte quanto como gênero textual. Enquanto suporte, refere-se ao *software* por meio do qual o gênero *e-mail* (texto) se materializa.

Quanto à materialização do texto, Paveau (2021) afirma que, em se tratando de escrita digital, o computador não é uma simples ferramenta, mas sim um meio, o que o faz participar da elaboração dos discursos. Na análise do discurso digital, teoria mencionada pela escritora, o discurso digital é visto de forma inseparável entre a tecnologia e a linguagem (PAVEAU, 2021)

Tendo essa compreensão clara, e com base nas contribuições de Marcuschi (2008) e Paiva (2010) vemos o *e-mail* como um gênero da área epistolar. Além disso segundo esses autores o suporte não é neutro, devido à presença de suas características paratextuais, considerando também a velocidade da composição e da transmissão do texto que é um fator determinante na caracterização do gênero. Paiva (2010, p.91).

Além disso, um aspecto peculiar do gênero *e-mail* é a sua hibridização com outros gêneros, o que ocorre com frequência devido à sua natureza circulatória, produtiva e sociocomunicativa. Isso confere ao texto a possibilidade de assumir diferentes propósitos comunicativos, tais como convite, comunicado, ofício, memorando, entre outros

Bezerra (2022) fundamentando-se no trabalho de Swales (1990), propõe o conceito de “comunidade discursiva” para explicar como os gêneros textuais são construídos e utilizados por grupos sociais que compartilham objetivos e práticas comunicativas. De acordo com Bezerra, o propósito comunicativo é um dos critérios que permitem identificar e classificar os gêneros textuais, além de guiar a produção e a interpretação dos textos. Ele afirma que o

propósito comunicativo é determinado pelo contexto situacional, pelo público-alvo e pelo conteúdo temático do texto.

Além disso, ele destaca que o propósito comunicativo pode variar de acordo com o gênero textual e, devido a isso, não deve ser tomado como “critério privilegiado para identificação do gênero” (BEZERRA, 2022, p. 79). No entanto, isso não significa dizer que o propósito comunicativo deve ser desconsiderado na análise de gêneros. Para Bezerra (2022, p. 80), “o propósito comunicativo não é determinado por indivíduos e sim por um atributo socialmente convencionado para o gênero.”

Bezerra (2022) defende que os gêneros mantêm certa regularidade de propósitos comunicativos nos conjuntos de gêneros (colônias de gêneros) que se relacionam devido a características em comum. Sendo assim, defendemos que apesar da variedade de propósitos comunicativos que um *e-mail* pode assumir tanto em situações formais quanto informais, podemos encontrar regularidade.

As reflexões apresentadas até aqui são bastante pertinentes para o trabalho com gêneros, pois nos ajudam a compreender de maneira fundamentada os caminhos para análise do gênero *e-mail*, objeto de estudo desta pesquisa. Permitindo compreender as mudanças que acompanham as necessidades de comunicação da sociedade dentro do contexto histórico fator que exerce bastante influência no estilo, no conteúdo e na composição, que promove mudanças na forma como os gêneros se configuram permitindo entender o surgimento ou transformações pelas quais alguns gêneros passaram, a plasticidade e dinamicidade desse gênero textual, as unidades sequenciais em sua composição e a importância das escolhas linguísticas, o hibridismo recorrente, a influência do seu suporte e as semioses próprias do ambiente virtual, são indispensáveis a compreensão desse gênero.

Dessa forma, torna-se imprescindível ao professor de língua apropriar-se dos conhecimentos tratados aqui, correlacioná-los em sua prática para um ensino de gêneros que seja relevante para formação do indivíduo.

2.1.2 O texto como objeto de ensino de língua portuguesa

Em se tratando do estudo do texto, temos a Linguística Textual como uma das correntes dos estudos linguísticos que toma o texto como elemento central de investigação. Nas palavras de Antunes (2017, p. 21), “é um campo relativamente novo, que teve seu desenvolvimento no começo da segunda metade do século XX”. As pesquisas realizadas por essa corrente levam em

consideração concepções de texto as quais conceitualmente mudaram bastante até os dias atuais.

Koch (2001) apresenta três fases inicialmente distinguidas por Conte (1977) as quais constituem uma progressão teórica da Linguística Textual e que influenciaram a forma como o texto foi concebido e, segundo essa autora, a saber: análise transfrástica; gramáticas do texto; e as teorias do texto, desde a pragmática à perspectiva sociocognitivo-interacionista. Essas fases ampliam a noção de contexto, assunto tão caro à Linguística Textual.

Segundo Koch (2001), a análise transfrástica buscava transpor os limites da frase, lidando com fenômenos como referenciação, concordância verbal e relações semânticas entre frases não ligadas por conectivo, prosódia e assim por diante. Em seguida, surgiram as gramáticas textuais, que refletiam sobre fenômenos que não podiam ser explicados apenas pela gramática da frase. No entanto, essas tentativas de desenvolver uma Linguística Textual como uma linguística da frase ampliada mostraram-se insatisfatórias e foram abandonadas. Nas palavras da autora: “como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma língua natural L?” (KOCH, 2001, p. 69).

A partir daí, surgiu a teoria do texto, que investiga a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Essa abordagem considera o texto como uma unidade linguística hierarquicamente superior e atribui aos seus componentes o *status* de signos parciais. A compreensão e a produção de textos dependem da competência textual dos falantes, que lhes permite distinguir um texto coerente de um conjunto aleatório de palavras ou sentenças e realizar atividades como parafrasear, resumir ou atribuir um título a um texto. A teoria do texto, que é a própria Linguística Textual, considera o contexto pragmático, que engloba as condições externas ao texto, como o contexto de produção, recepção e interpretação dos textos visando compreender sua natureza e funcionamento de maneira abrangente (KOCH, 2001).

Segundo Koch (2004), essas três fases da Linguística Textual não são cronológicas nem excludentes, mas complementares e inter-relacionadas. Cada fase contribuiu para o desenvolvimento da Linguística Textual como uma disciplina que se ocupa do texto como objeto de investigação linguística. A partir desse novo contexto de estudos da linguística, consultamos Adam (2008) para reforçar a discussão. Esse autor esclarece que:

A linguística não é (ou não é mais) "ciência-piloto" das ciências do homem e da sociedade, mas tem ainda muito a dizer sobre os textos, e seu poder hermenêutico permanece inteiro, sobretudo se ela consentir em abrir-se às disciplinas que, da Antiguidade até nossos dias, têm o texto como objeto (retórica e poética, estilística, filologia e hermenêutica, teoria da tradução e

genética textual, análise de dados textuais ou análise de textos em computador, sem esquecer a história do livro e as diversas semióticas). (ADAM, 2008, p. 25)

Corroborando essa perspectiva, temos uma discussão sobre a Linguística Textual em Bentes e Leite (2010), que trazem explicações sobre os novos caminhos de abordagem de uma Linguística Textual ainda mais aberta ao diálogo com outras disciplinas e com novas perspectivas de trabalho envolvendo o contexto de ações humanas de natureza multissemiótica, interativa e social; os textos multimodais; os textos digitais; e a noção de autoria textual, características que requerem uma abordagem interdisciplinar para os fenômenos da língua (BENTES; LEITE, 2010).

Nessa perspectiva, o ensino centrado na análise de frases soltas deve ficar para trás, sendo o texto objeto apropriado para o trabalho em sala de aula, pois ele é lugar de interação presente nas diversas situações comunicativas entre os usuários de uma língua (KOCH, 2004). Sob essa perspectiva, as frases são fragmentos que, quando ditos de maneira descontextualizada, não podem ser tomados como objetos adequados à interação. Sendo assim,

[...] é consensual, no âmbito da linguística de texto, o princípio de que muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos a seu funcionamento, não cabem nos limites da frase. Basta citar os recursos da coesão, os quais ultrapassam, quase sempre, a fronteira sintática da frase e, até mesmo, de pares de frases. (ANTUNES, 2010, p. 46)

Não podemos deixar de mencionar três importantes documentos normativos: a LDB n.º 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (terceira versão) (BRASIL, 1996); a orientação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) (BRASIL, 1997); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos são relevantes para a educação pública nacional e enfatizam a visão de uso da língua a partir do texto, em uma abordagem significativa para o aluno. Em outras palavras, tais documentos advogam pela superação da prática descontextualizada dos aspectos gramaticais em favor de uma perspectiva interacional da língua.

O trabalho com textos em sala de aula é, portanto, priorizado nos documentos normativos e se justifica para além disso, pela amplitude de possibilidades de interpretação e de referências que só são possíveis encontrar neles enquanto fenômeno linguístico (ANTUNES, 2017).

A compreensão de que a língua ocorre de maneira interativa é fundamental para entendermos que, ao falar ou escrever, estamos sempre nos dirigindo a um interlocutor específico. Mesmo que não estejamos fisicamente presentes com a pessoa ou grupo com quem estamos nos comunicando, a presença desse interlocutor é essencial na construção do texto. Nesse sentido, Geraldi (2002, p. 118-119) define interlocutor como:

[...] real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta. O interlocutor ativo da oralidade, fisicamente materializado e que pode a qualquer momento intervir no discurso do locutor (invertendo papéis como este, inclusive), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando indiretamente o locutor.

O autor chama a atenção para a prática que as escolas desenvolvem na maioria das atividades de produção textual, em que os alunos são solicitados a escrever sem ter um interlocutor específico em mente. Isso significa que os alunos escrevem sem saber para quem estão escrevendo. Além disso, o autor destaca que o professor, que será responsável por corrigir o texto, acaba exercendo uma influência dominante sobre o locutor/escritor, levando à criação de uma voz institucional no texto cujo objetivo é agradar ao professor por meio de construções consideradas cultas pelo aluno, mas que nem sempre são adequadas. Esse processo resulta na destituição do sujeito enquanto locutor, que deveria se manifestar em uma relação intersubjetiva (GERALDI, 2002).

Somos seres interacionais em nossa essência; nos expressamos para o outro de forma que haja interação, sendo assim, falar ou escrever sem um objetivo e usar palavras desconexas de um contexto é inconcebível, pois não promove interação de fato. Assim, de acordo com Antunes (2017, p. 45),

As teorias sobre o texto propõem o seguinte: para que um conjunto de palavras preencha as condições de poder funcionar como texto e ser reconhecido como tal deve apresentar: (1) coesão, ou ter seus constituintes relacionados entre si; (2) coerência, ou ser interpretável e adequado às condições de sua ocorrência; (3) informatividade, ou trazer alguma 'novidade', ou prover alguma imprevisibilidade; (4) intertextualidade, ou estabelecer relação com outros textos prévios, já em circulação.

Além desses critérios apresentados acima, Costa Val (2016) baseada em Beaugrand e Dressler (1983) considera a existência de mais três fatores responsáveis pela textualidade os quais acrescentamos aos mencionados por Antunes (2017) “a intencionalidade, a aceitabilidade,

e a situacionalidade.” (COSTA VAL, 2016, p. 5) Os dois primeiros se referem ao locutor e ao interlocutor, a intencionalidade se refere a capacidade do produtor em concretizar seus objetivos e metas comunicativas, a aceitabilidade diz respeito ao receptor e o sentido gerado pela mensagem recebida. Já a situacionalidade diz respeito a relevância do texto ao contexto. Costa Val (2016)

Sobre o trabalho com textos em sala de aula, Antunes (2010, p. 52) destaca que “todos os textos, de qualquer tipo ou gênero, de qualquer tamanho ou função, textos verbais (orais ou escritos) e não verbais e textos multimodais [...] podem ser objeto de análise.” Aqui incluímos também os textos digitais. Ainda segundo Antunes (2010), esse trabalho deve ser realizado através de iniciativas que coloquem o aluno em contato real com os gêneros em eventos comunicativos que desenvolvam competências para participação colaborativa.

Antunes (2017) também fala da importância do trabalho com o texto nas primeiras experiências de escrita com a presença de pequenos textos que funcionem comunicativamente, como lembretes, avisos, informações, bilhetes, etc. Ou seja, textos que expressem atos comunicativos que são dirigidos a outro alguém, revelando determinada orientação temática, cumprindo uma função comunicativa e sendo reconhecíveis enquanto gêneros. Essas características, entre outras, como a autoria, revelam se o enunciado se trata de um texto ou não, conforme destacado por Antunes (2017).

Considerar o texto como objeto de trabalho é uma ação de grande valia para as aulas de língua portuguesa. É oferecer um ensino com mais relevância, pois à medida que práticas sociais são articuladas através de atividades de linguagem com textos, promove-se o desenvolvimento das capacidades linguísticas e cognitivas bem como das experiências culturais.

Para isso, é necessário trazer para a sala de aula textos de diferentes esferas e que enriqueçam o repertório de mundo dos alunos para que, ao acessarem diferentes construções textuais, percebam o movimento interativo de ideias interrelacionadas e, como consequência desse contato, possam também perceber, entre tantas coisas, as regularidades na construção dos gêneros textuais. Tendo isso em vista, a leitura deve estar a serviço da escrita como meio de acesso do aluno a construções textuais mais elaboradas que funcionem como base para suas próprias produções. Pensando dessa forma, a escolha dos textos que devem ser trazidos para a sala de aula deve ser feita com critérios.

Respaldamo-nos em Koch e Elias (2017, p. 43) quando afirmam que:

para a atividade de escrita, o produtor precisa ativar ‘modelos’ que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Reafirmamos a necessidade da apropriação dos textos enquanto estruturas linguísticas e portadores de expressão cultural e cognitiva, considerando que somente através deles temos condições de nos expressar adequadamente nos vários setores da nossa vida e em diferentes situações; sendo assim, o que dizer e como dizer será mais bem viabilizado.

Antunes (2010) faz algumas recomendações importantes para a análise de textos as quais não podemos deixar de mencionar, mesmo que de forma sintética. De acordo com a autora, os textos precisam: ser adequados à temática, à estrutura linguística e à faixa etária dos alunos; devem remeter a diferentes contextos geográficos e culturais; proceder de campos e grupos sociais diferentes, como: ciência, arte, política, etc., veiculados em diferentes suportes; ser diversificados quanto à sua forma de apresentação, explorando recursos visuais e sonoros, cores e tamanhos de letras, etc.; ser diversificados também quanto ao tamanho e complexidade; indicar os elementos do seu contexto de produção. Por fim, embora tudo possa ser analisado em um texto, a dimensão global deste como realização da coerência é o primeiro ponto a ser analisado (ANTUNES,2010).

Corroborando essa discussão, Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2017, p. 50) afirmam que

deve-se partir para o enfoque do modo como o texto foi produzido; ou seja, deslocar-se do significado/conteúdo original para os efeitos de sentido a partir do exame das operações linguísticas que o produziram. Desse modo, em vez de se buscar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz* e *por que diz o que diz* de um determinado modo trará consequências importantes para o desvendamento do sentido como um todo.

Sendo assim, os gêneros textuais devem ser lidos com diferentes objetivos sob influência dos diferentes contextos em que as pessoas estão situadas. Para o trabalho em sala de aula, devemos buscar ativar conhecimentos sobre prática social, sobre o gênero, temática, situação de produção, objetivos de escrita, etc.

Uma questão a qual deve ter a atenção do professor é a condução do trabalho com gêneros veiculados nos livros didáticos. Sobre esse tema, Bunzem (2007) chama atenção para o tratamento da diversidade textual em atividades no livro didático de língua portuguesa. Segundo ele, o livro didático é homogêneo no sentido de que as atividades de leitura

normalmente são para compreensão, sendo esta “uma das consequências do processo de escolarização que focaliza apenas determinadas estratégias de leitura, com ênfase no vocabulário, nos elementos composicionais do texto e na localização de informações explícitas” (BUNZEM, 2007, p. 52). Assim, é preciso que o professor não se prenda ao que está posto no livro didático como único instrumento da sua ação didática.

Além disso, Bunzem (2007) afirma que a diversidade de gêneros textuais presentes nos livros didáticos a que o aluno é exposto é algo relevante e não há o que se negar quanto a isso. Contudo, cabe ao professor o conhecimento das facetas do objeto de ensino para que o texto seja explorado de diversas maneiras e propósitos, pois, assim, terá condições de sair da circunferência de interpretação dos autores e adaptar o trabalho à sua realidade escolar. De acordo com o autor, algumas facetas importantes para análise são o suporte, a apresentação multimodal, a diagramação e a disposição de alguns elementos, entre outras.

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) construída a partir de um diálogo com várias frentes envolvidas na educação, é definida como um documento de caráter normativo instituído no Brasil no final do ano de 2018 em sua versão final, que, no texto introdutório, define:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

No que se referente ao ensino de língua portuguesa, o documento dialoga e se fundamenta em conceitos já disseminados, buscando atualizar-se no que refere às práticas de linguagem que envolve as tecnologias digitais, sendo o texto tomado como unidade central de trabalho em uma abordagem enunciativo-discursiva “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” (BRASIL, 2018, p. 67).

Nesse contexto, temos novos modos de produzir texto a partir da adoção de tecnologias que permitem novas produções ou, como disse Marcuschi (2008), às vezes nem tão novos assim, mas renovados, híbridos e que se transformam com a sociedade. Segundo Ribeiro (2018, p. 85): é preciso “ter ciência que a escrita é histórica e socialmente situada, ou seja, não há a ou

uma escrita. Ela é viva e depende de muitas condições, inclusive e principalmente as tecnológicas”.

Barton e Lee (2019, p. 31) também trazem alguns pontos relevantes para estudar o mundo *online* e compreender a linguagem: "Antes de tudo não se pode mais pensar em textos como relativamente fixos e estáveis, eles estão mais fluídos e com as virtualidades mutantes nas novas medidas". Os textos estão se tornando cada vez mais multimodais e interativos, a intertextualidade é comum entre textos *online* e mais gêneros híbridos são identificados na *web*:

Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. (MARCUSCHI, 2008, p. 198).

E o meio tecnológico trouxe ainda mais possibilidades de sentidos a serem explorados devido ao aumento das semioses e das ferramentas que permitem incorporar outros modos textuais na criação e leitura de textos. Nessa direção, segundo Dionísio (2011), na sociedade contemporânea, a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito em que a prática do letramento da escrita deve ser incorporada ao letramento da imagem em uma harmoniosa organização no texto, relação que tem como resultado variados arranjos não padronizados de escrita devido ao desenvolvimento tecnológico.

A autora ainda explica que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, [...] palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos” (DIONÍSIO, 2011, p.139). Dessa forma, produzimos textos multimodais quando relacionamos modos de linguagem, definidos por Rojo e Barbosa (2015) como multissemióticos. Para elas,

Texto **multimodal** ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolo (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas — modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais — modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações — modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108, grifos das autoras)

Dionísio (2007) reforça esse ponto de vista quando se refere à multimodalidade discursiva “como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Conseqüentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais” (DIONÍSIO, 2007, p. 178). Esse posicionamento de Dionísio já havia sido defendido por Kress (1996, 2006), que também defende o conceito de que todo texto é multimodal.

Atualmente, diante dos novos horizontes da cultura digital, a produção de texto nos meios digitais é marcada por uma expressiva produção multimodal, o que requer do escritor, assim como do leitor, a necessidade de conhecimentos de manipulação e de processos de edição para incorporar sentidos. Isso é destacado Ribeiro (2018) quando a autora trata da importância de se conhecer os processos de edição para que o indivíduo perceba como uma formulação ou reformulação de uma imagem maldosa, por exemplo, pode ser prejudicial. Ela sugere: “Uma das ações que concorrem para esse aprendizado é a visita de profissionais experientes em vários tipos de edição para falarem com os estudantes” (RIBEIRO, 2018, p. 38). Para a autora:

Conhecer alguns desses processos e saber como um texto – considerando texto em sentido amplíssimo – foi transformado até chegar às mãos (ou aos olhos e ouvidos) do público é, para nós, um dos modos de aprender a ler com mais acurácia elementos muito importantes para a percepção de discursos, intencionalidades e efeitos de sentido nem sempre percebidos por quem não conhece as facetas da edição. (RIBEIRO, 2018, p. 30).

Podemos verificar, dessa forma, novas perspectivas do trabalho com o texto na sala de aula, as quais carregam desafios ao professor de língua portuguesa. Independentemente da forma de linguagem usada, os alunos devem ser expostos a situações motivadoras de leitura e escrita, seja pelo meio impresso, seja pelo meio digital. Essas situações podem envolver, por exemplo, a elaboração de opiniões críticas sobre determinado fato, etc. Para isso, destaca-se a necessidade de um trabalho de leitura e escrita planejado e bem fundamentado, independente do suporte adotado. A tecnologia, sem dúvidas, oferece um encantamento sensorial e mais possibilidades semióticas, propiciando o desenvolvimento de textos mais interativos e híbridos, embora o entendimento essencial seja de que não se trata somente de inserir um aparato tecnológico no processo de produção textual, mas de apresentar “novos caminhos” os quais podem ser percorridos nesse processo.

Dessa forma, o texto deve ser utilizado como base no processo criativo nas aulas de língua portuguesa, buscando explorar diferentes formas de expressão contextualizadas, que

perpassam por ideologias. Logo, não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como uma via para conectar-se a outros conhecimentos, ideias, conceitos, etc.

2.1.3 O hipertexto na sala de aula

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, além do trabalho com textos impressos, o trabalho com imagens, filmes, vídeos, músicas, etc., mas, principalmente, que os discentes aprendam a construir sentido nas construções textuais produto da relação entre diferentes linguagens, a qual chamamos de textos multimodais. Nesse sentido, uma das dimensões trazidas pela BNCC (2018) se refere às condições de produção e recepção de gêneros que circulam em diferentes mídias. Assim, propõe o seguinte objetivo:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital[...]. (BRASIL, 2018)

Para esse fim, a prática de escrita e leitura em tela exige indivíduos usuários e conhecedores da cultura digital, como já foi dito anteriormente, uma vez que os textos digitais, além das conexões ideológicas, conectam informações e outros elementos externos de forma interativa através da tecnologia. Esse entendimento nos leva à definição de hipertexto trazida Xavier (2010, p. 218) quando afirma que “por hipertexto, entendo uma forma híbrida, dinâmica e flexível e de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade.”

Inicialmente, concordamos com Koch (2015, p. 72) quando a autora considera que “todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos” e que “pelo menos do ponto de vista da recepção, todo texto é um hipertexto”, no sentido de que também nos textos escritos podemos encontrar notas de rodapé, citações, *boxes* no corpo de reportagens com gráficos, fotos, etc. (que funcionam como *links*) os quais os leitores podem consultar. Nesse sentido,

em relação ao texto convencional, o hipertexto não impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas. Há na tela um esboço com caminhos sugestivos, totalmente “violáveis”, pois uns dos princípios fundamentais que norteiam os construtores de hipertextos é otimização ao máximo das escolhas de trilhas no ciberespaço. (XAVIER, 2010, p. 211).

Marcuschi (2017) destaca que o hipertexto não é um fenômeno exclusivamente eletrônico, mas sim uma forma de organização textual que está enraizada em nosso dia a dia. No contexto atual em que precisamos ser multitarefas, ao sairmos de casa para o trabalho ou escola, ouvimos música, verificamos a previsão do tempo, lemos placas e cartazes e possivelmente conversamos com alguém. Mesmo assim, somos capazes de nos localizar coerentemente nesse contexto multissemiótico e de multitarefas. Como Marcuschi (2017) aponta, “o hipertexto já se encontra no seu caminho diário de casa para o trabalho, a escola, a igreja, o dentista, e o mercado, desde há muito tempo” (p. 189).

Nesse sentido, como seres multitarefas que somos, o advento das novas tecnologias trouxe consigo o surgimento de novos gêneros textuais, os chamados gêneros digitais. Além disso, na incorporação de gêneros textuais ao meio digital e na expressiva multimodalidade dos textos que esse meio proporciona, destacamos o hipertexto *online*, que se tornou comum em nosso cotidiano. Devido a isso, defendemos o seu uso nas aulas de língua portuguesa

Em uma definição atualizada que leva em consideração a escrita e a leitura por meio das tecnologias digitais, Koch (2015, p. 75) afirma que:

O hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas. [...] o termo designa uma escritura não sequencial e não linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas de outros textos. (KOCH, 2015, p. 75).

O hipertexto digital sugere novas formas de leitura disponibilizadas ao navegante através de *links* que abrem caminhos complementares à ideia central do texto. Esses complementos podem oferecer experiências sensoriais como sons, imagens, gráficos, vídeos, etc., pois o hipertexto é um texto multimodal. Xavier (2010), ilustrando a compreensão de hipertexto, menciona Paulo Freire em seu método de alfabetização como precursor de um entendimento que pode ser alargado ao hipertexto: “o mestre pernambucano lançava uma obviedade genial, pois, de fato, não se leem palavras isoladas de um mundo referencial possível em que elas se inserem e somente a partir delas fazem sentido para qualquer aprendiz de leitor” (XAVIER, 2010, p. 209).

Ou seja, para Xavier (2010) a leitura do mundo pela palavra não está completa quando é feita apenas em um nível “micro” com a palavra isolada/limitada, como no texto impresso no papel, que, em uma via direta, cobra do leitor as inferências. Segundo esse entendimento, essa

leitura torna-se adequada quando envolve variadas experiências disponibilizadas ao leitor não só por meio da palavra, mas ampliando “ilimitadamente o sistema de relações referenciais do leitor pelo acesso a vários hiperlinks”. Ou seja:

Se para ler/entender a palavra é necessário saber antes ler o mundo, conforme apregoava o educador; o hipertexto vem consolidar esse processo, uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem os recursos da hipermídia. (XAVIER, 2010, p. 210)

Quanto às seções em hipertexto digital, elas se tratam de trilhas “links” ou “*hyperlinks*” que são colocadas pelo autor de forma articulada garantindo a continuidade do texto; para isso, precisam ser relevantes, sob o risco de gerar desinteresse por parte do leitor. Koch (2015) reforça a definição de *hyperlinks* como: “dispositivos técnico- informativos que permitem efetivar ágeis deslocamentos de navegação on-line” (KOCH, 2015, p. 76) Segundo a autora, os *hyperlinks* podem ser fixos ou móveis e exercem algumas funções, como a função dêitica, coesiva e cognitiva.

Segundo Koch (2015), função dêitica acontece quando o *hyperlink* indica caminhos ao hiperleitor, em caráter catafórico, uma vez que coloca o leitor para fora do texto que está na tela a fim de que consiga pormenorizar certos aspectos da interpretação; a função coesiva ocorre quando os *hyperlinks* são atados ou encaixados com certa ordem discursiva e semântica para garantir a fluência da leitura que leve o leitor a fazer descobertas; a função cognitiva, por sua vez, acontece quando um *link* é capaz de gerar cargas de sentido e o leitor formula mentalmente hipóteses sobre o que poderá encontrar (KOCH, 2015).

Sendo assim, a liberdade de escolhas mantém-se dentro do previsível pela disponibilidade do que o autor estrategicamente decide colocar. Segundo Xavier (2020, p. 214), “o hipertexto precisa apresentar alguma linearidade, pois não pode subverter os níveis de organização das línguas naturais (sintaxe, semântica e pragmática) utilizada em uma dada sociedade”.

Nesse sentido, também esclarece Santaella (2014, p. 212):

[...] o que o hipertexto nos apresenta é um texto que, em vez de se estruturar frase a frase linearmente como em um livro impresso, caracteriza-se por nós ou pontos de intersecção que, ao serem clicados, remetem a conexões não lineares, compondo um percurso de leitura que salta de um ponto a outro de mensagens contidas em documentos distintos, mas interconectados. Isso vai compondo uma configuração reticular

Essa configuração reticular diz respeito à coerência estabelecida nas conexões do texto e entre os textos. Em Marcuschi (2017), podemos refletir sobre o conceito de coerência e sua relação com o hipertexto. O autor defende que a coerência não é uma propriedade intrínseca do texto, mas sim um efeito de sentido construído pelo leitor a partir de suas habilidades cognitivas e interacionais. Nesse sentido, “a coerência é uma construção cognitiva permitida pelo texto, mas não está no texto” (MARCUSCHI, 2010, p. 202).

Assim, um texto pode ser considerado coerente se possibilita ao leitor atribuir-lhe algum significado, mesmo que esse significado varie conforme o contexto, o propósito e o perfil do leitor. O hipertexto, como um tipo de texto que se caracteriza pela não linearidade, pela multimodalidade e pela interatividade, apresenta desafios e oportunidades para a construção da coerência. Por um lado, o hipertexto pode oferecer mais de uma forma de compreensão, dependendo dos caminhos escolhidos pelo leitor entre os diversos *links* e recursos disponíveis. Por outro lado, o hipertexto pode favorecer a construção de uma coerência global, que integra os diferentes elementos textuais e não textuais em uma rede de relações significativas. Portanto, podemos afirmar que o hipertexto é coerente mesmo permitindo mais de uma compreensão, e que a coerência é uma condição necessária, mas não suficiente, para a compreensão do hipertexto.

Assim, o grande problema da coerência, no caso do hipertexto, é o da construção de um ponto de vista interpretativo menos evidente e com menor possibilidade de organização holística. Trata-se de algo mais trabalhoso e com maior chance de ter que ser feito. Isso não é pouco, mas não chega a ameaçar a noção de coerência nem a exigir outra noção. (MARCUSCHI, 2010, p. 205).

A preocupação principal discutida por esse autor, a nosso ver, faz conexão com o que disse Freire em Xavier (2010): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Entendemos que isso deve ser preocupação do ensino de língua portuguesa, pois tal entendimento passa pela capacidade necessária de o indivíduo saber produzir sentido nas leituras hipertextuais que faz e no contexto em que vive, o que implica fazer escolhas em uma atividade consciente, assim como faz em seu dia a dia de multitarefas. Contudo, para o sucesso de um indivíduo no entendimento de hipertextos, é necessário ser um bom leitor e esta é mais do que nunca uma questão primordial, pois a leitura deve fazer parte do cotidiano: “pessoas sem o costume da leitura perdem-se com facilidade lendo um jornal e, mais ainda, ao se defrontarem com o

hipertexto que não progride com uma visão imediata do percurso” (MARCUSCHI, 2017, p. 205).

Sendo assim, sobre o trabalho com indivíduos menos experientes, no caso de séries iniciais,

É necessário avaliar que tipo de aluno pode se beneficiar desse tipo específico de apresentação textual e que tipo de hipertexto é adequado para diferentes grupos de alunos. Além disso, precisamos também considerar com mais critério, como integrar diferentes recursos hipermodais de modo a construir textos que realmente auxiliem o aluno. (BRAGA, 2010, P.197)

O ensino de língua portuguesa deve ter o texto como objeto central, pois é através dele que os alunos desenvolvem as habilidades de compreensão e produção nas diversas situações comunicativas. O ensino através do texto deve contemplar os aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem a construção do sentido e a adequação ao gênero, ao suporte e ao público-alvo.

Como sabemos, a internet é uma ferramenta que amplia as possibilidades de acesso, produção e circulação de textos de diferentes gêneros. Ademais, favorece a interatividade entre os interlocutores, que podem trocar informações, opiniões, experiências etc. A internet é um espaço de hipertexto, ou seja, uma forma de escrita e leitura não linear, que permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de suas escolhas.

Os estudantes atuais não estão mais restritos à leitura e à produção do texto do modo tradicional e necessitam construir outros letramentos, sobretudo os letramentos digitais, a partir de diferentes recursos tecnológicos que lhes deem proficiência para leitura e produção em diversos formatos, digitais, sonoros, visuais, etc. e, desse modo, explorar diferentes formas de expressões e ampliar seu repertório linguístico para a escrita e a leitura.

Diante dessas perspectivas de trabalho com textos e das variadas interações sociais promovidas pelas novas tecnologias e pelo uso dos discursos digitais, os professores de língua portuguesa têm uma função imprescindível no ensino da produção textual. É relevante que esse ensino ocorra com metas definidas e seja orientado por escolhas teóricas e pelos documentos normativos oficiais. Para isso, os professores precisam se atualizar e estar em constante aprendizado, buscando proporcionar ao aluno a construção de conhecimentos discursivos e linguísticos.

Nesse sentido, na seção seguinte discutimos sobre letramento e ensino.

2.2 Letramento e ensino

Segundo Soares (2022), o termo letramento vem do inglês *literacy*, que, por sua vez, vem da palavra latina *litera* (letra) seguida do sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. A autora explica que *literacy* é o estado ou condição assumida pela pessoa que adquiriu a “tecnologia” (p. 18) do ler e escrever e que, a partir daí, tem alterada a sua condição em aspectos sociais, psíquicos, linguísticos, culturais, etc. quando passa a envolver-se em práticas sociais de uso da escrita e da leitura. De acordo com Vianna *et al.* (2016), o uso do termo, nas pesquisas brasileiras, ocorreu no final da década de 80 por pesquisadores da Linguística Aplicada e da Educação, como Ângela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo.

Nesse cenário, algumas autoras como Soares (2022) e Kleiman (2005) preocupam-se em distinguir alfabetização de letramento, ou mostrar que a noção de letramento não se reduz à condição de alfabetização ou escolarização, pois o letramento é o uso social da escrita. Soares (2022) nos alerta para a condição de indivíduos com comportamentos escolares de letramento, mas incapazes de lidar com usos cotidianos da escrita em contextos não escolares. Essa condição nos permite perceber duas questões: a primeira, é que o letramento envolve conhecimentos além daqueles escolares; a segunda, é que talvez a escola esteja sendo negligente em não incluir práticas sociais da escrita em sua rotina.

O letramento não se limita ao domínio da escrita e da leitura, mas envolve as práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. Assim, o letramento implica uma relação dinâmica e crítica com a escrita, que permite ao indivíduo participar de diferentes esferas da vida social, cultural, política e econômica (KLEIMAN,2005). A partir dessa concepção, o termo letramento foi pluralizado, dando origem ao termo letramentos, que reconhece a diversidade de formas de leituras e escritas influenciadas por diferentes fatores, como o suporte, as tecnologias, a cultura, entre outros.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022) discutem os propósitos dos letramentos e destacam que é função da escola preparar os alunos para o trabalho, a cidadania e a vida em comunidade. Eles defendem que:

No mundo do trabalho, o surgimento de uma “economia do conhecimento” altera substancialmente os objetivos do letramento, que se distanciam de sua noção básica de conjunto de regras e procedimentos mecânicos para “transmitir” e “aprender” a ler e a escrever da forma “correta”, para “letramentos”, no plural, com os trabalhadores passando a navegar por uma variedade de modos de comunicação em ambientes de trabalho e em interações com seus clientes, fazendo uso de um amplo leque multimodal de

meios de comunicação nativos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2022, p. 51)

Street (2014), através de discussões sobre os letramentos sociais, mostra que tais letramentos se referem às diferentes formas de usar a leitura e a escrita em contextos sociais e culturais variados. Esse pesquisador defende que não existe um único letramento universal e neutro, mas múltiplos letramentos que refletem as identidades, os valores e as relações de poder dos grupos sociais que os praticam.

A partir de uma perspectiva etnográfica e transcultural, Street (2014) analisa como o letramento é usado no desenvolvimento, na educação e na comunicação em diferentes partes do mundo. Ele propõe que nós, educadores, busquemos reconhecer e valorizar a diversidade dos letramentos sociais dos alunos e que possamos promover uma educação crítica e emancipatória baseada no diálogo e na reflexão sobre as implicações políticas e ideológicas do letramento.

As mudanças na forma de comunicação verificadas com mais expressividade nos tempos atuais devido às tecnologias digitais, embora venham acontecendo há certo tempo, mesmo antes do acesso à informação em rede, nos leva a considerar que a abordagem de ensino de escrita e de leitura que não considera os processos multilíngues e multimodais precisa ser repensada. Essa realidade foi constatada já no início dos anos 90, a partir da inquietação de dez educadores especialistas de alguns países desenvolvidos preocupados com os rumos do ensino de língua de forma que, naquela época, há 29 anos, em 1994, houve um encontro em Nova Londres, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia dos letramentos, o que resultou, em 1996, na publicação do manifesto da pedagogia dos multiletramentos. Os autores do manifesto buscaram ampliar o entendimento do letramento desde então (RIBEIRO; CORRÊA, 2021). A proposta geral da pedagogia dos letramentos pode ser vista no seguinte trecho:

Primeiramente, gostaríamos de estender a noção e o escopo da pedagogia do letramento para que ela levasse em conta o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas, bem como a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam [...] Em segundo lugar, sustentamos que uma pedagogia do letramento precisa dar conta agora da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia. (RIBEIRO; CORRÊA, 2021, p. 13)

Desses pontos decorrem a preocupação de como proceder para garantir condições de aprendizagem e participação social para todos de forma a incluir toda a diversidade cultural, de gênero e étnica e do que seria adequado para o ensino de língua vislumbrando a realidade local e global que desde então entrecruzam fronteiras.

Assim, surgiu a necessidade de uma abordagem pedagógica que desse conta “da crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental” (RIBEIRO; CORRÊA, 2021, p. 19). Uma vez que somos seres que transitamos em diferentes mundos, como o mundo do trabalho, da religião, da cidadania, da sexualidade, entre outros, e participamos ativamente de várias comunidades como membros devido à nossa identidade, exercemos cotidianamente diferentes papéis, o que nos leva a produção de diferentes discursos, como defendem os autores a seguir:

o fato central da linguagem se torna a multiplicidade de significados, bem como suas interseções contínuas. Assim como todas as identidades são formadas de múltiplas camadas, há múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados. Temos de ser proficientes para negociar os muitos mundos da vida nos quais vivemos e os muitos mundos da vida com os quais nos deparamos em nosso dia a dia. Isso cria um novo desafio para a pedagogia do letramento. (MORAES; GRANDE; BIAZZONTE; GRANDO, 2021, p.116)

Verificamos no manifesto, até mesmo por sua característica estrutural, a defesa de que é papel da pedagogia dos letramentos desenvolver o ensino de língua que inclua o pluralismo e as subjetividades, que considere o discurso marcado por diferentes estilos de vida, as diferentes linguagens e abordagens, trabalhadas de forma justapostas, contribuindo para que os indivíduos cresçam substancialmente e possam refletir criticamente sobre suas interações (RIBEIRO; CORRÊA, 2021). É pertinente observar que essas foram necessidades de mudanças no ensino de língua observadas (inicialmente no ensino de língua inglesa), ainda que em países de primeiro mundo, no final do século passado.

Dentro desse contexto, em busca dos objetivos e abordagens da pedagogia dos letramentos, surge a pedagogia dos multiletramentos, que se baseia no conceito de *design*. Essa pedagogia enfatiza a construção de significados e a forma como as pessoas se apropriam dos recursos disponíveis para construí-los. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2022, p.165)

Esses recursos dizem respeito aos processos de construção de significados, o que envolve o uso de signos, que é um estudo da semiótica, campo “que se constitui de forma

multidisciplinar, traçando as conexões entre um significante (uma palavra por exemplo) e aquilo que significa (aquilo que se refere), e entre significantes em sistemas de signos (por exemplo entre línguas)” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2022, p. 166-167). Segundo esses autores, todo significado se modifica em relação ao anterior, como significados retrabalhados (*redesigned*) em um processo de constante recriação em que são incorporados aspectos subjetivos além dos multimodais.

Ou seja, o *design* da pedagogia dos multiletramentos é uma proposta mais ampla que a pedagogia dos letramentos e visa desenvolver as habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes em um contexto de diversidade cultural e tecnológica. O ensino da língua nessa proposta considera os múltiplos modos de significação (multimodalidade) que os indivíduos utilizam para interagir no mundo. Para isso, deve reconhecer a pluralidade de culturas, identidades e práticas sociais que influenciam a forma como as pessoas se expressam e compreendem os textos. Além disso, diversifica as abordagens de letramentos nos processos de ensino, entendimento que é defendido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022).

As pedagogias dos letramentos e suas abordagens destacadas por esses autores são: a abordagem didática; a abordagem autêntica; abordagem funcional; e a abordagem crítica, as quais foram exploradas para a construção da pedagogia dos multiletramentos. Nas palavras dos autores: “Quando cada uma dessas abordagens se constitui de forma um tanto unilateral em seus métodos, precisamos suplementá-las com aspectos das outras abordagens.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2022, p. 73).

Esses autores propõem quatro movimentos ou processos pedagógicos a partir das abordagens de ensino mencionadas acima que podem ser aplicados em diferentes contextos de formação: experienciar o conhecimento novo ao mesmo tempo que o aprendiz mobiliza suas experiências de vida; conceitualizar por nomeação, de forma a refletir sobre os conceitos que regem as regras e fazer generalizações e conexões de conceitos; analisar funcional e criticamente textos e práticas sociais; e aplicar e agir sobre o conhecimento de maneira apropriada e criativa (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2022).

Portanto, a pedagogia dos multiletramentos consiste em um modelo de ensino que estimula os alunos a explorar diferentes modos de significação, analisar criticamente as práticas letradas e criar textos multimodais que expressem suas identidades e vozes ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem na era digital. Essa abordagem mostra que os letramentos não se limitam à linguagem escrita, mas envolvem múltiplas formas de representação e comunicação, como imagens, sons e gestos.

Rojo (2012), também respaldada pelas discussões do grupo de Nova Londres, tem se empenhado nas discussões sobre os multiletramentos e mostra que este

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Considerando a necessidade atual de adquirir conhecimentos sobre novas ferramentas digitais na produção de textos e recursos multimodais, tais como imagens, sons, vídeos, *hiperlinks* e outros elementos, a habilidade de letramento digital torna-se um caminho essencial para os multiletramentos. Para se comunicar efetivamente ideias e informações, tanto os produtores quanto os leitores precisam desenvolver habilidades de navegação, seleção e interpretação verbal e não verbal, além de interação com diversas mídias e plataformas. Nesse sentido, é fundamental adotar uma postura crítica em relação às práticas sociais, pois apenas dominar as ferramentas digitais não é suficiente. Nessa direção,

O letramento digital [...] vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir um blog, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica. (COSCARELLI, 2016, p. 21)

Retomando as contribuições de Soares (2022), compreendemos que letrar vai além da alfabetização, não se limitando apenas à aquisição do domínio do código. Conforme destacado por Soares (2022, p. 24), “um indivíduo letrado é aquele que faz uso da escrita e se envolve em práticas sociais de leitura e escrita”. Essa perspectiva também se aplica ao letramento digital, conforme defendido por Pereira (2017) ao afirmar que é necessário dominar a tecnologia da informação, incluindo *software*, internet e outros recursos, indo além do conhecimento básico e da simples busca por informações. Devemos ser capazes de extrair conhecimentos dessas tecnologias.

Por sua vez, Bawden (2008) argumenta que o letramento digital não se trata apenas de uma competência ou aptidão única, mas sim de um fenômeno complexo e multifacetado que abrange diversos aspectos, tais como encontrar, avaliar, criar e comunicar informações em

ambientes digitais. O autor destaca que o termo "letramento digital" foi introduzido por Gilster (1997), embora o conceito já viesse sendo utilizado por outros pesquisadores ao longo da década de 90. Bawden (2008, p. 20) destaca a visão de Gilster, que explicitamente afirma que o letramento digital está relacionado ao domínio das ideias, e não apenas das teclas, diferenciando sua concepção da visão mais restrita das "competências técnicas" de letramento digital.

Bawden (2008) discute ainda que para o indivíduo ser considerado letrado digital é essencial entender bem as novas formas de informação, apontando competências centrais como criação e comunicação de informações digitais, avaliação de informações, construção do conhecimento, alfabetização informacional e alfabetização midiática (p. 29). Para os autores, "alfabetização informacional" implica ter habilidades para encontrar e utilizar informações ativamente no modo de busca, enquanto "alfabetização midiática" implica ter a capacidade de lidar com diferentes formatos de informação que são disponibilizados para o usuário de forma direta. 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.

Coscarelli e Ribeiro (2014) no glossário do Centro de Leitura, Alfabetização e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais² assim registram:

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tal como celulares e tablets, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na web, entre outras.

Paiva (2010) nos esclarece que o saber fazer e manipular *softwares* de produção se define como competência tecnológica e que ter essa competência é fator basilar para o indivíduo saber fazer escolhas adequadas e construir letramentos. Segundo a autora,

A competência tecnológica é o saber fazer, saber manipular os softwares de produção e gerenciamento de *e-mail*, tirando o melhor proveito possível de todas as ferramentas disponíveis: mecanismos de edição (copiar, colar, deletar informações irrelevantes de mensagem anterior, usar o corretor ortográfico), customização (opção de formulários e planos de fundo, tamanhos e tipos de

² Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

fontes, assinatura automática, seleção de idioma), gerenciamento (organização de arquivos de endereços e de mensagens, utilização de sinalizações de acompanhamento, exclusão automática de mensagens indesejadas), e configurações de teclado. (PAIVA, 2010, p. 93).

Perrenoud (1999 *apud* SILVA,2016) mostra que a competência tecnológica é a capacidade de um indivíduo saber utilizar as tecnologias disponíveis para realização de um objetivo. Silva (2015) explica que Perrenoud (*op. cit.*)

parte do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, e ele compreende as competências como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência, de forma que cada pessoa, de maneira diferente, desenvolve competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação. (SILVA, 2016, p. 130).

Fica claro então que a competência tecnológica se concentra nas habilidades técnicas e operacionais relacionadas ao manejo das tecnologias digitais, ao passo que o letramento digital, por sua vez, é mais abrangente e envolve o contexto social e cultural, o que demanda do indivíduo uma postura crítica e a habilidade para lidar com a diversidade de práticas e linguagens digitais existentes na sociedade. Assim, podemos perceber a competência tecnológica como um aparato para o letramento digital, pois

Qualquer tarefa realizada por computador celular, tablet, caixa eletrônico, ou outro equipamento com tecnologia digital, é mediada por interfaces [...] Padronizações como formas de botões, as cores das janelas e das sequências de comandos ajudam os navegadores a lidar melhor com as interfaces e chegar mais facilmente aos textos ou as outras ações de interação, como checar um *e-mail*, interagir nas redes sociais ou imprimir um boleto bancário, por exemplo. (COSCARELLI, 2016, p. 84).

É pertinente dizer que muitos jovens, por terem uma exposição maior à dinâmica dos meios digitais, contato com ícones, botões e interfaces, como salvar, desfazer, cortar, entre outros, podem encontrar mais facilidade na manipulação e no reconhecimento de tais ferramentas. À medida que são colocados em situações de uso, vão desbravando os conhecimentos e desenvolvendo habilidades. No entanto, o professor precisa estar preparado para contornar algumas situações, pois as turmas não são homogêneas e, em se tratando de escolas públicas, poderá encontrar jovens que ainda estão à margem do mundo digital.

Apesar de Prensky (2001) ter cunhado a expressão “nativos digitais” para definir indivíduos nascidos durante a era digital, em suas palavras: “a designação mais útil que encontrei para eles é nativos digitais. Os nossos estudantes são hoje todos "falantes nativos" da língua digital de computadores, jogos de vídeo e internet.³” (PRENSKY, 2001, p. 1). Alguns autores questionam essa compreensão de que os jovens nascidos nesse período são dotados de altas habilidades na manipulação da tecnologia e argumentam que o conceito de “falantes nativos” nem sempre corresponde à realidade dos jovens atuais de forma generalizada.

Ribeiro (2018) reforça esse ponto de vista através de pesquisa aplicada com 250 estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública federal, apresentando os resultados através de gráficos e discutindo alguns relatos dos alunos. A conclusão de sua pesquisa mostrou que a maioria dos jovens participantes da pesquisa eram conhecedores dos procedimentos de operações com interfaces e conseguiam fazer a leitura de ícones de maneira satisfatória; contudo, a autora traz a exceção de um aluno que confunde o ícone tela de projeção com uma taça, o que mostra que mesmo em uma instituição de ensino que oferece condições e recursos adequados às aprendizagens que envolvem as tecnologias digitais, não se pode negar que os indivíduos advêm de condições socioculturais diferentes. Como afirma Santos (2011, p. 9) em uma perspectiva com a qual nos alinhamos, é arriscado “negligenciar a presença de jovens menos competentes em tecnologias, bem como por desconsiderar o impacto de fatores socioeconômicos e culturais na relação dos jovens com as mídias”.

Buenno e Galle (2022), do mesmo modo, mencionam pesquisas que mostram que os jovens atuais não são dotados de altas habilidades tecnológicas e utilizam a internet de forma limitada no que se refere aos aspectos da compreensão crítica do que é veiculado, pois consomem as informações de forma passiva e superficial, usando-a para fazer *downloads* e encontrar soluções prontas. Segundo os autores, toda essa facilidade proporcionada por um clique pode estar substituindo a ação de pensar e prejudicando a competência de selecionar informações. Os autores afirmam que:

[...] muitas das qualidades atribuídas aos “nativos digitais”, ao “homo zappiens”, à “geração net” ou à “geração i” podem ser consideradas inexistentes. Desse modo, compreende-se que as pessoas que nasceram imersas no mundo das tecnologias digitais podem até apresentar uma maior capacidade intuitiva de interação com os artefatos modernos, porém acredita-se que, no que diz respeito ao emprego desta capacidade na elaboração de sua

³ Nossa tradução do original: the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. Todas as traduções nesta dissertação são de nossa responsabilidade.

própria aprendizagem, ainda carecem de orientação. (BUENNO; GALLE, 2022, p. 87)

Resta à escola esse papel de suprir essa carência tecnológica de muitos alunos. Para isso, precisa estar equipada e o professor deve desenvolver práticas que envolvam o uso de tecnologias em suas aulas desde os anos iniciais. Isso pode ser feito até mesmo por meio de atividades lúdicas que proporcionem intimidade com as ferramentas digitais, entendendo que as tecnologias precisam ser realidade no cotidiano do aluno, pois oferecem possibilidades de agilidade no aprendizado. Destacamos como ferramenta importante e eficaz para adentrar no mundo da escrita digital o *e-mail*, seja por suas características funcionais enquanto ambiente virtual com facetas comuns a outros programas, seja por sua versatilidade na forma de composição textual e estilo, que permite sua utilização em várias situações de interação.

Desse modo, ao adquirir maturidade no manejo das ferramentas, o aluno saberá fazer escolhas adequadas para cumprir tarefas do dizer na hora da escrita, incorporando linguagens em processos criativos. Segundo Ribeiro (2018, p. 72),

O processo criativo é ou deveria ser elemento central no ensino, na aprendizagem, na educação ou na deseducação do olhar, na emergência do estranhamento, na percepção da intenção ou da inocência do que lemos e escrevemos, em sentido amplo. Estudar os processos de criação, e não apenas seu produto, é fundamental aos que desejam colecionar modos de fazer, jamais deixando de operar sobre si mesmos como criadores, como transformadores ou adaptadores do que serve apenas parcialmente. O que nos serve completamente? Como estimular o crescimento do incômodo com o que chega pronto? E evitar a contenção da vontade de atuar sobre? Inventar, desinventar, reinventar, atuar sobre - isto não pode ser o ponto fulcral da escola?

Dessa forma, desenvolver práticas de ensino através das tecnologias digitais deve ter como objetivo o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Isso significa melhorar sua competência em lidar com a tecnologia e sua capacidade de comunicação em diferentes contextos, favorecendo a ampliação de sua capacidade de produzir, avaliar e compartilhar conhecimentos de forma crítica para a participação cidadã na sociedade. Dito de outra maneira,

As instituições educativas devem criar espaços para incluir o letramento digital em seu currículo e instaurar experiências para dialogar com e na multiplicidade de contextos, perspectivas e possibilidades. A configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas

de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos. (COSCARELLI, 2016, p. 28)

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022) destacam que a geração atual de jovens e adolescentes, a chamada geração “P”, é caracterizada por sua participação ativa e engajamento nas mídias digitais e nas diversas formas de expressão e interação que elas proporcionam. Essa geração também observa as diferenças resultantes dos contextos sociais, econômicos e culturais, embora, comparativamente, possa se dizer de maneira geral que “esses aprendizes têm tipos de sensibilidades diferentes dos experimentados pelos estudantes do nosso passado recente” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2022, p. 26).

Isso posto, é evidente a importância do trabalho pedagógico na escola para atender às expectativas desses jovens, proporcionando-lhes uma variedade de interações que envolvam a pedagogia dos multiletramentos, viabilizados pelas tecnologias digitais. Além disso, há uma urgência na construção dos letramentos digitais devido às demandas do contexto social atual.

Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos que “novos professores” que sejam designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2022, p. 27)

Para que isso aconteça, o professor de língua materna deve ser um profissional multiletrado, que domina não apenas os aspectos formais da escrita, mas também os aspectos funcionais e ideológicos que a constituem, além da compreensão das dinâmicas da cultura digital, o conhecimento das ferramentas e recursos tecnológicos relevantes e a capacidade de orientar os alunos na utilização responsável e criativa dessas ferramentas. Contudo, é preciso acrescentar que, além disso, o professor precisa ter liberdade curricular que lhe dê autonomia para adaptar seu planejamento e sua metodologia de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Feitas essas considerações, a seção a seguir trata do *e-mail* nas práticas de letramento.

2.3 O *e-mail* nas práticas de letramento

Neste capítulo, trazemos um breve histórico da criação do *e-mail*, a qual ocorreu paralelamente ao surgimento da internet. Abordamos os primeiros serviços de *e-mail* surgidos

no Brasil e a importância dessa ferramenta de comunicação até os dias atuais. Ademais, mostramos algumas mudanças que se deram no ambiente digital de produção até os dias atuais, acompanhando as necessidades de comunicação da sociedade. Por fim, descrevemos as novas funções encontradas em um dos serviços de *e-mail* mais utilizados no mundo hoje e caracterizamos os elementos composicionais desse gênero textual/discursivo observando suas características em uma perspectiva mais formal.

2.3.1 Breve histórico do *e-mail*

Conforme apontado por Knight (2014), a internet teve sua origem nos Estados Unidos como uma “rede de redes”, cerca de nove anos antes de sua chegada ao Brasil. Em 1975, o ministério das Comunicações (MC) decidiu atribuir à Embratel a responsabilidade pela implantação, expansão e operação de uma Rede Nacional de Telex e uma Rede Nacional de Transmissão de dados (KNIGHT, 2014, p. 21).

O surgimento da internet também trouxe consigo o envio de mensagens eletrônicas. De maneira similar ao correio físico, que inicialmente atendia ao governo, comerciantes, intelectuais, universidades e ordens religiosas, o correio eletrônico encontrou um caminho semelhante de desenvolvimento (PAIVA, 2010).

Segundo Campbell (1998) *apud* Paiva (2010), o *e-mail* surgiu em 1971 quando Ray Tomlinson, que trabalhou na ARPANET (Departamento de Defesa Americana) durante muitos anos, enviou a primeira mensagem utilizando um *software* chamado SNDMSG, que era basicamente um programa de correio eletrônico para um único computador por meio do qual os usuários enviavam mensagem uns para os outros. Ainda segundo Paiva (2010), mais tarde, após consolidar o envio de mensagem em rede de forma pioneira, Tomlinson também escolheu o símbolo @ e orientou que ele fosse colocado entre o login do usuário e o nome do computador provedor.

Aqui no Brasil, o primeiro serviço de *e-mail* disponibilizado ao público foi o BOL, lançado em 1996, posteriormente incorporado pelo UOL. Também em 1996 surge o Hotmail e, a partir daí, várias outras plataformas passaram a ser disponibilizadas ao público, como Zipmail e Yahoo (LINKNACIONAL, 2022).

Atualmente, as plataformas de *e-mail* mais utilizadas são Outlook (antigo Hotmail), Gmail⁴ e Yahoo, que oferecem serviços gratuitos e pagos para usuários individuais e

⁴ <https://www.statista.com/statistics/265816/most-used-e-mail-service-by-market-share/>

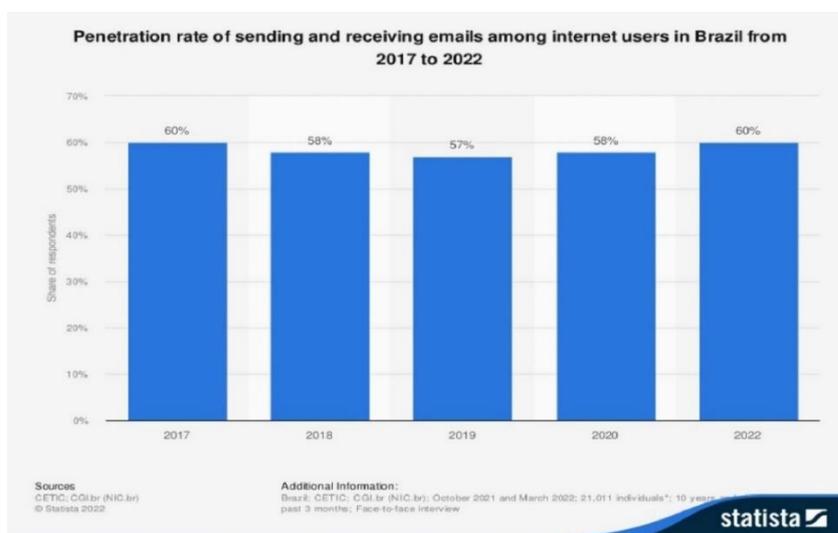
corporativos (STATISTA, 2021). Segundo o Statista (2021), o Gmail foi responsável por 36,5% das contas de *e-mail* abertas globalmente, a maior participação registrada, enquanto o Outlook, da Microsoft, registrou 5,9%, seguida pelo Yahoo, com 2,7%.

Conforme Stella (2019), mesmo com o surgimento das redes sociais, como Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter, entre outras, o *e-mail* se mantém como uma ferramenta muito utilizada para formalizar acordos, enviar orientações, informar *status* de ações e projetos, enviar arquivos e formulários, direcionar tarefas e aproximar equipes distantes geograficamente, desde que bem usado e redigido de forma clara, assertiva e concisa.

Calvão, Pimentel e Fuks (2014) defendem que as redes sociais não irão substituir o *e-mail*, pois não concorrem com ele. Para esses autores, a concorrência acontece entre sistemas semelhantes que disputam usuários, já o *e-mail* não é uma rede social, apesar de ser usado na implementação desses sistemas. Além disso, afirmam que as mensagens eletrônicas enviadas através das redes sociais são mais usadas com propósitos comunicativos entre amigos ao passo que “os sistemas especializados em *e-mail* continuam sendo adotados como meio de comunicação oficial nas organizações” (CALVÃO; PIMENTEL; FUKS, 2014, p. 18).

De fato, o *e-mail* continua sendo muito utilizado mundialmente e no Brasil está em crescente utilização, com perspectivas de crescimento, como mostra o gráfico abaixo de uma pesquisa realizada pelo Statista (2022). No gráfico, podemos ver as taxas do uso para envio e recepção de *e-mails* no Brasil, desde 2017 até 2022, as quais apresentam uma significativa porcentagem de uso (60%) em 2022, oscilando apenas em 57% em 2019, representando um significativo uso.

Figura 1: Envio e recepção de e-mails entre os utilizadores da Internet no Brasil de 2017 a 2022



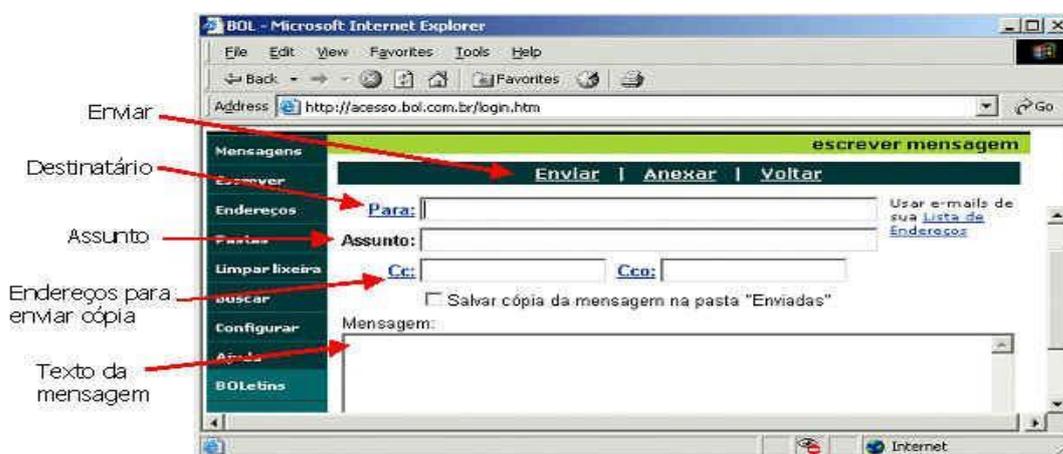
Fonte: <https://www.statista.com/statistics/1083373/brazil-email-usage-rate/>

2.3.2 O e-mail no envio de mensagens eletrônicas

Sabemos que a sociedade vive em constante transformação. Por conta disso, surgem novas formas de compreender o mundo e novas semioses são incorporadas nas relações entre os sujeitos. Nesse sentido, as tecnologias digitais acompanham a sociedade e as necessidades de inovação dos indivíduos.

Vejamos, a seguir, a caixa de e-mail do BOL, um dos pioneiros no Brasil, surgido em 25 de abril de 1996. Como podemos observar na Figura 1, a seguir, naquela época a ferramenta de e-mail continha apenas as principais funções de envio:

Figura 2: Caixa de e-mail do BOL em 1996



Fonte: <https://bit.ly/44OIe8F>

Atualmente, podemos verificar diferenças nos *softwares* como o surgimento de novas funções e recursos semióticos a serviço da construção de sentido na interação. Ao escrevermos um e-mail, podemos destacar em negrito ou sublinhado informações importantes para nosso interlocutor, usar *emojis* para demonstrar alguma emoção, inserir *hiperlinks*, enviar arquivo em tamanhos maiores e usar uma assinatura automática com informações como nome completo, telefone e função, além do *hiperlink* de redes sociais.

Ademais, a cada dia novas funções vão sendo incorporadas aos serviços de e-mail. No caso do Gmail, plataforma mais utilizada atualmente, destacamos algumas funções que foram disponibilizadas aos usuários⁵ e que estão alinhadas a esta pesquisa:

⁵ Segundo a Central de Ajuda do Google, disponível em: <https://support.google.com/> Acesso em: 13 abr. 2023

- a. Modo Confidencial: Esta função permite o envio de mensagens com informações sigilosas que podem ser protegidas com senha. Com isso, não há a opção de encaminhar, copiar, imprimir ou fazer o *download* de mensagens e anexos.
- b. Filtros: Permite a criação ações para um endereço específico, como, por exemplo, marcar a mensagem como lida, reencaminhar a mensagem para outro endereço, marcar como importante, bloquear endereços, nunca enviar para *spam*, etc.
- c. Recebimento de *e-mail* de outras contas vinculadas: Esta função oferece a possibilidade de vincular *e-mail* de outros provedores a um *e-mail* principal, enviando e recebendo *e-mails* de outras contas em uma mesma caixa de entrada.
- d. Programação de envio de mensagens: Este recurso permite programar o envio de mensagens em dias ou semanas posteriores.
- e. Modelo de mensagens padrão: Permite a padronização de respostas para grupos específicos.
- f. Resposta automática: Esta função pode ser habilitada para que a ferramenta envie mensagens automáticas às pessoas que enviarem mensagens.
- g. Cancelamento de *e-mail* enviado: Esta função permite que o usuário cancele o envio do *e-mail* dentro de um prazo pré-estabelecido, que varia de 5 a 30 segundos.
- h. Criação de categorias na caixa de entrada: Esta função é importante quando não queremos que alguns *e-mails* se misturem na caixa de entrada. Assim, podemos, por exemplo, separar mensagens de cunho pessoal, comercial, participação em fóruns, etc.
- i. Agrupamento de *e-mails* recebidos e enviados por assunto: Quando esta função está ativada, todos os *e-mails* referentes ao mesmo assunto são agrupados, formando-se um *thread*, permitindo que os usuários recebam *e-mails* em sequência em uma única conversa.

Ademais, ainda sobre os aspectos que envolvem os *softwares* de *e-mails*, destacamos que o endereço de *e-mail* colocado na caixa “Para” é o interlocutor direto de quem enviou o *e-mail*. Pode-se inserir, também, o endereço de *e-mail* na caixa “Cc” (cópia comum) ou “Cco” (Cópia comum oculta). Utiliza-se “Cc” quando se deseja que outra pessoa acompanhe a comunicação entre os interlocutores principais, embora sem a necessidade de responder à mensagem. Por sua vez, “Cco” é usado quando não se quer que os demais saibam que existem

outros indivíduos compartilhando as informações, mantendo-se, assim, o sigilo do contato de cada pessoa na caixa “Cco”.

Por sua vez, o item “Assunto” é destacado por Assis (2017). Segundo a autora, o “assunto” se refere à estrutura das informações contidas e resguarda semelhanças com o título em alguns gêneros textuais, pois ambos são construídos remetendo ao assunto central do texto. Ela reforça que o assunto desencadeia o primeiro enquadre de interpretação do texto. Em suas palavras, a linha de assunto, na caixa de entrada, em razão de preceder o corpo da mensagem, “é recurso de ‘controle’ da compreensão, de desencadeamento do primeiro enquadre de interpretação da mensagem (que pode, inclusive, ser excluída antes de ser lida), definindo-se, portanto, no campo dos procedimentos sociointeracionais do processamento textual.” (ASSIS, 2017, p. 232).

Por fim, trazemos, a seguir, alguns dos principais botões na barra de ferramentas do Gmail.

Quadro 1: Botões da barra de ferramentas do Gmail

 : arquivar a mensagem.	 : denunciar a mensagem como spam.	 : excluir a mensagem.
 : marcar a mensagem como não lida.	 : marcar a mensagem como lida.	 : adiar a mensagem.
 : mover a mensagem para uma etiqueta.	 : adicionar ou remover uma etiqueta.	 : responder a mensagem.
 : responder a mensagem para todos.	 : encaminhar a mensagem.	 : encaminhar como anexo.
 : ignorar a mensagem.	 Configurações	

Fonte: <https://support.google.com/mail/answer/2473038?hl=pt-BR>. Acesso em: 13 abr. 2023.

Isso posto, torna-se essencial o conhecimento das funcionalidades presentes na ferramenta de *e-mail* para que possamos fazer escolhas de forma consciente para um propósito comunicativo específico. Sobre esse assunto, Paiva (2010) destaca que se o indivíduo sabe manipular os *softwares* ele terá a competência tecnológica para manipulação dos mecanismos disponíveis. Dessa forma, acreditamos que a competência tecnológica seja essencial para o letramento digital de nossos alunos, uma vez que esses conhecimentos dinamizam a construção textual nos ambientes virtuais.

2.3.3 O gênero *e-mail*

Com o advento da internet e das novas tecnologias digitais, conforme apontado na seção anterior, surgem casos de gêneros emergentes que são derivados de outros, como é o caso do *e-mail*, que incorpora características do gênero carta (MARCUSCHI, 2008; PAIVA, 2010).

O gênero textual/discursivo *e-mail* atualmente mostra-se necessário na utilização de serviços disponibilizados por instituições públicas, privadas, empresas e órgãos que requerem uma linguagem mais formal na comunicação, com finalidades variadas. Por exemplo, pode-se enviar um *curriculum* para uma empresa e escrever um texto requisitando uma vaga de trabalho argumentando sobre os motivos para que seja aceito; escrever a um hotel solicitando uma reserva de quarto; escrever um *e-mail* solicitando, reclamando, requerendo, avisando, convidando, esclarecendo uma situação, etc. Anexos aos *e-mails*, frequentemente são enviados textos de outros gêneros textuais, como: ofícios, memorandos, fotos, orçamentos, extratos, históricos escolares, notas fiscais, entre outros. Segundo Assis (2017), trata-se de “uma forma de comunicação assíncrona, normalmente de uma só pessoa para outra, embora possa ser de uma para várias, simultaneamente. Pode servir tanto à interação interpessoal quanto à comunicação institucional.” (ASSIS, 2017, p. 221).

Marcuschi (2008) define *e-mail* como sendo “correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente um serviço (*electronic mail*) resultou num gênero (grifo nosso) (surgiu em 1972/3 nos EUA e está hoje entre os mais praticados na escrita)” (MARCUSCHI, 2008, p. 201). Enquanto gênero emergente no contexto digital, o que ocorre com o *e-mail* é a transmutação para esse novo contexto, assunto discutido por Marcuschi (2008) quando fala do surgimento de gêneros puramente digitais e de outros que são adaptados para esse meio. Nessa perspectiva, Paiva (2010) vê o *e-mail* como gênero devido a seu funcionamento e organização fruto do meio de transmissão “que gera textos diversos que se distinguem dos demais textos (anúncios, cartas, etc.) também transmitidos eletronicamente)” (PAIVA, 2010, p. 92). A autora complementa:

Vejo o *e-mail* como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores. Os seguintes aspectos – autor, leitor, comunidade discursiva, tecnologia, contexto, texto, organização retórica, léxico, sinais não verbais (emoticons ou smileys) e

normas de interação – ganham características especiais quando se trata deste gênero. (PAIVA, 2010, p. 92)

Sobre esse ponto, Alves Filho e Ramos (2017) afirmam que observam certas estabilidades e recorrências nos textos no meio digital, como no caso do *e-mail*.

[...] usamos os *e-mails* atualmente para atender a propósitos que antes eram realizados por bilhetes, telefonemas, memorandos, cartas, que indica nem sempre haver mudança funcional nos *e-mails*, embora estilo e a tecnologia apresentem novas características e facetas. (ALVES FILHO; RAMOS, 2017, p.171)

Assis (2017) afirma também que, de modo geral, no tocante ao formato textual do *e-mail*, é possível identificar nele uma sequência de elementos discursivos fixos, resultado da organização posta pelo *software* que gerencia o correio eletrônico, ou seja, o meio de transmissão interfere na sua composição, distinguindo o *e-mail* de outros tipos de mensagens devido às suas características próprias que o individualizam. Zanoto (2005) corrobora esse ponto de vista quando afirma que o enquadramento de um texto em um ou outro gênero se faz levando em consideração elementos diversos, tanto textuais como paratextuais. Nas palavras desse autor:

Essas caracterizações que o individualizam, além das evidências empíricas, autorizam a considerar o *e-mail* como um novo gênero de texto, agregado a categoria de textos que constituem o discurso eletrônico, ou discurso virtual. O simples fato de alguém afirmar "recebi um *e-mail*", e não "recebi uma carta eletrônica, um bilhete virtual" revela que o destinatário da mensagem constatou empiricamente diferenças entre os dois textos. (ZANOTTO, 2005, p. 110)

Qualquer pessoa que faça parte de uma comunidade discursiva que se comunique por *e-mail* reconhece as características desse gênero. Então, podemos afirmar que o *e-mail* é um texto dialogado, o que significa que devemos iniciá-lo com uma saudação. Essa é uma regra da conversação, iniciar um diálogo com algum tipo de cumprimento e encerrar com uma despedida. Dessa forma, temos a noção do grau de proximidade entre os interlocutores. Já o tamanho e a linguagem podem variar de acordo com a comunidade discursiva.

Apesar de algumas características observáveis na produção desse gênero textual, escrever um *e-mail* não é uma atividade que possua modelos pré-estabelecidos ou estruturas

únicas aplicáveis a qualquer situação comunicativa. Sobre esse assunto, Alves Filho e Ramos (2017, p. 172) argumentam e oferecem sugestões:

Não nos parece apropriado defender que exista apenas um único tipo de *e-mail* já que, sendo usado por comunidades diferentes, é possível que subconjuntos de *e-mails* atendam a objetivos diferentes, apresentem estilos e estrutura diferentes e versem sobre temáticas bem diversas entre si. Uma sugestão em termos de modos de nomear esse gênero é acrescentar, ao termo *e-mail*, adjetivos que indiquem contextos e comunidades discursivas atreladas a ele, como *e-mail* pessoal, *e-mail* institucional de empresas, *e-mail* profissional de médicos, *e-mail* acadêmico de alunos e professores. Nesses recortes menores é muito mais provável a existência de recorrências e de estabilidades relativas.

As partir das colocações de Alves Filho e Ramos (2017), escolhemos trabalhar o gênero *e-mail* atrelado ao contexto comunicativo institucional, em contextos reais de interação visando à comunicação com representantes de instituições públicas. Assim, de forma situada, poderemos manipular e produzir textos com padrões de escrita mais monitorada, propiciando a nossos alunos a construção de aprendizagens e o desenvolvimento da competência comunicativa de forma contextual. Em Paiva (2010), encontramos uma definição para os usuários de *e-mail*:

Os usuários formam uma comunidade discursiva que pressupõe uma competência comunicativa compartilhada, objetivos comuns (passar tempo, aprendizagem etc.), obediência a netiquetas e a orientação de moderadores, no caso de listas de discussão ou fórum. A competência comunicativa implica as competências pragmática, tecnológica e intercultural. (PAIVA, 2010, p. 93)

Concordamos com a autora, pois entendemos que um indivíduo pode até acessar diferentes comunidades discursivas, mas sentirá dificuldade de interação enquanto não construir as competências próprias da comunidade com a qual não tem familiaridade. Dessa forma, usar a língua de forma adequada ao contexto, saber interagir e conviver significa que o indivíduo tem competência pragmática (PAIVA, 2010).

Nesse sentido, destacamos o trabalho de Zanotto (2005), que apresenta uma pesquisa comparativa com o gênero carta comercial e identifica que em 97 *e-mails* analisados a presença do macro propósito de aviar negócios predomina com 19,58%. A descrição do propósito mostra estas características: solicitar, oferecer, enviar produto, serviço; pedir; oferecer informações sobre orçamento. Devido a essas características, percebemos a importância do *e-mail* enquanto gênero textual, reafirmando sua utilidade nas relações institucionais, comerciais e empresariais

junto à dimensão humana presente também nos propósitos comunicativos dos *e-mails* no meio corporativo.

É certo que a constatação da presença desses propósitos negociais confirma as expectativas, mas é importante observar a existência de um número razoável de propósitos não-negociais, listados nos grupos de 26 a 30, que têm o objetivo de agradecer, convidar, cumprimentar, elogiar, informar falecimento, propor homenagem, etc. A importância dessa constatação consiste no fato de revelar a inclusão de propósitos que visam a desencadear ações de caráter humano, social, cultural na comunidade empresarial. Ou seja, a dimensão humana não está excluída das ações discursivas do meio empresarial. (ZANOTTO, 2005, p. 135).

A constatação de Zanotto (2005) mostra o caráter formal que o gênero *e-mail* assume em grande parte das atividades sociais de interação que exigem o uso da linguagem mais monitorada. Assim, vemos a importância de discutirmos a escrita de *e-mails* em situações mais formais para o nosso trabalho e encontramos em Shipley e Schwalbe (2008) alguns caminhos para a escrita quando a intenção é solicitar, responder, informar, agradecer, pedir desculpas e socializar. No Quadro 2, a seguir, apresentamos, com base nesses autores, alguns tipos de *e-mail* e seus aspectos.

Quadro 2: Tipos de *e-mail* e aspectos

Tipos de <i>e-mail</i>	Aspectos
<i>E-mail</i> de solicitação	Coloque algo que chame atenção do destinatário no campo assunto; escreva a solicitação desde o início da mensagem; não misture os assuntos no texto; seja específico; se fizer uma pergunta importante ou se há uma informação relevante, escreva em um parágrafo separado por espaço; seja franco e cortês; e dê uma possibilidade de uma saída elegante a outra parte. Dica: Pergunte-se quem você é em relação a pessoa que está fazendo o pedido. Acerte o tom.
<i>E-mail</i> resposta:	Nunca responda abaixo do <i>e-mail</i> ; Retorne o mais rápido possível; seja claro e não se estenda na resposta; se for retrucar uma mensagem ofensiva, controle-se, o melhor é não responder; procurar responder na mesma medida. Dica: Se é uma questão delicada, seja franco, se precisar de tempo, peça. Cuidado com o horário e o dia para dar as más notícias.
<i>E-mail</i> informativo	Quem escreve o <i>e-mail</i> informativo tem como única finalidade compartilhar a informação com exatidão; quem recebe, resta confirmar o recebimento. Dica: Para que não se prolongue a comunicação pode-se deixar claro na mensagem: “Para sua informação. Favor não responder.”

<i>E-mail</i> de agradecimento	O agradecimento precisa ser proporcional ao ato que o originou. Quando precisar agradecer a um grupo de pessoas que trabalharam de forma diferente em um projeto é interessante agradecer individualmente. Dica: Se você estiver agradecendo a alguém não peça mais nada.
<i>E-mail</i> para pedir desculpas	O pedido de desculpas por <i>e-mail</i> é o início do pedido de perdão deve ser feito de forma sincera e sob a premissa de que poderá ser lido por outros. Dica: coloque as palavras “me perdoe” ou “perdão” na caixa assunto.
<i>E-mail</i> de socialização	Há situações de interação por <i>e-mail</i> em que fortalecemos relacionamentos e dizemos olá. Mas essas mensagens devem ser claras, sucintas e simpáticas.

Fonte: Shipley e Schwalbe (2008, p. 105-130)

Quanto aos elementos discursivos, o *e-mail* segue uma estrutura composta de três elementos: a abertura/saudação, o corpo da mensagem e a despedida/assinatura. Na abertura, é feita a inserção do nome do destinatário com a expressão que indique cumprimento, a qual seguir as formas empregadas em documentos institucionais. O fechamento deve seguir a variante da abertura, embora, segundo a autora, possa haver menos formalização em *e-mails* recebidos, com a assinatura, que não é obrigatória, mas muito frequente (ASSIS, 2010).

Crystal (2001) fala sobre a produção de mensagens de *e-mail*. Ele se refere ao corpo do *e-mail*, que geralmente é precedido por uma saudação e fechamento, mas ressalta que vários tipos de *e-mails* não têm saudação alguma. Segundo o autor, é importante considerar o contexto e o propósito do *e-mail* ao decidir incluir ou não uma saudação formal:

[...] entre pessoas que se conhecem, mensagens sem saudações geralmente recebem respostas imediatas e o destinatário vê a mensagem como a segunda parte de uma interação em duas partes [...], para a qual uma saudação introdutória seria inadequada.⁶ (CRISTAL, 2001, p. 99)

De acordo com Crystal (2001, p. 122), “características como a estrutura da tela, a abertura e o fecho da mensagem, a duração da mensagem, as estratégias de diálogo e o enquadramento são fundamentais para a identificação do *e-mail* como uma variedade linguística”⁷. Ou seja, como variante da carta.

⁶ Tradução livre do inglês: between people who know each other, greetingless messages are usually promptly sent responses, where the responder sees the message as the second part of a two-part interaction [...], for which an introductory greeting is inappropriate.

⁷ Tradução livre do inglês: Features such as screen structure, message opening and closing, message length, dialogic strategies, and framing are central to the identification of e-mail as a linguistic variety.

Segundo Shipley e Schwalbe (2008), ao escrever *e-mails* em contextos mais formais, é essencial sermos breves, objetivos e apresentarmos argumentos de forma direta ao abordar um assunto ou compartilhar informações. Um *e-mail* demasiadamente longo não tem lugar em uma rotina institucional e de atendimentos a várias demandas; todavia, deve-se tomar cuidado com a brevidade, para que não faltem informações essenciais. Ademais, o cuidado com a gramática adequada e a pontuação são essenciais, devendo-se dispensar gírias ou abreviações.

Nesse sentido, Stella (2020) aponta que o planejamento é o primeiro passo para uma redação de *e-mail* eficaz e então apresenta os seguintes passos:

1. Vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto?
2. O que pretendo com o texto? Qual o objetivo dessa comunicação?
3. Quem é (são) o (os) leitor (es)?
4. Em que situação nos encontramos, meu leitor e eu?
5. O que eu sei que meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicar?
6. O que eu sei que meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicar? (STELLA, 2020, p. 38)

Além disso, Stella (2020) traz em seu livro algumas orientações para aumentar a eficácia na elaboração de *e-mails*, como:

1. Escolher adequadamente os destinatários da mensagem;
2. Preencher o campo Assunto com um conteúdo diretamente associado à mensagem do texto;
3. Saudar o (s) interlocutores;
4. Direcionar no corpo da mensagem, a quem se destina cada ação;
5. Evidenciar o objetivo da mensagem;
6. Escrever de forma concisa;
7. Listar ideias, perguntas ou instruções em tópicos;
8. Estabelecer prazos;
9. usar a formatação em favor da leitura (é estratégico destacar datas ações e nomes de clientes);
10. Usar assinatura;
11. Evitar ser excessivamente informal;
12. Atentar para o uso de acrônimos (ex.: vc, tb, qdo);
13. Usar cópia oculta com a finalidade correta. (STELLA, 2020, p.22-29)

Essas orientações visam justamente ajudar indivíduos na elaboração de *e-mails* de maneira a não incorrer em mal-entendidos, sobretudo em situações comunicativas mais formais.

Diante de tudo que foi discutido, entendemos que a escrita de *e-mails* se apresenta como um valioso instrumento para as aulas de língua portuguesa. O *e-mail* permite ao aluno a oportunidade de viver experiências com diferentes funções sociocomunicativas, interagir em diferentes comunidades discursivas e construir letramentos. Para isso, devemos ir além da competência tecnológica, expandir o universo linguístico e as capacidades de comunicação em situações de interação.

Isso posto, trataremos, a seguir, do percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico adotado no estudo. Primeiro, apresentamos o desenho da pesquisa, incluindo o ambiente de aplicação. Em seguida, o instrumento utilizado na coleta dos dados. Descrevemos, também, os participantes e delineamos o procedimento para a análise dos dados. Além disso, tratamos dos passos para a elaboração da sequência didática, com destaque para o uso de metodologias ativas, que retiram do professor a posição de detentor do conhecimento e o coloca como um mediador ativo do processo de ensino/aprendizagem.

3.1 Desenho da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Segundo Creswell (1994, p. 1-2), estudos qualitativos envolvem "um processo de investigação para entender um problema social ou humano baseado na construção de um quadro complexo e holístico, formado com palavras, relatando visões detalhadas dos informantes, e conduzido em um ambiente natural". Chizzotti (2000) considera um diferencial da pesquisa qualitativa a forma como ela apreende e legitima os conhecimentos, partindo do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não se reduz a um rol de conhecimentos isolados.

Quanto aos estudos exploratórios, eles buscam trazer maior familiaridade do pesquisador com o fenômeno investigado; envolvem levantamento bibliográfico e coleta e construção de dados com os participantes do estudo (GIL, 2002). Em Moreira (2006, p. 69), encontramos compreensão equivalente: "as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno." (MOREIRA, 2006, p. 69).

3.2 Local de aplicação

Esta pesquisa foi realizada na Escola Professora Francisca Lucas da Silva, localizada na cidade de Sítio Novo, Estado de Rio Grande do Norte. Trata-se da única escola municipal situada na cidade, que, segundo o IBGE (2022), tem aproximadamente 5.600 habitantes.

A escola oferta vagas de ensino desde a creche até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda segundo o IBGE (2022), o total de matrículas para o ensino fundamental no município, em 2021, foi de 673. A escola possui seis salas de aula, uma cozinha, cinco

banheiros, um almoxarifado, um ambiente compartilhado de secretaria e sala dos professores, uma sala de leitura e uma sala de informática que, no momento da coleta dos dados, estava sendo utilizada como sala de aula devido ao aumento do número de matrículas. Ademais, os computadores, apesar de estarem funcionando, precisavam de manutenção devido à falta de uso.

3.3 Procedimentos para coleta de dados

Para a realização do estudo, apresentamos esta proposta de pesquisa ao diretor da escola, que a acolheu prontamente. Destacamos que o projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, com parecer de aprovação do certificado de Apresentação e Apreciação Ética – CAAE: 57846422.1.0000.5537 em 01/06/2022.

Foi então agendado um horário com os alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental do turno matutino para a apresentação da pesquisa e o convite para participação. Os alunos que se dispuseram a participar, após assinatura dos devidos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pelos pais, e de assentimento (TALE) pelos próprios alunos, então responderam a um questionário composto de cinco questões com respostas de múltipla escolha e duas questões discursivas, buscando esclarecer/diagnosticar aspectos de seu conhecimento no tocante ao *e-mail* enquanto gênero textual e ferramenta tecnológica.

Os procedimentos para a construção da sequência didática foram organizados em etapas. Inicialmente, aplicamos uma avaliação diagnóstica (Apêndice 1) para sondar o conhecimento dos alunos acerca do gênero *e-mail*. Com isso, tivemos informações concretas para modular as próximas etapas e construir nossa proposta a partir das lacunas encontradas.

3.4 Participantes

Os participantes do estudo foram 13 alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental do turno matutino, sendo seis meninas e sete meninos com idades adequadas para a série, ou seja, até 14 anos. Todos moravam na zona urbana e nas proximidades da escola, pois o município é pequeno.

3.5 Procedimentos para análise dos dados

Os questionários foram analisados considerando as seguintes categorias de análise: a competência tecnológica dos discentes em relação à ferramenta de *e-mail* e seu conhecimento formal no que se refere ao gênero textual/discursivo *e-mail*.

Nesse sentido, a BNCC destaca a importância da competência tecnológica e da linguagem digital para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a sociedade atual e traz como competências para estudantes da educação básica do Rio Grande do Norte:

Competência 4.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Língua Brasileira de Sinais [Libras], e escrita), corporal, visual, sonora e *digital* –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (grifo nosso) (BRASIL, 2018, p. 21)

Competência 5.

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.21)

Além da competência do aluno em manipular tecnologias digitais, o conhecimento sobre o gênero textual/discursivo *e-mail* o ajuda a perceber as expectativas sociais associadas ao envio de *e-mails*. Isso inclui o uso adequado de saudações e despedidas, a escolha da linguagem, a criação de marcadores para classificar e armazenar mensagens, a elaboração de listas de contatos, o envio de *e-mails* com cópia oculta, o agendamento do envio de *e-mails*, entre outras habilidades relevantes.

O conhecimento sobre o gênero textual *e-mail*, em uma perspectiva mais formal, pode não apenas auxiliar os alunos a desenvolver um estilo de comunicação respeitoso e cortês, mas também a aprimorar sua eficácia na transmissão de ideias e mensagens, o que é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, qualidade essencial para a sociedade atual.

3.6 A construção da sequência didática

Após a análise dos dados, delineada anteriormente, apresentaremos uma proposta de sequência didática a ser aplicada a alunos com perfil semelhante aos participantes deste estudo. Inicialmente, havíamos planejado aplicar a sequência didática com os próprios participantes. No entanto, devido à transformação da sala de informática em uma sala de aula, a qual não estava mais disponível durante o período da pesquisa, não foi possível realizar essa etapa.

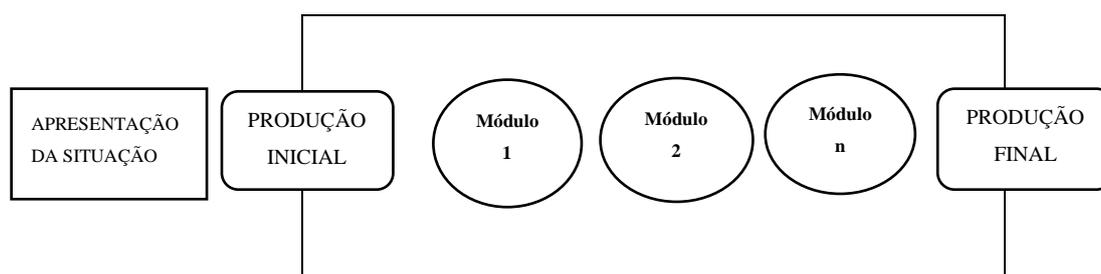
As sequências didáticas, de acordo com a concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), representam uma orientação metodológica essencial para o ensino de língua. Segundo os autores, uma "sequência didática" consiste em um conjunto organizado de atividades escolares em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Esses pesquisadores apontam para a importância de procedimentos que promovam um trabalho significativo com um determinado gênero textual, baseado em múltiplas ocasiões de escrita e fala, sem que cada produção seja fruto de um ensino sistemático. Portanto, é essencial criar contextos de produção precisos e variados nos quais os alunos possam se apropriar das técnicas e instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. É importante ressaltar que a centralidade na construção de uma sequência didática não se resume apenas ao produto final, mas sim a um processo multifocal que vai além desse objetivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Conforme a perspectiva dos referidos autores, a estrutura básica de uma sequência didática compreende quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Dessa forma, o trabalho é construído a partir do que os alunos já sabem sobre um determinado gênero textual, independentemente se possuem conhecimentos parciais ou nulos sobre ele. Portanto, é fundamental realizar uma avaliação diagnóstica para compreender os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar a sequência didática.

A estrutura da sequência didática deve ser articulada a partir da primeira produção, quando são traçados os objetivos e as tarefas propostas. A Figura 3 mostra as etapas de uma sequência didática, as quais estão descritas logo a seguir.

Figura 3: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Segundo os autores, a apresentação da situação consiste em expor, de maneira clara e detalhada, como será desenvolvido o trabalho e quais são os objetivos a serem alcançados. Nessa etapa, deve-se responder às seguintes perguntas: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? É preciso que os alunos percebam a importância dos conteúdos com os quais vão trabalhar e o professor deve oferecer as informações necessárias para que os alunos entendam os objetivos.

A etapa denominada “primeira produção” é uma atividade que consiste em verificar o que é de domínio do aluno em relação ao gênero que está sendo trabalhado e, a partir dela, fazer os ajustes nas atividades que serão desenvolvidas posteriormente.

Na etapa “módulos”, por sua vez, desenvolvem-se atividades diversas organizadas a partir da primeira produção e dos problemas identificados. Podem ser criados tantos módulos quanto forem necessários, trabalhando uma ou outra capacidade para se chegar ao domínio do gênero. Para isso, atividades as mais variadas possíveis devem ser propostas, bem como os modos de trabalho. A avaliação deve ser de tipo somativo e usada como uma comunicação que permite a intervenção em pontos essenciais.

Por fim, a etapa de “produção final” é o momento em que o aluno irá pôr em prática o que aprendeu ao longo das atividades desenvolvidas na etapa dos “módulos”. Schneuwly

Além de seguirmos a estrutura do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nossa sequência didática foi estruturada por meio de metodologias ativas que retiram do professor a posição de detentor do conhecimento e o coloca como um mediador ativo. Nesse sentido, na busca de tratar os conhecimentos que envolvem situações de produção, linguagem, estrutura e composição de *e-mails* em uma perspectiva formal, utilizamos de metodologias ativas tendo como base a possibilidade do ensino híbrido (como a rotação por estação e sala de

aula invertida), a gamificação, programas educacionais (como Canva, Google Forms e Wordwall) além de tutoriais disponibilizados no YouTube. Como resultado do trabalho, criamos um site⁸ no qual apresentamos as atividades em módulos seguindo o modelo da sequência didática descrito anteriormente.

De acordo com Sefton e Galini (2023, p. 93), “O ensino híbrido é uma tendência da educação na contemporaneidade, pois integra educação e tecnologia, combinando o presencial e o online”. Ao mesmo tempo, os autores alertam para o fato da necessidade de uso da tecnologia com intencionalidade pedagógica que potencialize o ensino presencial e o *online*, promovendo envolvimento e engajamento no ensino em processos colaborativos de aprendizagem.

Na definição de Valente (2014, p. 82), “A integração das TDICs⁹ nas atividades da sala de aula tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido”, ou seja, as tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitam mesclar parte das atividades dos alunos de forma presencial e parte a distância, o que, segundo o autor, essa tem contribuído para a crescente adoção de uma proposta de ensino chamada sala de aula invertida. Para o autor,

A sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (VALENTE, 2014, p. 85).

Como podemos perceber, o professor deixa de ser a fonte principal, ou talvez única, de informações para seus alunos. Em vez disso, parte de uma base de conhecimento prévia adquirida pelos alunos, obtida através de leituras feitas antes das aulas. A partir daí, trabalham juntos o conteúdo estudado, o que resulta em melhor produtividade.

Horn e Staker (2015) apresentam quatro modelos de ensino híbrido: o modelo de rotação, dividido em rotação por estação, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual; o modelo Flex; o modelo *à la carte*; e o modelo virtual enriquecido. Contudo, por termos adotado as duas propostas do modelo de rotação na nossa sequência, nos deteremos, de forma breve, a estas: sala de aula invertida e rotação por estação.

⁸ www.professorakatia.com.br

⁹ Acrônimo de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Na proposta de rotação por estação, os alunos são organizados em grupos e passam por estações que podem ser distribuídas na biblioteca, na sala de recursos multimídias ou nos laboratórios. As estações também podem ser montadas somente dentro da própria sala de aula, alternando com etapas presenciais e remotas/*online*, a depender dos objetivos do professor. As estações consistem em ações a serem realizadas pelos estudantes, todas relacionadas ao tema central e a maioria com uma proposta de produto a ser apresentado. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 55), “o planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada”. De forma mais detalhada, Sefton e Galini (2023) descrevem a proposta de rotação por estação como sendo a que

possibilita que o/a estudante circule em diversas estações, dentro ou fora da sala de aula, e que foram planejadas pelo/a professor/a. Dentre as possibilidades de atividades de estudo, estão a pesquisa, a busca de informações, a leitura dirigida, a resolução de problemas e desafios; a construção de hipóteses, soluções, bem como a elaboração de recursos de síntese e de apresentação sobre o tema trabalhado. As atividades podem ser ora individuais, ora em pares, ora em grupos. A rotação por estações pode contemplar, ainda, algumas atividades online e outras atividades presenciais. (SEFTON; GALINI, 2023, p. 95)

Devido à condição de que os estudantes não aprendem no mesmo ritmo, o ensino híbrido permite aos estudantes aprenderem a qualquer momento e em qualquer lugar, atendendo às diferentes necessidades de aprendizagem e funcionando como um motor que pode alimentar o ensino personalizado e baseado na competência (HORN; STAKER, 2015). Segundo esses autores, o ensino híbrido é “qualquer programa educacional formal no qual o estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar e o caminho e/ou o ritmo.” (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

A aprendizagem híbrida faz parte das estratégias das metodologias ativas, que enfatizam o papel central do aluno como protagonista, promovendo seu envolvimento direto, participativo e reflexivo no processo educacional, por meio de atividades de experimentação, criação e *design*, com a orientação do professor. (BACICH; MORAN, 2018).

Outra estratégia pertinente dentro das metodologias ativas é a gamificação, que em nosso trabalho é utilizada em alguns momentos. Segundo a visão de Bacich e Moran (2018, p. 21), trata-se de uma estratégia importante, pois, “para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber.” Dessa forma, tratamos o conteúdo através de desafios individuais, explorando a

capacidade de o aluno relacionar o que aprendeu às habilidades exigidas pelo jogo, podendo se apropriar do conteúdo de forma interativa, gerando “encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida” (*ibid.* p .21).

Encontramos em Martins e Giraffa (2015) uma discussão relevante sobre o conceito de gamificação. Esses autores abordam a ideia de gamificação como algo que vai além dos jogos, propondo práticas pedagógicas de cunho inovador que incorporam as características e elementos encontrados nesse processo. Consideram como “elementos de jogos digitais adequados de serem desenvolvidos nas práticas pedagógicas: Missão, Enredo, Níveis/Desafios, Objetivos Específicos, Recursos, Colaboração, Help, Itens, Desempenho, XP, Pontuação e Personagem.” (MARTINS; GIRAFFA, 2015, p. 16).

A gamificação no contexto das tecnologias ativas tem se tornado uma referência na relação entre professores e conteúdo. Ao incorporar elementos de jogos e estratégias motivacionais, a gamificação busca engajar os alunos de forma mais intensa e participativa, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e estimulante. No entanto, é importante destacar que a gamificação por si só não é suficiente para promover uma aprendizagem significativa. É necessário considerar também as formas de organização das atividades que os alunos realizam. Isso envolve pensar em estratégias que permitam o trabalho interativo, coletivo e tecnológico, de modo que os alunos possam colaborar entre si, explorar diferentes recursos e ferramentas digitais, e desenvolver habilidades de trabalho em equipe.

O que se apresenta a partir das metodologias ativas rapidamente discutidas até aqui é uma nova forma de construir aprendizagens no ambiente escolar. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 3) “a ênfase da palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo”.

Após detalhar a metodologia utilizada nesta pesquisa, no próximo capítulo apresentaremos os resultados obtidos e conduziremos uma discussão dos dados analisados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados e a análise dos dados obtidos junto aos alunos participantes da pesquisa. Iniciamos tratando da primeira categoria de análise: a competência tecnológica dos discentes em relação à ferramenta de *e-mail*. Em seguida, abordamos a segunda categoria: o conhecimento formal dos alunos em relação ao gênero textual *e-mail*. Posteriormente, apresentamos a sequência didática desenvolvida, a qual foi disponibilizada em um endereço eletrônico.

4.1 A competência tecnológica dos discentes em relação à ferramenta de *e-mail*

Quando nos reunimos com os alunos para aplicar o questionário, em setembro de 2022, primeiramente lemos e explicamos todas as questões. Ainda assim, percebemos que dois deles tiveram dificuldade em responder às questões discursivas, pois se encontravam em uma fase muito precária de alfabetização, o que mostra a necessidade de aprimoramento das práticas de ensino na perspectiva de sanar suas necessidades.

Em relação às respostas, todos os participantes declararam conhecer a ferramenta de *e-mail*, o que consideramos consequência de serem jovens nascidos entre os anos de 2008 e 2009, ou seja, terem nascido em um mundo em que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes.

Embora concordemos com os questionamentos de alguns autores que divergem da discussão iniciada por Prensky (2001), no sentido de que nem todos os jovens nascidos a partir de 2001 podem ser considerados "nativos digitais", dada a influência das condições socioculturais e sua realidade, entendemos que a tecnologia e sua linguagem são cada vez mais comuns entre as novas gerações. Nesse sentido, é importante destacar que o uso do *e-mail*, por exemplo, não é uma prática exclusiva das gerações mais jovens e vem sendo amplamente utilizado desde o surgimento da internet.

Assim, embora não possamos generalizar uma situação de conhecimento comum a todos os jovens apenas por terem nascido a partir de 2001, é possível inferir que a resposta dos alunos no questionário dificilmente seria negativa em relação ao conhecimento e uso do *e-mail*. Porém, é importante considerar que a familiaridade com a tecnologia e suas ferramentas pode variar de acordo com as condições econômicas e socioculturais de cada indivíduo.

Nas respostas dos questionários, identificamos que dos 13 participantes, 12 afirmaram ter conta de *e-mail*. Quanto ao número de contas de *e-mail*, nove responderam ter apenas uma

conta, dois afirmaram ter duas contas e um afirmou possuir três contas. Todavia, quando perguntados se lembravam de seus endereços de *e-mail*, apenas seis disseram que sim e destes todos disseram usar a plataforma Gmail do Google, o que nos revela que a maioria usa pouco ou não usa com frequência seus *e-mails*.

Esses dados destacam aspectos interessantes sobre o uso do *e-mail* pelos participantes. Embora a grande maioria (12 deles) possua pelo menos uma conta de *e-mail*, a lembrança dos endereços parece ser um desafio para a maioria. Isso levanta questões sobre a utilidade percebida no tocante ao *e-mail* em suas vidas cotidianas, o que pode prejudicar seus conhecimentos em relação aos recursos do *e-mail* como ferramenta tecnológica e, também, como gênero textual. Diante disso, podemos hipotetizar que a presença cada vez mais disseminada de plataformas de comunicação digital com interfaces mais intuitivas e imediatas tem contribuído para a redução da importância atribuída ao *e-mail*, relegando-o a um papel secundário na vida cotidiana dos participantes. Além disso, o fato de que todos os participantes que se lembraram de seus endereços de *e-mail* utilizam exclusivamente o Gmail chama a atenção para a notável predominância dessa plataforma. Será que a familiaridade com o Gmail influencia positivamente sua lembrança e uso, ou há outras razões subjacentes para isso?

Por fim, a posse de múltiplas contas de *e-mail* sugere que os participantes podem manter contas diferentes para propósitos específicos, mas essas contas não são ativamente usadas no dia a dia. Isso levanta a indagação sobre quais são os critérios que influenciam a escolha de manter várias contas, mesmo que elas não sejam frequentemente acessadas. Explorar essas questões permitiria uma compreensão das motivações e comportamentos subjacentes ao uso do *e-mail* na atual paisagem de comunicação digital.

Quando indagados sobre suas habilidades em relação ao *e-mail* como ferramenta tecnológica, todos responderam que sabem enviar *e-mail* com e sem anexo; 11 afirmaram ter conhecimento sobre como encaminhar um *e-mail* recebido; 10 afirmaram conseguir mudar o tamanho da fonte no corpo do texto; 6 disseram saber criar pastas agrupando mensagens; e 3 declararam saber agendar envio de *e-mail*. Todavia, nenhum deles relatou saber enviar *e-mail* com cópia não oculta ou com cópia oculta, ou seja, desconhecem essas funções. Destacamos aqui que não verificamos, na prática, as habilidades declaradas pelos alunos, embora suas respostas mostrem limitações quanto ao uso dessa ferramenta.

Nesse sentido, o fato de a maioria dos participantes possuir algum nível de familiaridade com a composição e envio de *e-mails*, tanto com anexos quanto sem anexos, pode ser interpretado como um indicador positivo, já que o *e-mail* é uma das formas mais comuns de

comunicação no ambiente profissional e acadêmico atual, conforme discutido nesta dissertação. Assim, a capacidade de enviar *e-mails* de maneira eficaz é um componente fundamental das habilidades de comunicação no mundo contemporâneo. No entanto, os dados também revelam lacunas significativas nas competências dos alunos no que diz respeito a algumas funcionalidades específicas. Embora uma parte considerável dos participantes afirme ter conhecimento sobre como encaminhar *e-mails* recebidos, um número menor relata a capacidade de alterar o tamanho da fonte no corpo do texto. Isso sugere que, apesar de se sentirem confortáveis com o uso básico da ferramenta, alguns alunos ainda enfrentam desafios quando se trata de personalização e formatação mais avançadas.

Outrossim, apenas uma minoria afirmou saber criar pastas para organizar mensagens e agendar envio. A criação de pastas é essencial para a gestão eficiente da caixa de entrada, especialmente considerando a quantidade crescente de informações digitais com que lidamos atualmente. Por sua vez, o agendamento de envio de *e-mails* é particularmente útil em situações em que o horário de envio é crucial, como para a coordenação de projetos ou para evitar a sobrecarga de informações em momentos inoportunos.

Outro aspecto que chama atenção é o fato de que nenhum participante declarou saber enviar *e-mails* com cópia não oculta (CC) ou cópia oculta (CCO). Essas funcionalidades são essenciais em contextos de comunicação mais complexos, como colaborações em grupo ou comunicações confidenciais. A falta de conhecimento nessa área pode indicar que os alunos não estão sendo expostos a situações de comunicação mais sofisticadas, o que pode limitar sua capacidade de se envolver em ambientes de trabalho ou acadêmicos nos quais a comunicação por *e-mail* desempenha um papel central.

Considerando-se as lacunas identificadas nas habilidades de *e-mail* pelos alunos participantes da pesquisa, fica evidente a necessidade de abordagens educacionais que promovam o desenvolvimento de competências tecnológicas essenciais. Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel crucial, pois é um ambiente propício para introduzir e integrar o uso de ferramentas digitais de forma pedagogicamente eficaz. A incorporação de uma educação voltada para o uso de ferramentas de comunicação digital juntamente com uma abordagem teórica sobre a importância e as melhores práticas da comunicação por *e-mail* poderá preparar os alunos para enfrentar desafios contemporâneos em suas futuras carreiras. Ademais, reforçamos a importância do uso da tecnologia em sala de aula de modo a tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador para os alunos, pois vivemos em um mundo cada

vez mais digital e a competência tecnológica já se tornou uma habilidade essencial para o futuro de todos os indivíduos.

4.2 Conhecimento formal dos alunos quanto ao gênero textual *e-mail*.

Do mesmo modo, pode se inferir que o gênero *e-mail* não tem sido trabalhado de forma sistemática pela escola, tampouco o uso cotidiano de tecnologia digital na rotina escolar envolvendo o aluno mostra-se comum. A variação de níveis de conhecimentos sobre recursos digitais se dá em função das oportunidades de vida e das vivências de cada um. Como destaca Ferreira (2013), os conhecimentos digitais perpassam o processo de alfabetização. No entanto, existem “vários alfabetizados que podem ser considerados analfabetos digitais. Talvez eles tenham conhecimento das práticas sociais de uso dessa tecnologia, compreendendo diversos usos e funções, mesmo sem operar diretamente com a máquina.” (FRADE, 2017, p. 73).

Frade (2017) destaca as mudanças positivas nas práticas de leitura e escrita provocadas historicamente a partir da adoção de artefatos na educação, desde a ardósia ou caixa de areia, até cadernos, cartazes, materiais impressos, entre outros, que trouxeram inúmeras consequências pedagógicas e cognitivas, pois cada alteração nas tecnologias de escrita implica novas possibilidades pedagógicas devido ao uso desses instrumentos que alteram o relacionamento dos indivíduos com a cultura escrita. Ou seja, cabe à escola articular o conhecimento a variados recursos (destacamos os digitais), dando continuidade à evolução cognitiva dos indivíduos, até porque a tecnologia digital já permeia nosso cotidiano.

Ao prosseguirmos com a análise, constatamos não apenas o pouco conhecimento dos alunos em relação a algumas ferramentas da plataforma de *e-mail*, mas também o baixo uso do *e-mail* situações comunicativas. Ao serem perguntados se utilizam o *e-mail* para se comunicarem, 11 participantes afirmaram que sim. Os motivos pelos quais se deu essa comunicação não variou tanto. As principais respostas foram: “por motivos escolares” (8 alunos); “comunicar com a empresa de *games*”; “não me lembro”; “eu esqueci a senha”; “para fazer um trabalho da escola”. Um aluno não respondeu essa questão.

O fato de a maioria dos alunos afirmarem que utilizam o *e-mail* para se comunicarem aponta para sua persistência como uma forma relevante de comunicação, apesar da proliferação de outras plataformas de mensagens instantâneas e redes sociais. Tendo em vista que a resposta prevalente foi “motivos escolares”, constata-se o papel da escola no processo de promover a utilização do *e-mail*, seja enquanto plataforma de envio de mensagens eletrônicas, seja como

gênero textual. No caso de comunicação com a escola, pressupõe-se o uso de uma escrita mais formal, aspecto essencial para as comunicações institucionais. Já a menção de um participante sobre "comunicar com a empresa de *games*" destaca a flexibilidade da ferramenta em atender a uma variedade de necessidades de comunicação, inclusive em contextos de lazer e entretenimento. Essa diversificação de usos pode indicar que os participantes estão explorando diferentes maneiras de interagir com as tecnologias disponíveis para atender às suas necessidades específicas de comunicação. Isso posto, uma análise dos motivos e dos padrões de uso poderia informar estratégias educacionais que buscam aprimorar o letramento digital dos alunos.

No tocante à comunicação institucional, destacamos a necessidade de um trabalho voltado para o uso formal da língua, no qual os alunos possam acessar comunidades discursivas institucionais a partir do conhecimento do estilo de escrita, das formas de saudações e despedidas, de “netiquetas”, entre outros aspectos.

Por fim, a última questão buscou conhecer os procedimentos realizados pelos participantes ao produzirem uma mensagem de *e-mail*. Todos declararam revisar a mensagem antes de enviar, a fim de observar se há algum erro no corpo do texto; 10 afirmaram observar se a linguagem utilizada é adequada para a situação comunicativa; 7 afirmaram preencher o campo “Assunto” com o tema a ser tratado; 9 disseram fazer uma despedida ou agradecimento; 6 disseram assinar o *e-mail*; e 7 disseram salvar o texto na pasta “Rascunho” para finalizarem depois.

As constatações feitas mostram que há muitas lacunas nos conhecimentos dos alunos sobre o *e-mail*, o que é preocupante, pois trata-se de um meio importante na interação entre sujeitos em situações concretas diversas que exigem a existência de um interlocutor real e dinâmico. Nesse sentido, pode-se afirmar que

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. (BRASIL, 1997, p. 28)

O trabalho com o *e-mail*, além de permitir a possibilidades de interação em diferentes comunidades discursivas, permite o trato com linguagens digitais e não pode ser esquecido pela escola. Dessa forma, como disse Pereira (2017), “temos que ter em mente que o processo de

virtualização é a essência da Sociedade da Informação, porque a representação da informação não é física, nem abstrata, mas, seguramente, ela é digital” (PEREIRA, 2017, p. 20).

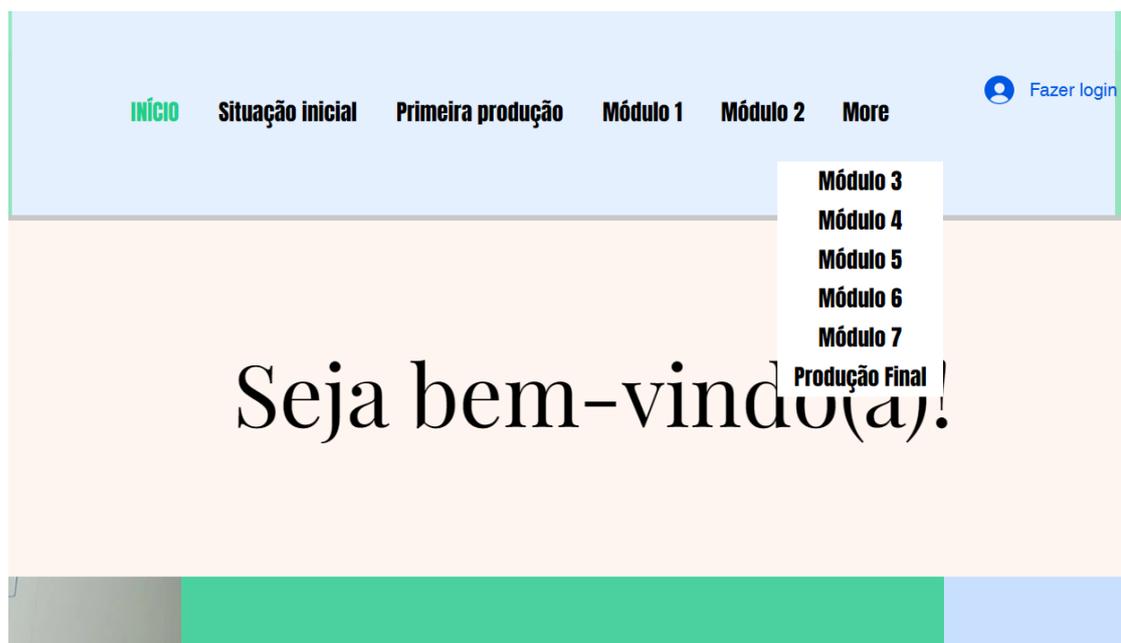
Em função da falta de em função de ainda encontrarmos fragilidades no que se refere ao letramento desse grupo de alunos participantes da pesquisa envolvendo os conhecimentos relacionados a produção de *e-mails*, tornou-se necessário desenvolver uma proposta de intervenção visando promover o desenvolvimento das competências tecnológicas e a escrita de *e-mails* de alunos de nono ano. A seguir, apresentamos esta proposta.

4.3 Descrição geral da sequência didática proposta

Como nosso trabalho trata de uma proposta para aplicação posterior devido ao laboratório de informática ter sido descontinuado durante a realização deste estudo, não prosseguimos com as ações. Todavia, descrevemos, a seguir, as etapas que seriam então desenvolvidas. A sequência didática completa encontra-se no Apêndice 2.

Construímos uma sequência didática e distribuímos os módulos em um site¹⁰ (Figura 4) e ainda temos intenção de criar posteriormente uma versão em *e-book*, pensando nos problemas de instabilidade da internet.

Figura 4: Site da sequência didática



Fonte: www.professorakatia.com.br (2022)

¹⁰ www.professorakatia.com.br

O *site* foi construído de maneira interativa para os alunos, com *links* de tutoriais, videoaulas, jogos, questionários *online*, documentos para baixar e todo o material necessário para suporte do aluno, sendo todos os módulos construídos de forma direcionada a ele. A Figura 5, a seguir, mostra, por exemplo, a página do módulo 2 com *links* e recursos:

Figura 5: Página on-line da "primeira produção" da sequência didática



Oi, gente! Bem-vindos ao módulo 2!

Aqui iremos estudar as sequências textuais narrativas, argumentativas e descritivas, injuntivas, expositivas, dialogais e entender que todos os gêneros textuais são construídos por meio dessas sequências. Você sabe o que são as sequências textuais?

Assista a este vídeo para aprender mais sobre elas:

[Clique aqui!](#)

Agora vamos realizar algumas atividades divididas em etapas ou estações. Todos vocês passarão por essas etapas em grupos. Depois, cada grupo escolherá um representante para apresentar os resultados.

Orientações: algumas ações serão realizadas individualmente, mas agora vocês deverão se dividir em três grupos: Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3.

Teremos três estações diferentes. Cada grupo deverá permanecer por 15 minutos em cada estação e depois passar para outra. Após as atividades nas estações, teremos um momento para a apresentação das sequências textuais identificadas pelos grupos (sequências textuais narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas e dialogais). Por fim, a estação 4 será realizada em casa.

As estações estão divididas abaixo:

Estação 1: trechos de músicas para análise.

[Download](#)

Estação 2 : Vídeos de anúncios para análise.

[Vídeo 1](#)
[Vídeo 2](#)
[Vídeo 3](#)
[Vídeo 4](#)
[Vídeo 5](#)
[Vídeo 6](#)

Estação 3: e-mail para análise.

[Download](#)

Fonte: <https://www.professorakatia.com.br/primeira-produção> (2022)

Na etapa “produção inicial”, começamos pedindo aos alunos para abrirem novos *e-mails* com a intenção de deixar clara a necessidade do uso de *logins* que passem maior credibilidade. Assim, disponibilizamos um *link* com tutorial para os alunos saberem como abrir um *e-mail*; em seguida, pedimos para acessarem seu novo *e-mail* e anotarem a senha.

A etapa dos “módulos” foi dividida em sete partes. No módulo 1, incentivamos a produção de dois *e-mails* com a intenção de verificar as adequações de linguagem. Um texto deverá ser escrito para um amigo fazendo um convite para um evento e outro para o gestor da escola, tratando de assunto sobre as condições do ambiente escolar (as duas situações são descritas no material e no *site*). Os textos deverão ser escritos por *e-mail* e enviados ao professor. Em seguida, o aluno fará a leitura de algumas questões retóricas e passará à leitura de um texto que aborda os aspectos da escrita de *e-mail* com a perspectiva formal. Além disso, a partir das informações trazidas no texto, o aluno deverá construir um mapa mental; para isso, assistirá a tutoriais com orientações e terá acesso a modelos.

No módulo 2, tratamos das sequências textuais. Nesse módulo, os alunos irão assistir a uma videoaula em que são explicadas as características das sequências textuais narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas, expositivas e dialogais. Logo depois, divididos em grupos articulados em estações, passarão a realizar as atividades. Cada grupo passará por cada estação, permanecendo por 15 minutos; ao todo, serão quatro estações, sendo três realizadas em sala e uma em casa. Na estação 1, o aluno poderá baixar um documento em Word, o qual também receberá impresso, com trechos de músicas. Na estação 2, assistirá a vídeos curtos de no máximo três minutos. Na estação 3, baixará um arquivo de uma escrita de *e-mail* separado em trechos. Em todas as estações, identificarão as sequências textuais. Por fim, em casa, escolherão uma das opções de sugestão de escrita de *e-mail* disponibilizadas e escreverão um *e-mail* atendendo aos propósitos comunicativos. Em seguida, responderão um questionário disponibilizado no Google Forms.

No módulo 3, tratamos das formas de cumprimento, alguns pronomes de tratamento que os alunos precisam saber identificar e despedidas que podem ser usadas em *e-mails* formais. Os alunos farão a leitura de um texto que discute algumas formas de cumprimento em *e-mails*; clicando um botão, encontrará uma tabela com um compilado de pronomes de tratamento e formas de saudações e despedidas. Em seguida, poderá clicar outro *link* para jogar um jogo da memória com essas categorias. A etapa que poderá ser realizada em casa será a criação de uma assinatura de *e-mail*. Disponibilizaremos um *link* de vídeo no YouTube com tutorial para orientar os alunos. Para a criação dessa assinatura, eles também usarão o programa Canva.

No módulo 4, colocamos em prática a metodologia da sala de aula invertida. Assim, antes de finalizar o módulo anterior, encaminharemos para casa as ações iniciais desse módulo. Os alunos terão que assistir a uma videoaula e ler um documento preparados pela professora sobre propósitos comunicativos.

Na etapa que se dá na sala de aula, os alunos deverão socializar o que aprenderam e responder um pequeno questionário que irá verificar se as leituras do material foram feitas. O questionário será disponibilizado para que o(a) professor(a) possa colocá-lo no Google Forms como sugestão. Em seguida, serão retomadas as discussões para enfatizar as funções sociais dos gêneros textuais, esclarecendo que os propósitos comunicativos não são fixos e fechados, mas sim flexíveis, como no caso do *e-mail*. Além disso, os alunos terão acesso a um arquivo para verificarem os propósitos comunicativos de cada trecho de um *e-mail*.

No módulo 5, são trabalhadas as estruturas de envio em situações apropriadas, por meio de atividades contextualizadas que elucidem as diferentes possibilidades de uso do “Para”, “Cópia Comum (Cc)”, “Cópia comum oculta (Cco)” e “Encaminhamento” de *e-mails*. Ainda nesse módulo, pediremos para os alunos conversarem com a coordenação para saber do próximo evento previsto para ser realizado pela escola, como uma feira de cultura, um evento beneficente ou outro evento que envolva a comunidade extraescolar. Uma sugestão é que os alunos convidem a coordenação para visitar a turma a fim de explicar os detalhes do evento em primeira mão para todos.

No módulo 6, trabalharemos os conhecimentos linguísticos como a estrutura da oração na língua portuguesa, conhecimento tão necessário para entendermos o uso da vírgula na produção de textos. Afinal, a ausência de uma vírgula ou um ponto final, ou o uso indevido deles, pode gerar muita confusão. Esse módulo iniciará com uma provocação questionando os alunos sobre a definição de língua e gramática. Em seguida, será apresentada a ordem básica do português S+V+O+Ad e S+ VL+ Pred. do sujeito, com exemplos que ilustram essas estruturas. Logo depois, passarão a verificar as situações de uso da vírgula em termos explicativos, enumerações, orações coordenadas, vocativos, e rupturas da ordem da frase. Após esses estudos, responderão três atividades *online* com perguntas e respostas no Wordpad.

No módulo 7, nossa proposta é destacar a importância de saber escrever *e-mails* em situações formais, como na busca pelo primeiro emprego. Para isso, iremos apresentar aos alunos o programa “Jovem Aprendiz”. Iniciaremos mostrando a eles como criar um currículo simples utilizando a plataforma Canva. Além disso, disponibilizaremos um tutorial e um modelo de currículo para que possam preenchê-lo. Em seguida, os alunos terão a tarefa de

escrever um *e-mail* seguindo as orientações fornecidas e enviarão o currículo como anexo para o(a) professor(a).

Chegamos, então, à Produção Final. Nessa etapa, propomos escrever um *e-mail* para autoridades da cidade, como diretores de outras escolas da rede de ensino, secretários municipais, além do secretário de educação, comerciantes e outros, a depender da natureza do projeto que a escola vai desenvolver, convidando-os para participar do evento. Sugerimos que os alunos opinem qual evento seria o mais adequado.

Após identificar esse evento previsto, a data de sua realização na escola, e termos os detalhes conseguidos com o(a) coordenador(a), conforme o módulo 4, os alunos deverão listar as pessoas que serão convidadas e escrever um e-mail, convidando essas pessoas. Para isso, deverão dividir a escrita do *e-mail* em dupla, que também será responsável por conseguir o endereço das pessoas para as quais ficaram responsáveis pelo convite.

Para a escrita, deverá ser pensada a estruturação do *e-mail*, o propósito almejado, a produção de sentidos e as escolhas linguísticas que podem ser mais adequadas.

O *e-mail* deverá ser agendado para ser enviado próximo à data do evento, solicitando o retorno de seu recebimento. Além disso, o aluno que enviar o *e-mail* deverá adicionar o colega de dupla no campo Cc (Cópia comum) e o(a) professor(a) ao campo Cco (cópia comum oculta).

É esperado que o aluno expresse os conhecimentos aprendidos até agora, as formas de saudação e despedidas adequadas, o uso da vírgula, etc. Se houver algum *folder* de divulgação do evento feito pela escola, deverão anexar ao *e-mail*. Se a escola não tiver feito ainda, alguns alunos poderão criar um pôster no Canva. Depois da aprovação do(a) coordenadora(o), o *folder* poderá ser usado oficialmente na divulgação do evento.

Quanto ao envio de *e-mail* agendado, será disponibilizado um *link* com tutorial do YouTube.

Observação: no caso de um evento beneficente que a escola esteja organizando, os alunos poderão enviar *e-mail* pedindo a colaboração de algumas pessoas, como vereadores, secretários e comerciantes. Através desse *e-mail*, poderão compartilhar todos os detalhes das ações. É importante ressaltar que em alguns momentos será necessária uma visita pessoal dos próprios alunos a fim de conquistar a adesão das pessoas da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, centrada no gênero *e-mail*, para o desenvolvimento de letramento digital de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, propusemos, como objetivos específicos, a caracterização dos elementos composicionais do gênero *e-mail*, a avaliação do conhecimento dos alunos, o trabalho com o processo de produção de sentido, e o estudo do uso do *e-mail* para o desenvolvimento de seu letramento digital.

Realizado o estudo, ficou evidente que as escolas públicas de educação básica ainda enfrentam grandes dificuldades no acesso às tecnologias digitais e que isso se deve especialmente à falta de laboratórios de informática com computadores funcionando adequadamente e à falta de internet de qualidade com conexão estável para os alunos. De fato, a experiência marcante vivenciada por todo o mundo com a pandemia da covid-19, que evidenciou as fragilidades existentes na infraestrutura da educação no Brasil, bem como a desigualdade social enfrentada por muitos jovens, revelou que ainda há um longo caminho a percorrer.

Ressaltamos que essa falta de acesso às tecnologias digitais nas escolas públicas amplia as desigualdades educacionais, principalmente para os alunos de famílias de baixa renda, que são os mais afetados, uma vez que muitos não possuem acesso à internet em suas casas. Dado que cabe à escola oferecer a oportunidade de desenvolvimento das competências tecnológicas para crianças e jovens, destaca-se a necessidade de investimentos e políticas efetivas que possam mudar essa realidade. O acesso à internet tornou-se fundamental para que a escola ofereça condições de igualdade para todos os estudantes.

Isso posto, na perspectiva do trabalho em sala de aula de língua portuguesa em uma abordagem que favoreça os multiletramentos de alunos dos anos finais do ensino fundamental, à medida que continuamos a avançar em uma sociedade cada vez mais digital, é essencial reconhecer o papel do *e-mail* como uma ferramenta de comunicação que exige habilidades multiletradas.

Nesse sentido, ao explorarmos o uso do *e-mail* sob a perspectiva dos multiletramentos, investigando como esse gênero textual/discursivo e ferramenta de comunicação influencia e é influenciado pelas práticas de leitura e escrita em um ambiente digital, constatamos que essa forma de comunicação exige habilidades específicas, como as competências tecnológicas, incluindo a capacidade de produzir mensagens escritas de forma clara e concisa. Além disso, destacamos a importância da compreensão das normas de etiqueta digital, como a adequação

do tom, considerando a comunidade discursiva institucional. A forma de estruturação do texto através de sequências textuais, a pontuação adequada e o propósito comunicativo são elementos essenciais para uma comunicação efetiva por *e-mail*.

Apontamos que o uso do *e-mail* envolve mais do que apenas habilidades de leitura e escrita; os usuários precisam ser proficientes em interpretar e avaliar informações, fazer escolhas conscientes sobre o uso da linguagem e utilizar recursos multimodais, como anexos e *links*, de forma efetiva. O *e-mail*, portanto, oferece uma oportunidade para a prática de multiletramentos, promovendo o desenvolvimento de habilidades multimodais e críticas.

Apesar do exposto, ao avaliarmos o conhecimento dos alunos participantes deste estudo, através do questionário aplicado, constatamos que muitos possuíam familiaridade básica com o *e-mail* enquanto ambiente digital, mas apresentavam lacunas em relação às especificidades do gênero como um todo. Isso evidencia a importância de abordar o *e-mail* não apenas como ambiente digital, mas também como um gênero textual/discursivo com características próprias. Essa avaliação nos permitiu desenvolver uma sequência didática com atividades práticas cuidadosamente elaboradas, seguindo uma sequência didática baseada na estrutura proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esta sequência didática foi disponibilizada em um *site* (www.professorakatia.com.br, que posteriormente pretendemos transformá-lo em um *e-book*). Embora ainda não tenhamos aplicado as atividades, planejamos fazê-lo em breve, com o objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade de consolidar e expandir seu conhecimento sobre o gênero *e-mail*.

Para estudos futuros, sugerimos estudos sobre como um ensino semelhante ao proposto em nossa sequência didática pode contribuir para o empoderamento dos alunos, fortalecendo a comunicação, a colaboração digital e a participação ativa na sociedade em constante digitalização. Ademais, pode-se investigar a interconexão do ensino do *e-mail* com outras disciplinas no currículo, como uma oportunidade para enriquecimento da aprendizagem. Além disso, pode-se expandir o escopo de pesquisa para incluir a análise das implicações das *fake news*, considerando o *e-mail* como um meio de disseminação.

Esperamos que outros professores possam fazer uso das atividades propostas no *site* (e posteriormente no *e-book*) que criamos, como um auxílio para suas aulas. Ao disponibilizarmos esse recurso, buscamos contribuir para promover a construção das habilidades dos alunos para se comunicarem de forma eficaz através do *e-mail*.

REFERÊNCIAS

- ADAM, G. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de RODRIGUES, M. G. *et al.* Revisão de PASSEGGI, L.; NETO, J. G. São Paulo: Cortez, 2008. (Título original: La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours.)
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- ASSIS, J. A. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o *e-mail* como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. IN: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ed. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2017.p. 209-236.
- AZEREDO, J.C. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.
- BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L; TANZI NETO, A. T; TREVISANI, F.M. **Ensino Híbrido. Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BAWDEN, D. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-47. Disponível em: https://www.academia.edu/293040/Digital_Literacies_Concepts_Policies_and_Practices. Acesso em: 11 de maio, 2023.
- BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BEZERRA, G. B. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola, 2022.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em 22/01/2022.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica2007048_997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series. Acesso em: 17 ago. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira à quarta séries)**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão do gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M., CALVACANTE M. CB C. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CALVÃO, L D.; PIMENTEL, M.; FUKS, H. **Do e-mail ao Facebook: uma perspectiva evolucionista sobre os meios de conversação da internet**. Rio de Janeiro: UniRio, 2014.

CARRAHER, D. **Senso crítico: do dia a dia às ciências humanas**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLL, C.; ILLERA, J. R. L. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-310.

CONCEIÇÃO, M. **Manual de escrita de e-mails profissionais: não cometa mais gafes ao escrever em sua empresa**. 2021. E-book. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/MANUAL-ESCRITA-MAILS-PROFISSIONAIS-escrever-ebook/dp/B08WKKRPMP>. Acesso em 13 de out.2022.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. 'Letramento digital'. Glossário. Ceale - **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale/FAE UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 24 abr. 2023.

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: [TEXTO E TEXTUALIDADE Costa Val.pdf \(pucgoias.edu.br\)](#) . Acesso em: 14 maio, 2023.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative & quantitative approaches**. London: Sage Publications. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DIONISIO, A. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. IN: MARCUSHI, L. A; DIONISIO, A. (org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DUDENEY, G. HOCKLY, N. PEGRUM, MBarton. **Letras digitais**. Trad. Marcos M. v. 1, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FERREIRO, E. A revolução informática e os processos de leitura e de escrita. In: PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (org.) **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 157-164.

FILHO, F. A.; RAMOS, L. W. S. P. Gêneros digitais: muito além do hipertexto. In: MARQUESI, S.C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto. 2017. p. 165-184.

FINANCEONLINE. **Number of Active Gmail Users** (2022). Disponível em: <https://financesonline.com/number-of-active-gmail-users/>. Acesso em: 05 out. 2022.

FIORIN, J. L. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E -SILVA, Maria Cecília. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017. p. 145-166.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ed. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2017.p. 59-83.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas S/A. 2002.

GIRAFÁ, L. M.M.; MARTINS, C. **Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura**: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. IX Seminário SGEEC. Jogos eletrônicos, Educação, comunicação. 1 e 2 de jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/1236>. Acesso em 27 de fev. de 2023.

GOUVÊA, L. H.; PAULIUKONIS, A. L. MONNERAT, R. Texto, contexto e contexto: processos de apreensão da realidade. In: MARQUESI, S.C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto. 2017. p. 49-68.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo. Contexto. 2021.

HORN, M. B., STARKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Sítio Novo- RN. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/sitio-novo/panorama>. Acesso em: 09 de nov. de 2022.

KALANTZIS, M; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de PETRILSON PINHEIRO. São Paulo: Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever?** Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KNIGHT, P. T. **A internet no Brasil: origens, estratégias, desenvolvimento e governança**. AuthorHouse. 2014.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas**. Alfa: Revista de Linguística, São Paulo, v. 41, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012>. Acesso em: 22 jun. 2023.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LinkNacional. **Conheça a história do e-mail e como evoluiu até hoje**. [S.l.]: LinkNacional, 2022. Disponível em: <https://linknacional.com.br/historia-do-email/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais definição e funcionalidade. In: M. A.; DIONISIO; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p.19-38.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital, In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento Crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. RBLA, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. *E-mail*: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A.C. (org.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 80-108.

PAVEAU, M-A. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. COSTA, J. L; BARONAS, R. L. (org.) São Paulo: Pontes, 2021.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ed. Belo Horizonte: Ceale, autêntica, 2017.p. 13-24.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em: 17 de nov. de 2022.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje: palavra, imagem, e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista ABRALIN**, v. 8, n. 1, 2017.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.184-207.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R.; BARBOSA, J. M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 206-216, 2014.

SANTOS, C. F; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. B. (org.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SARDINHA, P. M. M. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. Linguagens e cidadania. v. 20. dez de 2018, n. p. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 27 out. 2022.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEFTON, A. P.; GALINI, M. E. **Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023.

SHIPLEY, David; SCHWALBE, Will. **Enviar - o guia essencial de como usar o e-mail**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

SILVA, L. O. Competência tecnológica em foco: a prática de ensino com apoio de ambientes virtuais. **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 127-140, 2016.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

STATISTA. Market share of the most used e-mail clients in 2021. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/265816/most-used-e-mail-service-by-market-share/>. Acesso em: 22 set. 2022.

STELLA, V. C. R. **Como escrever e-mail claros, concisos e adequados**. São Paulo: Aberje Editorial, 2019.

STELLA, V. R. **Comunicação eficiente: como escrever mensagens com clareza, concisão e funcionalidade**. São Paulo: Aberje. 2020.

TAJRA, S. **Metodologias ativas e as metodologias educacionais**. Conceitos e práticas. Rio de Janeiro: Alta books, 2021.

THE RADICATI GROUP. **Email Statistics Report, 2018-2022**. 2022. Disponível em: https://www.radicati.com/wp/wpcontent/uploads/2018/01/Email_Statistics_Report_2018-2022_Executive_Summary.pdf. Acesso em: 22 set. 2022

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, p. 79-97, 2014.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. IN: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A.C. (org.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.108-220.

ZANOTTO, N. **E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual**. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul: Educus, 2005.

APÊNDICE 1: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Escola Municipal Professora Francisca Lucas da Silva.

Aluno(a): _____ Data:

____/____/____.

Turma: _____

- 1) Você conhece a ferramenta de *e-mail*? sim não
- 2) Você tem endereço de *e-mail*? sim não
- 3) Quantos endereços de *e-mail* você tem? não tenho 1 2 3 mais de 3

3.1) Escreva aqui seus endereços de *e-mail*:

4) Na ferramenta de *e-mail*, marque tudo o que você SABE fazer:

- não sei enviar *e-mail*;
- enviar *e-mail* sem anexo;
- enviar *e-mail* com anexo;
- encaminhar um *e-mail* recebido;
- enviar um *e-mail* com cópia não oculta;
- enviar um *e-mail* com cópia oculta;
- agendar envio de um *e-mail*;
- Alterar o tamanho da fonte, a letra, o alinhamento;
- criar pastas agrupando mensagens recebidas.
- 5) Você já precisou comunicar com alguém através de *e-mail*? sim não
- 6) Caso você tenha precisado se comunicar por *e-mail*, qual foi o motivo?

7) Quando você escreve um *e-mail*, você:

- revisa a mensagem antes de enviar para ver se há algum erro;

- () observa se a linguagem que você utiliza é adequada para a situação (ex.: para falar com alguém que ocupe um cargo importante);
- () Preenche o campo “Assunto” com o tema a ser tratado;
- () Faz uma despedida ou agradecimento;
- () Assina o *e-mail*;
- () Já salvou o texto em “Rascunho” para finalizar depois;
- () Nunca escrevi um *e-mail*.

APÊNDICE 2: PRODUTO DIDÁTICO DESENVOLVIDO (Mesmo conteúdo do site desenvolvido – www.professorakatia.com.br)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO DIGITAL *E-MAIL* PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conteúdos trabalhados

Iremos trabalhar o *e-mail* como gênero textual em comunicações digitais formais. Para isso, construímos uma sequência didática que aborda aspectos desse gênero. As etapas propostas são as seguintes:

- a. Apresentação inicial: faremos um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.
- b. Produção inicial: os alunos realizarão uma atividade de escrita de um *e-mail*.
- c. Módulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7: serão desenvolvidas atividades que envolvem as características do gênero *e-mail* em uma perspectiva de linguagem formal, além do estudo das ferramentas do ambiente virtual do *e-mail*.
- d. Produção final: neste momento, os alunos irão expressar, por meio do gênero *e-mail*, o que aprenderam durante a sequência didática.

Objetivos

- Entender a importância do *e-mail* na comunicação mediada por ambiente digital;
- Aprender a utilizar os recursos de edição, envio (Cco e Cc), assinatura eletrônica, rascunho e envio programado de *e-mail*;
- Estudar a estrutura composicional e a finalidade de *e-mails* em situações em que seja necessário o uso de uma linguagem mais formal;
- Estudar as sequências textuais narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas e dialogais.
- Estudar algumas formas de tratamento em situações formais, tais como cumprimentos iniciais e despedidas;
- Estudar algumas situações de uso da vírgula a partir da estruturação da língua portuguesa;

- Entender o que é propósito comunicativo em gêneros textuais e identificar alguns propósitos comunicativos em *e-mails*;
- Produzir *e-mails* em situações formais.

Materiais

Datashow, computador com acesso à internet, *smartphone* com acesso à internet, caixa de som, cópias de textos.

Justificativa

Sabemos que a maioria dos jovens, usuários de redes sociais, possui um *e-mail* que foi utilizado no cadastro. Contudo, muitos não usam *e-mail* em suas comunicações e desconhecem sua utilização em comunicações mais formais, como também não se atentam às funcionalidades de suas ferramentas (RADICATI GROUP, 2022).

Adequar a linguagem ao seu interlocutor em situação formal, neste caso, através do *e-mail*, é algo imprescindível no mercado de trabalho e nas relações com empresas, instituições e autoridades. Sendo assim, a apropriação de tais conhecimentos oferecerá aos alunos as competências necessárias para diferentes situações comunicativas.

Direcionamentos para o(a) professor(a)

A seguir apresentamos algumas orientações sobre cada módulo de atividade.

Caro(a) professor(a),

Aqui estão as orientações para conduzir a sequência didática sobre o uso e escrita de *e-mails* com seus alunos:

1. Introdução/ apresentação inicial (2 aulas)

Inicie perguntando aos alunos se eles conhecem e utilizam o *e-mail* em seu dia a dia. Peça para aqueles que responderem "sim" compartilharem a finalidade e a frequência com que o utilizam. Abra espaço para que os alunos relatem suas experiências de envio e recebimento de *e-mails*. Promova uma discussão em grupo sobre os principais usos do *e-mail* na atualidade.

Apresente aos alunos a proposta da sequência didática. Você poderá dizer: "Vamos estudar, a partir de hoje, o *e-mail* como ferramenta tecnológica e como gênero, com o objetivo de compreender melhor essa ferramenta e esse gênero para nos comunicarmos em situações um pouco mais formais."

Realize uma avaliação diagnóstica do conhecimento dos alunos sobre *e-mails*, aplicando um breve questionário (*quiz*).

Peça aos alunos para responderem ao questionário disponibilizado neste *e-book*. Você pode fazer a cópia dele ou transferi-lo para o Google Forms[®].

2. Produção inicial (1 aula)

Inicie esta etapa pedindo aos alunos para cadastrarem novos endereços de *e-mails*, enfatizando a importância de utilizarem *logins* que transmitam maior credibilidade.

Os alunos encontrarão um *link* com um tutorial para aprender como abrir um *e-mail*. Peça-os para acessar seu novo *e-mail* e anotar a senha.

Importante: É preciso que você também crie um *e-mail* como professor(a) para o recebimento dos *e-mails* dos alunos.

Módulos

Módulo 1 (2 aulas)

Incentive a produção de dois *e-mails* para verificar as adequações de linguagem dos alunos. Um texto será escrito para um amigo, fazendo um convite para um evento, e outro para o gestor da escola, tratando das condições do ambiente escolar. Os textos serão escritos por *e-mail* e enviados para você.

Na sequência, os alunos farão a leitura de um texto que aborda os aspectos da escrita de *e-mail* na perspectiva formal. Com base nas informações do texto, os alunos devem construir um mapa mental, assistindo a tutoriais com orientações.

Módulo 2 (2 aulas)

Os alunos assistirão à uma videoaula que explica as características das sequências textuais narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas, expositivas e

dialogais. Em seguida, realizarão atividades em grupos, divididos em estações. Cada grupo passará por quatro estações, sendo três realizadas em sala de aula e uma em casa.

Na estação 1, os alunos poderão baixar um documento do Word[®], que também receberão em formato impresso, contendo trechos de músicas.

Na estação 2, eles assistirão a vídeos curtos de até 3 minutos.

Na estação 3, eles terão acesso a um arquivo com um *e-mail* separado em trechos, para que identifiquem as sequências textuais em cada um.

Em casa, os alunos escolherão uma das opções de sugestão de escrita de *e-mail* disponibilizadas, escreverão um *e-mail* atendendo à proposta e responderão a um questionário disponível no caderno do aluno. Como sugestão, você poderá também disponibilizá-lo no Google Forms[®].

Módulo 3 (2 aulas)

Neste módulo serão trabalhadas formas de cumprimento, pronomes de tratamento e despedidas em *e-mails* formais.

Os alunos farão a leitura de um texto que discute essas formas de cumprimento e terão acesso a uma tabela com pronomes de tratamento e saudações/despedidas.

Como atividade em casa, os alunos criarão uma assinatura de *e-mail* com base em um tutorial fornecido no YouTube[®] utilizando o programa de edição Canva[®].

A seguir, disponibilizamos um material caso você deseje realizar um jogo da memória com cumprimentos e despedidas. Caso opte pela versão virtual, os alunos poderão acessar os *links* a seguir:

<https://wordwall.net/pt/resource/52070105>

<https://wordwall.net/pt/resource/54004606>

Cumprimentos: Caro(a)	Cumprimentos: Adjetivo usado para indicar o nível de respeito e estima que o remetente sente pelo destinatário.
Cumprimento: Senhor(a)	Cumprimento: Sr./Sr.^a Pessoas com quem há distanciamento mais respeitoso
Cumprimento: Prezado(a)	Cumprimento: que se preza ou se prezou; querido, estimado, dileto.
Despedidas: Atenciosamente	Despedidas: Deve ser usada para pessoas de mesma hierarquia ou inferior/ Atte ou At.te.

Despedidas: Respeitosamente	Despedidas: Deve ser usada quando o destinatário ocupa cargo superior.
Despedidas: Cordialmente	Despedidas: Expressa sentimento de gentileza e cordialidade.

Módulo 4 (3 aulas)

Neste módulo, discutimos o conceito de propósito comunicativo utilizando a metodologia da sala de aula invertida. Para isso, em casa, os alunos assistirão a uma videoaula e lerão um documento sobre alguns propósitos comunicativos de *e-mails*.

Na sala de aula, promoveremos uma socialização do conhecimento adquirido, momento em que os alunos poderão compartilhar o que aprenderam. Além disso, eles responderão a um breve questionário para verificar se realizaram a leitura do material.

É importante enfatizar as funções sociais dos gêneros textuais, ressaltando que os propósitos comunicativos não são fixos, especialmente no caso do *e-mail*.

Em seguida, os alunos terão acesso a um arquivo contendo diversos exemplos de *e-mails* e algumas questões para analisá-los sob a perspectiva dos multiletramentos.

Módulo 5 (2 aulas)

Neste módulo, propomos o trabalho com as estruturas de envio de *e-mails* como o uso de "Para", "cópia comum (cc)", "cópia comum oculta (Cco)", com situações que envolvem seus usos de forma reflexiva. Além disso, teremos um encaminhamento para módulos seguintes. Peça aos alunos para conversarem com a coordenação e descobrirem o próximo evento previsto a ser realizado pela escola, como uma feira de cultura ou evento beneficente, festa junina etc. Sugira que convidem a pessoa responsável pelo evento para vir até a turma e explicar os detalhes em primeira mão para todos.

Módulo 6 (3 aulas)

Trabalharemos os conhecimentos linguísticos, iniciando pela estrutura da ordem básica da oração na língua portuguesa (sujeito / verbo / objeto / adjunto adverbial e sujeito / verbo de ligação / predicativo do sujeito).

Inicie com os seguintes questionamentos: O que é a língua? O que é a gramática? Em seguida, apresente a ordem básica do português e situações de uso da vírgula; dê exemplos. Esse módulo foi criado a partir da obra de Eloisa Pilati: “Linguística, gramática e aprendizagem” (PILATI, 2017). Os alunos responderão a três atividades *online* com perguntas e respostas no Wordpad®.

Módulo 7 (3 aulas)

Neste módulo, nossa proposta é destacar a importância de saber escrever *e-mails* em situações formais, como na busca pelo primeiro emprego. Para isso, iremos apresentar aos alunos o programa “Jovem Aprendiz”. Iniciaremos mostrando a eles como criar um currículo simples utilizando a plataforma Canva®. Além disso, disponibilizaremos um tutorial e um modelo de currículo para que possam preenchê-lo.

Em seguida, os alunos terão a tarefa de escrever um *e-mail* seguindo as orientações fornecidas e enviarão o currículo como anexo para o(a) professor(a).

Produção Final (3 aulas)

Proponha que os alunos escrevam um *e-mail* para autoridades da cidade, como diretores de outras escolas da rede de ensino, secretários municipais, secretário de educação, comerciantes etc., convidando-os para participar de um evento. Para isso, identifique um evento previsto na escola e sua data de realização e liste as pessoas que serão convidadas e divida a escrita do *e-mail* em duplas. Cada dupla será responsável por conseguir o endereço de *e-mail* das pessoas designadas. Os alunos devem pensar na estruturação do *e-mail*, no propósito que desejam alcançar e nas escolhas linguísticas adequadas.

O *e-mail* deve ser enviado com uma data agendada próxima ao evento e é importante solicitar o retorno de recebimento. Adicione o colega da dupla no campo cc (cópia comum) e o(a) professor(a) no campo cco (cópia comum oculta).

Os alunos deverão expressar os conhecimentos aprendidos até o momento, utilizando as formas de saudação e despedidas adequadas, além do uso adequado da vírgula.

Se houver algum *folder* de divulgação do evento feito pela escola, os alunos deverão anexá-lo ao *e-mail*. Caso a escola não tenha feito um *folder*, alguns alunos podem criar um pôster no Canva[®]. Após a aprovação da coordenação, o *folder* poderá ser usado oficialmente na divulgação do evento. Disponibilize um *link* com um tutorial do YouTube[®] para o envio de *e-mails* agendados.

Observação: No caso de um evento beneficente organizado pela escola, os alunos poderão enviar *e-mails* solicitando a colaboração de pessoas, como vereadores, secretários e comerciantes. Em alguns momentos, será necessário realizar visitas pessoais para conquistar a adesão da comunidade.

AVALIAÇÃO

A avaliação será somativa, permitindo ao professor ajustar e orientar o seu trabalho ao longo da sequência de ensino. Nesse processo, é levado em consideração o envolvimento dos alunos e a participação deles nas atividades propostas.

CADERNO DO ALUNO

Olá, tudo bem?

Nas próximas aulas vamos estudar alguns conhecimentos necessários para a produção de *e-mails*, como o uso de alguns recursos digitais e outros conhecimentos necessários à estruturação do texto. Agora, veja alguns dos motivos para os quais devemos ter um *e-mail*:

Meio de arquivo de informações e textos em anexo os quais podem ser acessados de qualquer computador, com seu *login* e senha.

Mesmo que você perca seu celular, você poderá recuperar o que desejar, desde que tenha seus arquivos salvos em *e-mail*.

O *e-mail* permite a você compor mensagens nas suas condições e no seu tempo.

Você pode escrever um *e-mail* a qualquer hora do dia ou da noite e enviá-lo imediatamente ou programá-lo para ser enviado posteriormente, no momento que desejar.

Você poderá construir um arquivo junto com outras pessoas.

É um meio de comunicação muito usado nas relações mais profissionais, para falar com empresas, instituições etc. que requerem uma interação mais formal.

Você sabe escrever *e-mails*? A seguir e responda ao *quiz* sobre sua utilização do *e-mail* e seu conhecimento sobre esse gênero textual! ;)

Olá,

Você responderá questões a seguir sobre as funcionalidades e os aspectos da escrita de *e-mails*, o que levará você a perceber seu nível de conhecimento e suas necessidades de aprendizagem. Vamos lá?!

Questionário

1. Você usa seu *e-mail* com frequência? () sim () não.
2. Na última vez em que precisou escrever um *e-mail*, o assunto estava relacionado a:
a) escola; b) compras; c) envio de documentos; c) solicitações; d) não me lembro.
e) nunca precisei escrever um *e-mail*; f) outros. (qual foi o motivo?)

3. Imagine que você tenha um ótimo emprego em uma empresa onde você é funcionário de confiança. Seu chefe lhe pede para lembrá-lo, por *e-mail*, de uma reunião importantíssima que acontecerá em 15 dias. Todavia, você se dá conta de que estará de férias em lugar sem acesso à internet e não há outra pessoa que possa fazer isso para você. Você saberia como enviar esse *e-mail* ao seu chefe na data solicitada mesmo estando de férias e sem acesso à internet? O que você faria?

4 Seu colega de sala Alfredo foi o maior responsável pelo trabalho final de matemática, além de você, Gabriel e Marina, que também fazem parte do grupo por motivos superiores não puderam participar diretamente da produção final, mas você foi o que esteve mais ausente. Esse trabalho foi muito importante para todos, pois representava a maior nota da disciplina e você precisa agradecer a Alfredo. Como você enviaria o *e-mail*? Escreva a opção correta.

Opção 1

Para: Gabriel; Marina e Alfredo.

Obrigado(a) pela parceria, para mim foi muito importante a nota desse trabalho. Se eu reprovasse esse ano minha mãe me mataria!

Opção 2

Para: Alfredo.

Cc: Gabriel; Marina

Obrigado(a) pela parceria, para mim foi muito importante a nota desse trabalho. Se eu reprovasse esse ano minha mãe me mataria!

Você sabe quando e como usar o recurso de Cc (cópia comum)?

5. Você precisa saber de informações sobre a última lista de suplentes dos aprovados no Instituto Federal. Você já ligou várias vezes, mas não lhe atenderam. Todavia, eles disponibilizaram um *e-mail* para essas informações e você decidiu mandar-lhes uma

mensagem. Nesse caso, você escolheria alguma dessas formas de saudações para iniciar o *e-mail*?

“Olá” / “Oi” / “Ei, como vai você?” / “Tudo em cima?” / “Salve!” / “Opa!” / “Tudo bem?” / “Como vão as coisas?” / “E aí!” / “Fala, irmão!” / “Qual é?” / “De boas?” .

a) Sim.

b) Não.

Justifique: _____

6. Você conhece alguma solução para enviar por *e-mail* um arquivo grande que não carrega como anexo? Como você faria?

7. Algumas vezes é necessário ser claro e objetivo para facilitar a comunicação, evitando o uso excessivo de adjetivos que possam tornar o texto cansativo, porém, sem deixar de fornecer informações relevantes. Veja o caso deste senhor trabalhador em uma construtora que precisou enviar um *e-mail* para seu chefe com o pedido de férias. Detalhe: ele não tem uma relação próxima com o chefe.

Qual dos *e-mails* abaixo seria mais adequado para essa situação pensando-se em enviar um pedido mais objetivo?

a)

Estimado senhor diretor, Marcelo Silva,

Como antigo e laborioso funcionário desta grande empreiteira, solicito a necessária liberação de minhas merecidas e urgentes férias regulamentares a partir do início do próximo mês.

Cordialmente,

Alberto Souza, mestre de obras.

b)

E aí, Marcelo, tudo bem?

Poderia liberar minhas férias a partir do início do próximo mês?

Abração,

Alberto Souza, mestre de obras.

c)

Caríssimo senhor diretor, Marcelo Silva,

Como antigo funcionário desta grande empreiteira, solicito a necessária liberação de minhas merecidas férias regulamentares a partir do início do próximo mês.

Atenciosamente,

Alberto Souza, mestre de obras.

d)

Prezado Sr. Marcelo Silva,

Solicito a liberação de minhas férias a partir do início do próximo mês.

Atenciosamente,

Alberto Souza, mestre de obras.

8) Imagine que você esteja à espera de um *e-mail* importante sobre o resultado de um processo seletivo para jovem aprendiz do qual se inscreveu. Os candidatos aprovados são convocados por *e-mail*, com informações de local e horário da entrevista. Hoje é o dia do resultado, seus colegas garantem que já estão recebendo os *e-mails*, mas você já olhou diversas vezes na caixa de entrada, mas não vê nada lá. Em que outro lugar você poderia localizar esse *e-mail*?

Produção inicial

No nosso último encontro você respondeu a um questionário sobre alguns conhecimentos relacionados ao uso do *e-mail*... E aí? Você se sente preparado(a) para a escrita de *e-mails* em uma perspectiva mais formal?

Começaremos agora uma série de atividades que estarão divididas em módulos com o objetivo de preparar você para aspectos relacionados à escrita dentro do ambiente digital. Esta etapa será chamada de primeira produção, pois, no caso do *e-mail*, não é possível começar a trabalhar sem ter um endereço digital adequado. Então, vamos abrir um novo *e-mail* na plataforma Gmail? Se você já tem um, não será necessário. Espera! Você se lembra da senha?

Observação: é importante que seu *login* passe credibilidade, pois vai representar sua identidade em diversas situações de comunicação, então, nada de apelidos! Ah! Anote

a senha de acesso para não esquecer! E cuidado, guarde-a em local seguro para que ninguém possa *hackear* o seu *e-mail* e ler suas conversas!

Caso ainda não saiba ou tenha dificuldades para criar sua conta de *e-mail*, assista a este vídeo aqui, pois ele te ajudará demais!

Link com tutorial sobre como abrir um e-mail no Gmail pelo celular.

<https://www.youtube.com/watch?v=yR8j7P3I5Ow>

Link para abrir um e-mail no Gmail.

<https://accounts.google.com/signup/v2/webcreateaccount?flowName=GlifWebSignIn&flowEntry=SignUp>

MÓDULO 1

Olá,

Este é o nosso módulo 1 de atividades. Na proposta a seguir, você irá aprender que a língua deve ser adaptada às situações de comunicação. Você irá escrever dois *e-mails* em situações diferentes. Leia as propostas de produção e escreva na caixa de texto seguinte.

Etapa 1: imagine que você recebeu um *e-mail* informando que foi sorteado(a) para passar dois dias em um *resort* e assistir a um *show* de um artista de quem você gosta muito. Além dele, outros artistas se apresentarão no local. O prêmio inclui hospedagem, refeições e um *voucher* com um bom valor para gastar na lojinha do *resort*. Tudo será com total segurança e você poderá levar um(a) amigo(a) para assistir tudo de camarote.

Você gostaria muito de convidar um(a) amigo(a) que mora em outra cidade, mas se lembrou de que essa pessoa não pode acessar as redes sociais por proibição dos pais durante 15 dias; além disso, se por acaso você ligar, seu(sua) amigo(a) pode achar que a história é mentira. Então, você precisa enviar o documento que comprova que o sorteio é real para que os pais do(a) seu(sua) amigo(a) acreditem... A única opção é enviar uma mensagem por *e-mail*.

Entre em seu *e-mail* agora e escreva para seu(sua) amiga(o) convidando-a(o) para o evento e explicando os motivos pelos quais deveria ir com você. Este *e-mail* você deverá enviar para seu professor(a).

-Agora vamos para segunda etapa deste módulo!

Etapa 2: Observe aspectos diversos de sua escola, como a merenda, a água, o intervalo, as normas, a estrutura física (salas de aula, biblioteca, banheiros, quadra, cozinha etc.). O que você acha que precisa ser melhorado ou reparado?

Agora acesse seu *e-mail* e envie uma mensagem para seu(sua) professor(a) ou diretamente para o(a) diretor(a) da escola.

Link de acesso ao login do Gmail.

<https://accounts.google.com/InteractiveLogin/identifier?service=mail&ifkv=AfxneGyGvkM9s445dMJ3WokOWvPHv6EmcfvFnrPofMQqg3pueiFCuQX8O2jMZUH5Q7fE5YK-TEzUA&flowName=GlifWebSignIn&flowEntry=ServiceLogin>

Pensando nos dois *e-mails* que você acabou de escrever, responda às seguintes perguntas:

1. A linguagem usada em cada situação foi a mesma? Em que situação você se preocupou mais com a forma como usou as palavras?
2. Você fez um cumprimento inicial, se despediu e assinou nos dois *e-mails*?
3. Caso você tenha escrito uma palavra de maneira errada, você reparou que ela automaticamente ficou sublinhada?
4. Qual foi o objetivo principal de cada *e-mail*?
5. Você escreveu na caixa assunto?
6. Você anexou algum arquivo?

Leia o texto a seguir:**A escrita de *e-mail***

A internet revolucionou nossa forma de comunicação e estilo de vida desde o surgimento do primeiro *e-mail* em 1971. Ray Tomlinson, que trabalhou na ARPANET, enviou a primeira mensagem utilizando um *software* chamado SNDMSG. Esse marco histórico ocorreu no Departamento de Defesa dos Estados Unidos e estabeleceu as bases para o desenvolvimento do correio eletrônico (ou *e-mail*).

No Brasil, o primeiro serviço de *e-mail* disponibilizado ao público foi o BOL, lançado em 1996 e posteriormente incorporado pelo UOL. No mesmo ano, surgiu o Hotmail e outras plataformas, como Zipmail e Yahoo. Atualmente, as plataformas de *e-mail* mais utilizadas são Outlook (antigo Hotmail), Yahoo e Gmail.

Apesar do avanço das redes sociais e das mensagens instantâneas, o *e-mail* permanece atual mesmo após mais de 50 anos desde sua criação. Segundo um relatório do *The Radicati Group* (2022), o *e-mail* continua sendo a forma de comunicação mais amplamente difundida em todo o mundo, mesmo com o crescimento das redes sociais e das mensagens instantâneas. O relatório prevê um aumento no número de usuários de *e-mail*, passando de 319 bilhões em 2019 para 376 bilhões em 2025.

Esses dados comprovam a importância do *e-mail*. Embora não seja mais utilizado para comunicações cotidianas, como avisar à mãe sobre o almoço ou pedir ao filho que alimente o cachorro, o *e-mail* continua sendo uma alternativa necessária para comunicações formais. Ele oferece maior segurança e rastreabilidade da informação, além de possuir um caráter documental.

O *e-mail* formal é amplamente utilizado em comunicações envolvendo empresas, autoridades, ambientes corporativos, cidadãos, consumidores e instituições. Ele é utilizado para formalizar acordos, enviar arquivos e formulários, informar o andamento de projetos, fazer solicitações e pedir informações. Tudo que é enviado por *e-mail* fica registrado na plataforma, o que reforça sua importância. Por esse motivo, é necessário ter cautela com comentários pessoais, dados confidenciais, entre outros.

Aqui estão algumas orientações para aumentar a eficiência na elaboração de *e-mails* formais:

- a. A comunicação deve ser empática, cordial e clara. É recomendado revisar o texto antes de enviá-lo, pois ele pode ser salvo como rascunho.

- b. Mantenha parágrafos curtos, ou seja, evite que o assunto principal fique perdido em um parágrafo longo. Abra parágrafos sempre que houver mudança de assunto. Tenha cuidado com a pontuação.
- c. Escolha adequadamente o destinatário da mensagem, identificando quem deve estar no campo "Para" e quem deve estar no campo "Cópia". Utilizar a cópia oculta é uma forma interessante de evitar que endereços de contato sejam usados por pessoas mal-intencionadas.
- d. Saiba saudar e se despedir dos interlocutores adequadamente. O *e-mail* estabelece um diálogo, portanto é importante iniciar e finalizar a mensagem de forma adequada. A forma de cumprimento pode variar de acordo com o grau de proximidade entre as pessoas envolvidas.
- e. A caixa de assunto é essencial, pois comunica a importância ou urgência da mensagem. Escreva algo diretamente relacionado ao conteúdo do *e-mail* e seja específico. Ao anexar um arquivo, comente sobre ele na mensagem, mencionando seu nome.
- f. Seja conciso(a). Utilize a mensagem para comunicar exatamente o que precisa ser comunicado, escolhendo informações pertinentes ao objetivo comunicativo. Se achar que precisa de muitas palavras, considere utilizar outro canal ou anexar um documento. Organize ideias, perguntas ou instruções em tópicos para facilitar a compreensão.
- g. Estabeleça prazos para ações ou envio de informações. Utilize marcações para destacar datas e meses.
- h. Mantenha a formatação original da letra do servidor. Evite misturar fontes diferentes caso queira manter um estilo formal.
- i. Evite gírias, abreviações e *emojis*. Não utilize letras maiúsculas em excesso, pois isso pode transmitir a impressão de que você está gritando com o interlocutor. Seja cortês e educado(a), sabendo ponderar o tom adequado para a situação.
- j. Utilize uma assinatura de *e-mail* para reforçar uma imagem mais séria e disponibilizar outros meios de contato além do *e-mail*.

Ao seguir essas orientações, você estará mais preparado(a) para elaborar *e-mails* formais de maneira eficiente.

Agora é hora de produzir!

Concretizando o que aprendeu: você agora deverá construir um mapa mental do que leu... Calma! Eu vou te ajudar!

Assista aos vídeos a seguir sobre como construir um mapa mental. Caso deseje, você ainda pode pesquisar outros tutoriais na internet sobre esse assunto!

<https://www.youtube.com/watch?v=ODkXi59EZKs>

<https://www.youtube.com/watch?v=m1qW0wPJV1M>

Existem alguns programas que podem ser usados para construir mapas mentais, mas desta vez você irá fazer o seu em uma folha de papel de sua preferência, use lápis coloridos e a criatividade! Veja na figura a seguir um exemplo de mapa mental!



Fonte: <https://blog.jovensgenios.com/mapa-mental-esquema-para-aprender/>

MÓDULO 2

Oi, gente! Bem-vindos ao módulo 2!

Aqui iremos estudar as sequências textuais narrativas, argumentativas, descritivas, injuntivas, expositivas e dialogais e entender que todos os gêneros textuais são construídos por meio dessas sequências. Você sabe o que são as sequências textuais?

Assista a este vídeo para aprender sobre elas: <https://youtu.be/IjjZOdHho3M>

Agora vamos realizar algumas atividades divididas em etapas ou estações. Todos vocês passarão por essas etapas em grupos. Depois, cada grupo escolherá um representante para apresentar os resultados.

Orientações: algumas ações serão realizadas individualmente, mas agora vocês deverão se dividir em três grupos: Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3.

Teremos três estações diferentes. Cada grupo deverá permanecer por 15 minutos em cada estação e depois passar para outra. Após as atividades nas estações, teremos um momento para a apresentação das sequências textuais identificadas pelos grupos (sequências textuais narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas e dialogais). Por fim, a estação 4 será realizada em casa.

As estações estão divididas abaixo:

Estações:

1. Trechos de músicas para análise.

Esta é a primeira estação você vai identificar nos trechos de músicas a seguir as sequências textuais predominantes.

Identifique as sequências textuais (narração, descrição, injunção, argumentação)

<p>Admirável chip novo (Pitty)</p> <p>Pense, fale, compre, beba Leia, vote, não se esqueça. Use, seja, ouça, diga Tenha, more, gaste e viva. Pense, fale, compre, beba. Leia, vote, não se esqueça. Use, seja, ouça, diga... Não senhor, sim senhor...</p>	<p>Eduardo e Mônica (Legião Urbana)</p> <p>Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar Ficou deitado e viu que horas eram Enquanto Mônica tomava um conhaque. No outro canto da cidade, como elesdisseram.</p>	<p>Trem bala (Ana Vilela)</p> <p>Não é sobre chegar no topo do mundo, saber que venceu É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações E assim ter amigos contigo em todas as situações A gente não pode ter tudo Qual seria a graça do mundo se fosse assim?</p>
<p>Beija eu! (Marisa Monte)</p>	<p>Saga de um vaqueiro (Rita de Cássia)</p>	<p>Respeita as mina (Kell Smith)</p>

<p>Beija eu! Beija eu! Beija eu, me beija Deixa O que seja ser... Então beba e receba Meu corpo no seu Corpo eu, no meu corpo Deixa! Eu me deixo Anoiteça e amanheça...Seja eu! Seja eu! Deixa que eu seja euE aceita O que seja seu Então deita e aceita eu...</p>	<p>Desde cedo assumi minha paixão De ser vaqueiro De ser um campeão... Nas vaquejadas Sempre fui batalhador Consegui respeito por ser um vencedor...</p>	<p>Respeita as mina. Toda essa produção não se limita a você Já passou da hora de aprender Que o corpo é nosso, nossas regras, nossodireito de ser Respeita as mina. Toda essa produção não se limita a você. Já passou da hora de aprender Que o corpo é nosso, nossas regras, nossodireito de ser</p>
<p>Morena (Vitor Kley)</p> <p>Ela riu do meu cabelo sem me conhecer E eu que sou um cara esperto já coleí pra ver, qual que era da morena com sorriso lindo do olho azul. Começamos, papo louco sem me perceber. Sobre ex, talvez seja melhor nem dizer Eu vim lá da Zona Oeste, ela é menina daZona Sul.</p>	<p>Deslizes (Fagner)</p> <p>Não sei por que Insisto tanto em te querer. Se você sempre faz de mimoque bem quer. Se ao teu lado Sei tão pouco de você É pelos outros que eu sei quem você é...</p>	<p>Pé na areia (Thiaguinho)</p> <p>Pé na areia, a caipirinha, água de coco, acervejinha. Pé na areia, água de coco, beira do mar Pé na areia, a caipirinha, água de coco, acervejinha. Pé na areia, água de coco, beira do mar...</p>
<p>Idiota (Jão)</p> <p>Todo mundo tentou me alertar, euagradeço Mas eu já não estava aqui Me perdi em nós e gostei mais de você. Do que você gostou de mim E tudo certo Porque as noites com você são boas. Enchendo a cara e falando mal das mesmaspessoas. Talvez você se vá antes que o Sol levante,mas Eu vou te amar como um idiota ama...</p>	<p>Porque eu te amo (Anavitória)</p> <p>Porque eu te amo E não consigo me ver sem ser o teu amorpor anos Não é acaso, é só amor. Não existe engano. Que me carregue pra longe. Que te faça outros planos, meu bem Teu cheiro só tu tem Tua boca só tu tem. Me tem.</p>	<p>Pega o guanabara (Alanzim Coreano)</p> <p>Tá com saudade do beijo gostoso, Sentir o seu corpo no meu, Namoro à distância dá muita saudade. Se tu me ama muda de cidade Prova que me ama... Arruma as mala e vem simbora Vem, vem..</p>
<p>Cachorrinhas (Luísa Sonza)</p> <p>Cadelinha número um é a famosa Giselle Insuportável, inadestrável, essa é minha BFF Cadela número dois é a Britney Bitch(Britney Bitch) Ela é mandraka, nunca dá a pata. Essa é a Dudinha, a número três Cachorra novinha, não deita pra ex</p>	<p>Presepada (Marília Mendonça)</p> <p>É hora de parar com a presepada Respeita a sua namorada Agarra essa mulher e casa, agarra ela e casa Vive numa busca incessante pra achar alguém interessante Sem enxergar que ela é brilhante, que ela é rara</p>	<p>Fé (Iza)</p> <p>Lembro de vários veneno. Eu, ainda menor, nunca sonhei pequeno A minha coroa me criou sozinha Levantando sempre no raiar do dia, bemcedo. Sempre aprendi com ela. A ser grata pelo que ainda vem Hoje tu só vê os close, nunca viu meus correMas pra quem confia em Deus, o sonho nunca morre, é, é ...</p>

Minha gata pirada, de quatro ela vem. Essa é a Rita Lee, come quieto, come bem.		
---	--	--

2. Vídeos para análise.

Nesta estação você vai identificar nos vídeos a seguir a sequência textual predominante.

- https://www.youtube.com/watch?v=XKN5Hpv_Iws
- <https://www.youtube.com/watch?v=3D4cE4FDcZg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=mauBY1cz4Vo>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ujh3PmBpwLA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=t7GZvqcmSq4>
- <https://www.youtube.com/watch?v=uf2EfISIWLw>

3. E-mail para análise.

Identifique as sequências textuais nos trechos do *e-mail* a seguir:

Assunto do *e-mail*: Pedido de aprovação do parecer.

<i>E-mail</i>	Sequências textuais em cada trecho:
Aos Excelentíssimos Senhores Deputados da Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados,	
Como cidadã(o),	
venho apresentar meu pedido de apoio para a aprovação do parecer do relator sobre o PL n.º 1755/2007.	
Cabe destacar que as três principais empresas do setor já deixaram de vender bebidas açucaradas no ambiente escolar desde o ano passado.	
Essa medida é um reconhecimento do setor de bebidas de que a oferta de	

<p>bebidas açucaradas, como refrigerantes e néctares, contribui para a aumento dos casos de excesso de peso e obesidade infantil.</p>	
<p>Porém, na prática, uma medida voluntária como essa não é abrangente nem eficiente, pois não há restrições para os estabelecimentos comerciais das escolas comprarem bebidas açucaradas diretamente no varejo e, portanto, não há nenhuma garantia sobre os efeitos desse tipo de iniciativa.</p>	
<p>Não é à toa que no relatório apresentado na Assembleia Geral das Nações Unidas, da Sra. Farida Shaheed, Relatora Especial da Organização das Nações Unidas (ONU) no campo dos direitos culturais, um dos pontos de atenção para os Estados são os efeitos perigosos da autorregulamentação:</p>	
<p>“101. Muitos Estados-Membros adotaram leis, mas a publicidade e o <i>marketing</i> comerciais permanecem, na maior parte, autorregulamentados. Essa situação não é satisfatória, levando à má aplicação geral, a lacunas, incoerências e insegurança jurídica, tanto para a indústria quanto para o público, bem como a escassez de mecanismos de reclamação claros, transparentes e eficientes”.</p>	
<p>A aprovação do PL n.º 1755/2007 é necessária para que a proibição da venda de refrigerantes em escolas seja de fato efetiva para a prevenção da obesidade infantil.</p>	
<p>Essa é uma tendência mundial diante da informação da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que o número de crianças e adolescentes com excesso de peso e obesos aumentou de 32 milhões de 1990 para 42 milhões em 2013.</p>	
<p>Conto com o apoio de V. Exa.!</p>	

Atenciosamente,	
Augusto Pereira. Nutricionista.	

4- Escrita de *e-mails*.

Esta estação será realizada em casa. Você deverá escolher pelo menos uma das quatro sugestões de propostas de escrita e redigir um *e-mail* de acordo com a simulação da situação escolhida. Após escrever o *e-mail*, envie-o para o endereço sugerido abaixo.

Proposta 1:

Considere a seguinte situação: Você passou uma semana de suas férias em um hotel com sua família e acabou esquecendo o carregador e o relógio *smartwatch*, que foi um presente da sua mãe. Você precisa escrever um *e-mail* imediatamente para o hotel onde você ficou hospedado(a) durante um tempo e descrever os seus objetos para que os funcionários consigam localizá-los no setor de achados e perdidos.

Envie este *e-mail* para o(a) professor(a).

Proposta 2:

Considere a seguinte situação: Você comprou um *tablet* em um *site* não muito conhecido, recebeu o aparelho e na hora da entrega verificou que estava tudo certo inicialmente. Contudo, após dois dias de uso, percebeu que a câmera não estava funcionando e que poderia entrar em contato com a empresa em até sete dias para receber um novo aparelho. Agora você precisa enviar um *e-mail* para a empresa argumentando sobre o fato de não poder ficar com o *tablet*, considerando os defeitos apresentados. Use um tom cordial, mas seja convincente. Informe-se sobre seus direitos.

Envie para a professor(a).

Proposta 3:

Considere a seguinte situação: Você é aluno do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* do seu estado e sua família enfrenta dificuldades financeiras para manter você estudando, pois você mora distante e tem despesas com transporte e alimentação. No entanto, você recentemente tomou conhecimento de uma oportunidade de se candidatar a

receber uma bolsa (auxílio financeiro) para estudantes. Como parte da primeira etapa desse processo seletivo, é necessário redigir um *e-mail* por meio do qual você explica as razões pelas quais necessita dessa bolsa.

Envie para a professor(a).

Proposta 4:

Considere a seguinte situação: Você gosta muito de jogos *online* como *Fortnite* ou *Free Fire*, mas, se pudesse, faria melhorias em algumas funções, mapas, armas, *skins* e outros aspectos do jogo. Para sua surpresa, você descobriu que os criadores do jogo estão selecionando jogadores que possam sugerir melhorias... Inclusive, estes terão alguns benefícios da empresa! Pois bem, esta é sua chance!

Imagine que você foi uma das pessoas selecionadas pela empresa. Agora, escreva um *e-mail* descrevendo e justificando as mudanças pelas quais, na sua opinião, o jogo deveria passar!

Envie para a professor(a).

Questionário 3

Agora responda ao questionário a partir do que foi estudado sobre as sequências textuais. (GoogleForms)

- 1) Os textos descritivos são uma exposição das diversas características que configuram o objeto sobre o qual incide a descrição. É muito comum o uso de adjetivos e o uso de verbos de estado para transmitir essas características.
a) Concordo b) Discordo

- 2) Das sequências textuais a seguir, qual delas caracteriza-se por trazer uma mudança da situação inicial apresentada, um momento de tensão e o desenrolar da situação e verbos de ação?
a) Narrativa () b) Descritiva() c) Injuntiva() d) Argumentativa().

Nas questões de 3 a 8, a seguir, marque verdadeiro ou falso.

- 3) Os gêneros textuais artigo de divulgação científica, seminário e palestra são predominantemente argumentativos.
- a) Verdadeiro b) Falso
- 4) A sequência **descritiva**, por sua vez, também pode possuir elementos como a sequência narrativa, tendo como marca de distinção **a não interação** desses elementos para a realização de fatos.
- a) Verdadeiro b) Falso
- 5) No texto argumentativo (dissertativo), é necessário a predominância da disposição lógica de indícios, suposições, deduções e opiniões que busquem respaldar um ponto de vista ideológico.
- a) Verdadeiro b) Falso
- 6) Comum em manuais de aparelhos eletrônicos, em receitas culinárias e em campanhas publicitárias, a **sequência injuntiva** prioriza a presença de verbos no imperativo com o intuito de orientar o leitor, por meio de comandos, na realização de tarefas.
- a) Verdadeiro b) Falso
- 7) Os gêneros textuais geralmente são construídos por uma única sequência textual.
- a) Verdadeiro b) Falso
- 8) O texto dialogal é caracterizado pela interação entre locutores, mas nunca pode aparecer relacionado a outras tipologias.
- a) Verdadeiro b) Falso.

MÓDULO 3

Neste módulo, vamos estudar as diferentes formas de cumprimento bem como a importância de reconhecer pronomes de tratamento em *e-mails* formais. Iremos estudar também as despedidas apropriadas para esse tipo de correspondência.

Os estudos realizados aqui direcionam você para uma escrita de *e-mail* formal. No entanto, isso não significa uma escrita fria e direta. Em alguns casos, o grau de aproximação ou distanciamento entre os interlocutores pode variar de acordo com a situação. Shipley e Schwalbe (2008) nos orientam nesse sentido, afirmando que uma

postura interessante é espelhar as ações do seu correspondente ao seguir na comunicação. Isso inclui a escolha da saudação inicial, o encerramento e o próprio conteúdo. O ideal é responder no mesmo tom que seu interlocutor, mas é preciso perceber se não está sendo inadequadamente formal ou informal.

O não espelhamento pode revelar aspectos de conflito na relação entre os interlocutores. Por exemplo, se você se comunica frequentemente com alguém que trabalha na mesma empresa para tratar de assuntos do trabalho e costumam se despedir reciprocamente com "abraços", uma repentina mudança para "atenciosamente" pode ser um indício de que a outra pessoa está chateada ou incomodada com algo.

Nas relações humanas estabelecidas por meio da comunicação por *e-mail* em situações formais, é preciso ter cautela com o uso das palavras. Se você está estressado(a), saia, respire e volte para não correr o risco de escrever o que não deveria, pois você pode ser o(a) grande prejudicado(a).

Segundo Koche e Marinello (2017), a saudação inicial deve ser adequada ao interlocutor a quem o *e-mail* é dirigido. Ela pode ser constituída por fórmulas acompanhadas do cargo e/ou nome completo do destinatário seguidas de vírgula ou dois-pontos. Por exemplo: "Ilustríssimo(a) Sr(a). Secretário(a)," "Cara Sr^a. Tânia Silva," "Prezado(a) senhor(a)," "Magnífico(a) reitor(a)," "Excelentíssimo(a) senhor(a)."

A despedida mantém o grau de formalidade do restante do texto e é composta por expressões de cortesia, como "Atenciosamente," "Cordialmente," "Grato(a)," "Agradecido(a)," e "Agradeço a atenção", acompanhadas do sinal de pontuação. Caso o emissor tenha solicitado algo, uma ação ou informação, pode encerrar o *e-mail* com frases como: "Aguardo seu retorno," "Por gentileza, envie o documento," "Na certeza de ser atendido(a), desde já agradeço." Se o emissor forneceu alguma informação, pode finalizar com frases como: "Qualquer dúvida, estou à disposição," "Coloco-me à disposição para mais esclarecimentos."

Agora é hora de criar sua assinatura de *e-mail*. Ela é importante, pois eleva o nível de elegância e credibilidade da sua imagem. Se você já tem uma profissão, a assinatura de *e-mail* é especialmente importante, pois você pode adicionar sua logomarca, além dos seus contatos de redes sociais. Vamos lá conferir?! Assista ao vídeo que disponibilizei a seguir e coloque em prática o que aprendeu. Mas, calma, você vai fazer isso em casa, tudo bem? Depois me mande um "Oi" por *e-mail* com sua assinatura! Vou adorar ver como ficou!

Acesse este link para ver algumas orientações:

<https://www.youtube.com/watch?v=5kf8NaAvTWg>

De volta às formas de cumprimentos, despedidas e pronomes de tratamento, observe a tabela a seguir com o compilado de algumas formas de uso!

Autoridade	Endereçamento	Vocativo	Tratamento no corpo do texto	Abreviatura
Presidente da República	A Sua Excelência o Senhor	Excelentíssimo Senhor Presidente da República,	Vossa Excelência	Não se usa
Presidente do Congresso Nacional	A Sua Excelência o Senhor	Excelentíssimo Senhor Presidente do Congresso Nacional,	Vossa Excelência	Não se usa
Presidente do Supremo Tribunal Federal	A Sua Excelência o Senhor	Excelentíssimo Senhor Presidente do Supremo Tribunal Federal,	Vossa Excelência	Não se usa
Vice-Presidente da República	A Sua Excelência o Senhor	Senhor Vice-Presidente da República,	Vossa Excelência	V. Exa.
Ministro de Estado	A Sua Excelência o Senhor	Senhor Ministro,	Vossa Excelência	V. Exa.
Secretário Executivo de Ministério e demais ocupantes de cargos de natureza especial	A Sua Excelência o Senhor	Senhor Secretário Executivo,	Vossa Excelência	V. Exa.
Embaixador	A Sua Excelência o Senhor	Senhor Embaixador,	Vossa Excelência	V. Exa.
Oficial-General das Forças Armadas	A Sua Excelência o Senhor	Senhor + Posto,	Vossa Excelência	V. Exa.
Outros postos militares	Ao senhor	Senhor + Posto,	Vossa Senhoria	V. Sa.
Senador da República	A Sua Excelência o Senhor	Senhor Senador,	Vossa Excelência	V. Exa.
Deputado Federal	A Sua Excelência o Senhor	Senhor Deputado,	Vossa Excelência	V. Exa.

Ministro do Tribunal de Contas da União	A Sua Excelência o Senhor	Senhor Ministro do Tribunal de Contas da União,	Vossa Excelência	V. Exa.
Ministro dos Tribunais Superiores	A Sua Excelência o Senhor	Senhor Ministro,	Vossa Excelência	V. Exa.
Autoridades universitárias				
Reitor	A Sua Excelência o(a) Senhor(a)	Magnífico Reitor ou Excelentíssimo Senhor Reitor,	Vossa Magnificência ou Vossa Excelência	V. Maga / V. Exa.
Vice- reitor	A Sua Excelência o(a) Senhor(a)	Excelentíssimo Senhor Vice-Reitor,	Vossa Excelência	V. Exa.
Assessores, Pró-reitores, Diretores e Coordenador de Departamento	A sua senhoria o(a) senhor(a)	Senhor + cargo,	Vossa Senhoria	V. S ou V. Sa.
Autoridades judiciárias				
Auditores, Curadores, Defensores Públicos, Desembargadores, Membros de Tribunais, Presidentes de tribunais, Procuradores e Promotores.	A sua excelência.	Excelentíssimo Senhor + cargo,	Vossa Excelência	V. Exa.
Juízes de Direito		Meritíssimo Senhor Juiz ou Excelentíssimo Senhor Juiz.	Meritíssimo Juiz ou Vossa Excelência	M. Juiz ou V. Exa.
Algumas formas de cumprimento inicial.				
Caro(a)	Adjetivo usado para indicar o nível de respeito e estima que o remetente sente pelo destinatário.			
Cumprimento: Prezado(a)	Que se preza ou se prezou; querido, estimado, dileto.			
Senhor(a)	Sr./Sr. ^a (Pessoas com quem há distanciamento mais respeitoso)			
Despedidas.				

Cordialmente,	Expressa sentimento de gentileza e cordialidade.
Atenciosamente,	Deve ser usada para pessoas de mesma hierarquia ou inferior/ Atte. ou At.te.
Respeitosamente,	Deve ser usada quando o destinatário ocupa cargo superior.

Consulte o Manual de Redação da Presidência da República:

<http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>

Temos agora um jogo da memória com alguns cumprimentos e despedidas. Vamos brincar e aprender um pouco?

<https://wordwall.net/play/52070/105/730>

MÓDULO 4

Olá,

Seja bem-vindo(a) ao módulo 4!

Neste módulo, vamos estudar sobre os propósitos comunicativos. Você terá como tarefa para casa assistir a um vídeo e ler um material que preparei para você! Você também pode pesquisar mais se achar necessário. Em sala de aula, quando estivermos juntos, teremos outras atividades.

Etapa para ser realizada em casa.

Você sabe o que são propósitos comunicativos em gêneros textuais? Assista ao vídeo a seguir: <https://youtu.be/cnfXt2BwK90>

E quanto ao gênero digital *e-mail*? Você sabia que ele pode assumir diferentes propósitos comunicativos? Leia o arquivo abaixo:

Anexo Inserir QR Code.

Que bom que estamos juntos mais uma vez!

Então, você pode me dizer o que entendeu sobre propósito comunicativo? Responda este breve questionário!

Questionário sobre propósitos comunicativos (módulo 7)

1. Como você define o propósito comunicativo em um gênero textual?
2. Você diria que um gênero textual é constituído apenas de um propósito comunicativo?
3. Se você assistiu à videoaula, vai conseguir completar esta afirmação: Os gêneros textuais possuem uma composição, um conteúdo e um...
4. Quanto ao arquivo sobre os propósitos comunicativos em *e-mails*, você diria que esse gênero digital se presta a um único propósito comunicativo?
5. Para quais propósitos comunicativos você já escreveu *e-mails*?

Importante:

"O propósito comunicativo aponta para as ações que os gêneros possibilitam realizar na sociedade, admitindo-se, porém, que os propósitos dos gêneros não são únicos e predeterminados, e sim plurais e relativamente abertos à inovação." (BEZERRA, 2022, p. 81).

Isso quer dizer que apesar de os gêneros textuais terem propósitos comunicativos a partir do seu surgimento, eles não são únicos ou fixos, mas abertos. É o caso do gênero textual *e-mail* devido à sua versatilidade em atender às mais variadas situações comunicativas.

Agora, leia os *e-mails* abaixo e responda às questões a seguir.

Observação: o nome dos envolvidos e algumas situações são fictícias.

E-mail 1

Assunto: ATENÇÃO- EMAIL APENAS PARA “PROVÁVEIS CONCLUINTES”
2021.2

Concluintes de Nutrição, boa tarde!

Escrevo esse comunicado com as ORIENTAÇÕES PARA COLAÇÃO DE GRAU REMOTA.

O discente deverá abrir o processo SEI, tipo: “Graduação: Solicitação de diploma” até o dia da solenidade com os seguintes documentos (oriento não deixar para o último dia):

1) Requerimento com solicitação do certificado e do diploma de conclusão do curso.

- Importante colocar o *e-mail* que já é cadastrado no SEI, escrito de forma correta.

Vai ser por esse *e-mail* informado no processo que a direção irá entrar em contato com vocês, caso seja necessário.

- Ainda no formulário de requerimento, não esquecer de colocar o CURSO em que está se formando, no caso NUTRIÇÃO.

2) Documentos a serem anexados no SEI, um por um:

-RG;

-CPF;

-Título de eleitor e comprovante de quitação eleitoral (o comprovante pega no *site* do TER-PB);

-Comprovante de reservista- apenas para o caso de estudantes do sexo masculino;

- Certidão negativa da biblioteca (“nada consta” – a ser solicitado via SEI, à biblioteca);

- Certidão de conclusão do Ensino Médio.

3) O processo deverá ser encaminhado à Direção do Centro.

Certo do atendimento de todos, envio meu abraço!

Profa. Cláudia Silva de Araújo

Coordenação do Curso

E-mail 2

Assunto: Reposição da prova.

Olá, pessoal,

Para quem perdeu a prova, nossa reposição acontecerá no dia 09/02 (próxima quinta-feira), das 13h às 14:30, na sala A210.

Para quem não puder vir no contraturno, aplicarei reposição também no dia 08/02, das 10:30 às 12h, na sala A211.

Atenciosamente,

Prof.^a Marisa.

E-mail 3

Assunto: Piso da enfermagem.

À Sua Excelência o Senhor Senador Alberto Garcia,

Sou profissional da enfermagem em Belo Horizonte – Minas Gerais. Cuidamos de toda a população com muita dedicação, mas nunca tivemos real valorização salarial. Nessa pandemia, sofremos muito. Vimos colegas e amigos de trabalho adoecerem e morrerem com a covid-19 porque trabalharam em jornadas excessivas e sem condições adequadas de trabalho.

Em BH, somos a categoria com maior número de profissionais de saúde infectados e com mais colegas mortos! E o Brasil é o lugar do mundo em que mais profissionais da enfermagem morreram com covid: até 7 de janeiro, 519 enfermeiras, técnicos, auxiliares de enfermagem foram mortos!

Por isso, pedimos seu VOTO pela APROVAÇÃO do Projeto de Lei 2564/20! Pela enfermagem, pela saúde, pela justiça!

Respeitosamente,

Leila Prado.

E-mail 4

Assunto: Títulos vencidos.

Prezado senhor Mário,
Permita-nos chamar a sua atenção para os títulos abaixo relacionados, que se encontram vencidos, de acordo com nossos registros.
Nota fiscal/Dupl. nº 234- Valor em R\$ 45,80 -Vencimento: 10/07/22.

Caso o senhor tenha pago os referidos títulos, gentileza informar-nos a data e a forma dos pagamentos. Se houver algum problema que esteja impossibilitando este pagamento, por favor nos comunique através deste telefone (XX) XXXXX-XXXX no prazo máximo de 2 dias a contar desta data.
Lembramos que o atendimento a este *e-mail* gerará a regularização de seu crédito conosco.

Sem mais, antecipamos nossos agradecimentos
Editora Latina S. A
Departamento de cobrança

Lilian Souza
Responsável

E-mail 5

Assunto: Pedido de informações sobre o programa de intercâmbio

Caro(a) Sr(a). [Nome do destinatário],

Desejo-lhe um bom dia. Gostaria de solicitar informações adicionais sobre o programa de intercâmbio estudantil oferecido por sua instituição. Tenho interesse em participar do programa e gostaria de saber mais detalhes sobre os requisitos, prazos de inscrição e possíveis bolsas de estudo disponíveis.

Agradeço antecipadamente pela atenção dispensada e aguardo sua resposta.

Com os melhores cumprimentos,

[Seu nome]

E-mail 6

Assunto: Proposta de parceria comercial

Estimado(a) Sr(a). [Nome do destinatário],

Espero que esta mensagem lhe encontre em boa saúde. Em nome da empresa [Nome da empresa], gostaríamos de apresentar nossa proposta de parceria comercial com a sua organização. Temos acompanhado o trabalho de sua empresa e acreditamos que uma colaboração estratégica entre ambas as partes traria benefícios mútuos.

Anexamos à presente mensagem nossa proposta detalhada, na qual descrevemos os principais pontos e benefícios dessa parceria. Ficamos à disposição para uma reunião presencial, caso seja de seu interesse, para discutir melhor esta oportunidade e esclarecer eventuais dúvidas.

Agradecemos desde já pela atenção e aguardamos seu retorno.

Respeitosamente,

[Seu nome]

[Nome da empresa]

[Informações de contato]

E-mail 7

Assunto: Resposta à oferta de emprego - Posição de Gerente de Vendas.

Prezado(a) Sr(a). [Nome do recrutador],

Agradeço sinceramente pela oportunidade de participar do processo seletivo para a posição de Gerente de Vendas em sua empresa. Fiquei muito entusiasmado(a) ao conhecer mais sobre a vaga e acredito que minha experiência e habilidades estão alinhadas com os requisitos e responsabilidades do cargo.

Gostaria de reforçar meu interesse na posição e minha disponibilidade para participar de uma entrevista pessoalmente ou por videoconferência, de acordo com sua conveniência. Estou à disposição para fornecer qualquer informação adicional que possa ser necessária para avaliação do meu perfil.

Agradeço novamente pela consideração e aguardo ansiosamente pelo próximo passo do processo seletivo.

Cordialmente,

[Seu nome]

[Contato]

E-mail 8

Prezado [Nome do destinatário],

Espero que este *e-mail* o encontre bem. Gostaria de expressar meu interesse em fazer parte da equipe da [Nome da Empresa]. Com base em minha experiência e habilidades, acredito que minha contribuição seria valiosa para a empresa.

Tenho [número de anos] de experiência na área [especificar a área], quando adquiri um conhecimento sólido em [competências relevantes]. Durante esse período, obtive sucesso em [realizações relevantes] e fui capaz de [destacar pontos fortes].

Estou impressionado com a reputação da [Nome da Empresa] no mercado e sua dedicação em [especificar um aspecto positivo da empresa]. Admiro o trabalho da equipe e a abordagem inovadora da empresa para [descrever um projeto ou produto relevante]. Gostaria de contribuir para esse sucesso contínuo.

Estou encaminhando meu currículo, que destaca minha formação acadêmica, experiência profissional e realizações relevantes. Estou disponível para uma entrevista pessoalmente ou por meio de videoconferência, de acordo com sua preferência e conveniência.

Agradeço antecipadamente pela consideração do meu pedido. Estou ansioso(a) para a oportunidade de discutir como posso contribuir para o sucesso da [Nome da Empresa]. Por favor, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo caso haja qualquer informação adicional necessária.

Atenciosamente,

[Seu nome]

[Seu número de telefone]

[Seu endereço de *e-mail*]

E-mail 9

Assunto: Feira do conhecimento

Prezada Secretária de Educação,

Durante a semana comemorativa do aniversário do Município de Fagundes Varela, o colégio estadual Ângelo Mônico realizará a Feira do Conhecimento.

Nesse evento acontecerá a exposição interativa de trabalhos e experiências efetuadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, politécnico, sob a coordenação dos professores das diferentes disciplinas. A atividade ocorrerá nas dependências da escola, no dia 3 de dezembro, quarta-feira, nos três turnos. O evento será aberto à visitação pública.

Atenciosamente,

Maria T. W. Daros

Diretora do Colégio Estadual Ângelo Mônico

Questões:

1. Qual é o contexto em que cada *e-mail* está sendo enviado? É uma situação profissional, acadêmica, de negócios etc.?
2. Quem são os possíveis remetentes dos *e-mails*? Qual é sua relação com o destinatário?
3. Como o *e-mail* está estruturado? Possui saudação, introdução, corpo e despedida? Liste sua estrutura.
4. As informações estão organizadas de forma clara e coesa? Há parágrafos ou tópicos que facilitam a leitura e a compreensão?
5. Quais são as expressões de cortesia utilizadas nos *e-mails*? Elas são apropriadas para o contexto e o público-alvo?
6. O vocabulário utilizado é adequado para a situação? Existem termos técnicos específicos do campo de atuação?
7. Existe alguma formatação especial utilizada nos *e-mails*? De que forma ela contribui para a compreensão ou persuasão da mensagem?
8. Os *e-mails* apresentam uma sequência lógica de ideias? As informações estão interligadas e relacionadas de forma clara?
9. Identifique os propósitos comunicativos em cada *e-mail*. (Ex.: convidar, solicitar, informar, orientar, avisar sobre uma ausência temporária, agradecer, pedir algo, alertar, reclamar etc.)

MÓDULO 5

Olá, chegamos ao módulo 5!

Nele vamos entender algumas situações de uso das funções de envio de *e-mails*, as quais estão localizadas no cabeçalho da caixa de produção.

As funções: *Para*, *Cc* (cópia comum), *Cco* (cópia oculta) e *Encaminhar* têm a mesma finalidade, que é enviar mensagens; contudo, as três últimas precisam ser usadas de forma consciente para não gerar situações constrangedoras... De forma mais clara, é como se cada uma dessas funções dissesse:

Cc: Eu quero que você saiba e **quero** que os demais destinatários saibam que eu quero que você saiba.

Cco: Eu quero que você saiba e **não** quero que os demais destinatários saibam que eu quero que você saiba.

Encaminhar: Eu quero que você saiba e **talvez** eu queira acrescentar algo à mensagem original e posso ou não querer que os outros saibam que eu quero que você saiba. E se eu não quiser que os outros saibam que eu quero que você saiba, eu não quero correr o risco de que descubram sem querer por causa de um escorregão do dedo sobre a função "Responder a todos".

Entendeu? Vou te mostrar com exemplos para você entender melhor!

Se você só quer manter outras pessoas a par do assunto, elas não devem pertencer ao campo *para*, mas ao grupo *Cc* (cópia comum).

O que a *Cc* diz, pura e simplesmente, é isto: eu quero que saiba o que está acontecendo, embora você provavelmente não precise fazer nada a respeito. Por ter o objetivo um tanto obscuro, a *Cc* é um campo minado. Uma *Cc* correta:

Exemplo 1

Para: Irmão Mais Novo

Cc: Irmã Mais Velha

Favor alimentar o lagarto.

De: Papai

O Irmão Mais Novo sabe que a função é dele. A Irmã mais velha sabe que não é dela (ela pode até lembrar ao irmão mais novo). Se ela também estivesse no campo - *Para* - e não no -*Cc*-, o lagarto poderia ter sido alimentado duas vezes, ou nenhuma.

Exemplo 2

Marcelo Augusto é funcionário de uma empresa multinacional da qual você é o diretor(a) aqui no Brasil. Você deseja reconhecer o trabalho de Marcelo, pois ele, dentre as diversas pessoas de um comitê responsável pela criação de um documento, foi o que se dedicou intensamente para sua conclusão. Esse projeto trará novos negócios para sua empresa. Como você enviaria o *e-mail*?

Para: Marcelo Augusto.

Cc: João Pereira, Roberto Oliveira, Eduardo Filho, Marcela Marinho, Francisco da Silva.

De: Direção administrava geral

Obrigado por ter ficado até tão tarde para finalizar a minuta do projeto, trabalho tão importante para nossa empresa.

O principal responsável pela conclusão do projeto foi Marcelo, portanto, ele deve aparecer sozinho na caixa *Para*. Os demais serão testemunhas do agradecimento

.....

Exercício

Olá, tudo bem com você?

No exercício a seguir temos algumas situações que envolvem o uso da Cc (cópia comum) e da Cco (cópia comum oculta). Essas situações irão trazer reflexões para outras situações comunicativas com as quais você poderá se deparar.

Algumas situações para serem respondidas por você:

Você, Sofia, é designer-chefe de pranchas de surfe. Você recebe um *e-mail* de um colega iniciante, **Anderson**, que envia cópia para **Alice**, chefe de produção, e **Sandra**, chefe de vendas. Ele não envia cópia para **Érica**, chefe do departamento de artes gráficas, que deveria estar encarregada do desenho em si.

Para: Sofia
Cc: Alice, Sandra
De: Anderson
Assunto: "Cowabunga"

Essa palavra ainda é maneira? Ou, não é? Ela deve vir escrita na prancha?

-Você acha que Érica deve fazer parte dessa discussão. O que você faria para inclui-la? Escolha uma opção.

a) Um simples acréscimo (no qual você usa a função *responder a todos* e acrescenta Érica, sem maiores comentários).

Para: Anderson
Cc: Alice, Sandra, Érica
De: Sofia
Assunto: Re: "Cowabunga"

Não muito. Acho meio nerd. E vocês?

b) Encaminhar (sem avisar de antemão ao remetente original)

Para: Érica
De: Sofia
Assunto: Enc: "Cowabunga"

Anderson me enviou um *e-mail* abaixo. O que você acha?

Analisando as duas possibilidades, você identifica a circunstância envolvida em cada situação? Na primeira situação, o que Érica pode pensar? Na segunda, o que Anderson pode pensar?

E quanto a Cópia comum oculta (Cco)?

Por sua própria natureza, cópias ocultas (Cco) são discretas, mas precisam ser criadas com extremo cuidado. As cópias ocultas trazem a impressão de que uma pessoa está falando pelas costas de outra, então isso é perigoso para o ambiente de trabalho, por exemplo. A cópia oculta é perdoável em raras ocasiões, como para sinalizar o seu apoio a alguém.

-Veja os casos a seguir!

Caso 1

Para: Rita (mãe do aluno)

De: secretária de educação.

Cco: diretora

Cara senhora Rita, devido aos problemas causados por seu filho na escola (XXX), informo que iremos tomar as medidas cabíveis para o ressarcimento dos prejuízos.

O que o fato de a diretora da escola ter sido colocada como Cco revela?

O envio do *e-mail* pela secretária de educação e não pela diretora indica algo?

-

Caso 2

Para: Alex@empadasalex.com

De: Miriam@empadasmiriam.com

Cco: advogado@empadasmiriam.com

Querido Alex,

Parabéns pela inauguração de sua própria lanchonete! Notamos, porém, que as suas empadas têm um sabor muito parecido com o das nossas. Você não levou embora, sem querer, a nossa receita secreta, levou?

- Uma Cco para o advogado permite que ele saiba o que está acontecendo sem fazer a situação se complicar. O que poderia acontecer se o outro lado soubesse que você está considerando processá-lo e que o advogado recebeu toda a comunicação?

Observação: Sabia que se você receber uma Cco e clicar o botão *Responder a todos*, tanto a resposta como o fato de ter sido incluído na conversa serão revelados?

O que você achou das situações de uso da Cc e da Cco?

Recado importante!

Espere!

Temos algo para combinar para a próxima aula!

Agora vocês deverão conversar com a coordenação para saber o próximo evento previsto a ser realizado pela escola, como feira de cultura, festa junina, evento beneficente ou algo do tipo que envolva a comunidade extraescolar.

É interessante chamar a coordenação para vir até a turma explicar os detalhes do evento em primeira mão para todos. Antes disso, conversem entre si e escolham um representante da sala para ir fazer o convite e marcar um dia para o(a) coordenador(a) fazer essa visita à sala.

MÓDULO 6

Agora vamos estudar um pouco sobre os seus conhecimentos linguísticos, tão necessários à produção de textos. Vamos estudar sobre a estrutura da Língua Portuguesa e sobre o uso da vírgula! Vamos lá?

Veja a ordem básica do português e os tipos de verbos!

Estrutura 1: Sujeito/ verbo/ objeto / adjunto adverbial.

Estrutura 2: Sujeito / verbo de ligação/ predicativo do sujeito.

S	V	O	Adjunto adverbial
	Chegar		
	Sorrir		
	Crescer		
	Amar		
	Comprar		
	Gostar		
	Solicitar		

Sujeito	Verbo de ligação	Predicativo do sujeito	Adjunto adverbial
		Tristes	
		Sorridentes	
		Solitárias	
		Perfumadas	

Veja na tabela abaixo os elementos básicos que compõem as orações.

Exemplos:

- a. Ana Julia fez um discurso de dez minutos na tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), em Curitiba.
- b. A secundarista de 16 anos, que estuda no colégio Senador Manoel Alencar Guimarães, discursou em nome dos alunos das mais de 1.000 escolas ocupadas no país em diversos estados.
- c. Estas são as palavras da estudante.
- d. A reforma na educação precisa de debate prévio.

e. A população depende do sistema público de saúde e educação.

Sujeito	Verbo	Objeto	Adjunto adverbial
Ana Julia	fez	Um discurso de dez minutos.	Na tribuna da assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), em Curitiba
A secundarista de 16 anos	discursou		Em nome dos alunos das mais de 1000 escolas ocupadas no país em diversos estados.
A reforma na educação	precisa	de debate prévio	
A população	depende	do sistema público de saúde e educação.	
Sujeito	Verbo de ligação	Predicativo do sujeito	Adjunto adverbial
Estas	são	as palavras da estudante.	

Fonte: PILATI (2017, p.137)

Uso da vírgula e estrutura da oração

Agora que você já consegue visualizar os elementos que formam a oração, vejamos a relação entre a sintaxe dos termos da oração e sua relação com o uso da vírgula. Apesar de as gramáticas tradicionais não afirmarem, os princípios que orientam o uso da vírgula são essencialmente sintáticos. Vejamos abaixo alguns casos recorrentes da vírgula!

1) Para indicar a “ruptura” da ordem direta nas orações (S-V-O, S-VL-PS):

termos intervenientes (com mais de três palavras), termos topicalizados ou retirada do verbo. Exemplos.

Ana Julia fez um discurso de dez minutos na tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP).

Oração na ordem direta, no português - SVO+ Adjunto Adverbial

Não há "ruptura", portanto não há necessidade de se usar vírgula.

- a. **Em Curitiba, no Paraná**, Ana Julia fez um discurso de dez minutos.
- b. Ana Julia, **em Curitiba, no Paraná**, fez um discurso de dez minutos.
- c. **Um discurso**, Ana Julia fez na tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná.
- d. Ana Julia discursou no Paraná e, **no início dessa semana**, discursará em Brasília.

II) Para separar termos explicativos (que podem ser orações adjetivas, explicativas ou apostos).

Exemplos:

- a. A população **que depende do sistema público de saúde e educação** será a mais prejudicada com o congelamento dos gastos.
- b. A secundarista de 16 anos, **que estuda no colégio Senador Manoel Alencar Guimarães**, discursou em nome dos alunos.
- c. José, **o líder do movimento**, será o primeiro a falar.

III) Para separar termos que exercem a mesma função sintática: enumerações, orações coordenadas. Exemplos:

- a. Há temas que estão em debate no país, entre eles, citamos **o combate à corrupção, o combate ao crime, a atuação na tutela coletiva, e a defesa do interesse público.**
- b. Precisamos discutir a educação, **mas precisamos de argumentos sólidos.**

IV) No vocativo (quando o interlocutor se refere diretamente àquela pessoa), a vírgula é **obrigatória** e deve aparecer independente de sua posição no texto.

“Paula, pegue o livro”. “Pegue o livro, Paula”

Aplicação dos conhecimentos- Responda aos questionários sobre o uso da vírgula.

Parte 1: <https://wordwall.net/resource/52109427>

Parte 2: <https://wordwall.net/resource/52112209>

Parte 3: <https://wordwall.net/resource/52122132>

MÓDULO 7

Nos encontramos mais uma vez por aqui, né? Agora vamos exercitar o que você aprendeu e incorporar outros aprendizados. Você sabe o que é um currículo? Já precisou enviar algum por *e-mail* para uma empresa ou alguém com objetivo de conquistar uma vaga de emprego? Já pensou que isso pode ser necessário um dia? Está preparado(a) ou inseguro(a)?

Segundo a lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que se refere ao jovem aprendiz, o art. 403 diz que: é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos.

O contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 anos e menor de 18, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação¹¹.

Você gostaria de ser um jovem aprendiz? Vamos nos preparar para essa oportunidade? Suponhamos que as seguintes empresas abram seleção para jovens aprendizes nos próximos dias: Americanas; Caixa Econômica Federal; Riachuelo; C&A; Bradesco; Banco do Brasil; Correios.

Para a seleção é solicitado que os interessados enviem currículo para as empresas.

Geralmente, o setor de departamento de pessoal das empresas utiliza os seguintes métodos para a seleção:

¹¹ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm

- Análise do currículo dos candidatos;
- Logística do trajeto do jovem da sua casa para o trabalho;
- Cursos que o jovem possui;
- Redes sociais dos jovens para conhecer um pouco do seu perfil.

Vamos lá!

Sabia que existem muitos jovens em busca do primeiro emprego assim como você?! Então se prepare!

Prepare o seu currículo para se candidatar a uma vaga!

Consulte este *site* sobre o programa jovem aprendiz! Você poderá fazer seu cadastro no *site* e fazer buscas sobre processos seletivos abertos:

<https://portal.ciee.org.br/para-voce/jovem-aprendiz-ciee/aprendiz/>

Vou te mostrar como fazer um currículo simples no Canva®. É bem simples, pois lá você já encontra um modelo base que você pode acessar e preencher com as informações necessárias, combinado?! Além disso, vamos assistir a um tutorial para sabermos o que o currículo de um jovem aprendiz precisa ter.

Você deve preenchê-lo com as informações necessárias e salvar com seu nome.

Modelo do currículo para baixar.

<https://www.canva.com/design/DAFmMtusj5g/nS2Zwz9OKml6SKat2E1Skq/ed>

[it](#)

Tutorial

<https://www.youtube.com/watch?v=wak4ko2xn5>

Após preencher seu currículo e salvá-lo, escreva um *e-mail* para uma das empresas mostrando seu interesse em trabalhar no lugar. Comece se apresentando, fale rapidamente sobre sua experiência, suas principais habilidades, mostre interesse em trabalhar na empresa, se despeça formalmente, use sua assinatura. Lembre-se de que ela precisa aparecer com seu telefone, *e-mail* e redes sociais. No caso desse tipo de seleção, a

empresa disponibiliza um *e-mail* destinado somente para receber os currículos da seleção. Coloque no campo assunto: Jovem aprendiz, anexe o currículo em PDF.

Atenção ao uso da vírgula!

O responsável pela contratação será o departamento de pessoal. Mas, no caso de não haver a menção ao nome do responsável, isso significa que você deve se remeter a esse departamento. (o *Atenciosamente* é uma opção de despedida).

Se você encontrou alguma seleção de jovem aprendiz aberta nos *sites* que consultou e deseja se inscrever, poderá enviar o currículo por *e-mail* e participar da seleção. No entanto, se no momento não encontrou a oportunidade, organize tudo e terá uma base pronta para participar da seleção futura que desejar. Por enquanto, para treinar, pode enviar o *e-mail* com o currículo para seu(sua) professor(a)!

PRODUÇÃO FINAL

Olá, pessoal,

Chegamos então ao nosso módulo final!

Neste módulo, vamos escrever um convite para autoridades da cidade, como diretores de outras escolas da rede de ensino, secretários e outras pessoas. Lembra-se do módulo 4, quando identificamos um evento previsto e a data de sua realização em nossa escola? Pois bem, agora vamos escrever um *e-mail* para diretores de outras escolas, secretários municipais, além do secretário de educação, comerciantes e outros, a depender da natureza do projeto que a escola vai desenvolver, convidando-os para participar do evento.

Vamos aos passos!

Listar as pessoas que serão convidadas;

Dividir a escrita do *e-mail* em dupla, que também será responsável por conseguir o endereço das pessoas para as quais irão enviar os *e-mails*.

Enviar o *e-mail* de maneira agendada para uma data próxima ao evento e solicitar uma confirmação de recebimento. Além disso, você deverá adicionar o(a) colega da dupla no campo Cc (Cópia comum) e o(a) professor(a) ao campo Cco (cópia comum oculta).

Veja como fazendo o agendamento de um *e-mail*:

https://www.youtube.com/watch?v=mimU_KiFYnc

Você deverá observar todos os detalhes aprendidos até agora, como as formas de saudação e despedidas adequadas, o uso da vírgula etc. Se houver algum pôster de divulgação do evento feito pela escola, anexe-o ao *e-mail*. Se a escola não tiver feito ainda, alguns alunos podem se candidatar para criar um pôster no Canva. Depois da aprovação do(a) coordenador(a), o pôster poderá ser usado oficialmente na divulgação do evento.

Link do Gmail

Observação: no caso de um evento beneficente que a escola esteja organizando, os alunos poderão enviar *e-mail* pedindo a colaboração de algumas pessoas, como vereadores, secretários e comerciantes. Poderão enviar por *e-mail* todos os detalhes das ações. É claro que em alguns momentos será necessária uma visita pessoal dos próprios alunos para conquistar a adesão das pessoas da comunidade.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Manual de Redação da Presidência da República**. Disponível em:

<http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

KOCHE, V. S. MARINELLO, A. F. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2017.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes. 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SHIPLEY, D. SCHWALBE, W. **Enviar: o guia essencial de como usar o e-mail com inteligência e elegância**. Tradução (Cláudia Guimarães). Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

ZANOTTO, N. **E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual**. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul: Educus, 2005.