

## MATERIAL APOSTILADO EM ANÁLISE: GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### TEACHER GENERATED MATERIAL IN ANALYSIS: DIGITAL GENRES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

*Lidia Stutz\* e Marco Antonio Cacilho\*\**

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil

**Resumo:** Sabe-se que na rede privada o ensino apostilado constitui-se o principal instrumento de mediação das atividades do professor. Assim, buscamos analisar uma unidade de ensino sobre gêneros digitais proposta em material apostilado e investigar se as atividades mobilizam as capacidades de linguagem. O recorte que apresentamos é uma análise de atividades de leitura e escrita em apostila adotada por uma escola de uma cidade localizada na região central do Paraná. A análise torna-se relevante por levar-nos a uma reflexão sobre as propostas de ensino subjacentes ao material. O arcabouço teórico-metodológico é do interacionismo sociodiscursivo com o conceito de gêneros textuais (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY, 2004), as noções de capacidades de linguagem e macroestrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; TOULOU, 2008), bem como as noções de gêneros digitais (MARCUSCHI, 2008; XAVIER, 2010) e material apostilado (BUNZEN, 2001) guiam o nosso estudo. Concluímos que as atividades de forma geral mobilizam diferentes capacidades de linguagem, havendo, porém, algumas lacunas a revisar como carga horária insatisfatória da disciplina, produção de textos sem função social e o desenvolvimento de atividades que possibilitem analisar a fundo as capacidades de linguagem dos alunos.

**Palavras-chave:** interacionismo sociodiscursivo; gêneros textuais; gêneros digitais; material apostilado; capacidades de linguagem.

**Abstract:** *It is known that in the private school system the teacher generated material has constituted the main mediation instrument of teacher's work. Therefore, this study aims at analyzing a unit on digital genres that composes this generated material, and investigating whether the activities mobilize language capacities. We focus on reading and writing activities analysis from the material adopted by a school in a city in the center of Paraná/Brazil. This analysis becomes relevant and leads us to reflect on the teaching proposals that underlie this material. The theoretical and methodological framework of sociodiscursive interactionism includes the concept of textual genre (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY, 2004); the notions of language capacities and macrostructure (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; TOULOU, 2008), as well as the notions of digital genres (MARCUSCHI, 2008; XAVIER, 2010) and teacher generated material (BUNZEN, 2001) guide our study. We conclude, in general, the activities mobilize different language capacities, however, there are some gaps to review, as unsatisfactory class load, textual production with no social function, and the development of activities which enable to analyze deeply the students language skills.*

**Keywords:** *Socio-Discursive Interactionism; Textual Genres; Digital Genre; Teacher Generated Material; Language Capacities.*

---

\* Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, Paraná, Brasil; lidia.stutz@gmail.com

\*\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, Paraná, Brasil; marcocacilho@yahoo.com.br

## Introdução

A presente pesquisa objetiva analisar as atividades propostas em material apostilado a partir de gêneros digitais e investigar se essas atividades mobilizam as capacidades de linguagem dos alunos. Sabe-se que na rede privada de ensino, principalmente, o ensino apostilado constitui-se como um importante instrumento de mediação das atividades do professor em sala de aula. Nas palavras de Silva (2008), “apostila” é uma espécie de material comercializado pelos sistemas de ensino (em geral rede particular), apresentando variados formatos.

De acordo com o autor supracitado, esse instrumento didático diferencia-se do livro didático convencional pelo fato deste apresentar um padrão fixo, diferente das escolas que adotam sistema apostilado por caracterizarem seu material de forma genérica, apresentando-o como lista de livros. O mesmo autor relata também que, hoje em dia, grande parte dos sistemas de ensino apostilado confeccionados pela rede privada exercem a mesma função do livro didático, deixando de ocupar o lugar de apenas complementares a ele, isto é, apresentados com a função de substituí-los completamente. Bunzen (2001) corrobora tal afirmação ao dizer que o fato de o livro didático ser substituído pelo sistema apostilado é uma ocorrência cuja razão está relacionada ao amplo desenvolvimento do ensino privado.

O recorte que apresentamos, aqui, é uma análise de atividades que contemplam propostas de leitura e produção escrita sobre os gêneros digitais em apostila escolar, adotada por uma escola da rede privada de ensino da região centro sul do país. A análise sob esse viés torna-se relevante por nos levar a uma reflexão sobre as propostas de ensino sugeridas na apostila escolar. Convém salientar que os gêneros textuais digitais, além de proporcionarem novas formas de interação social, fazem-se predominantemente presentes no cotidiano de adolescentes, ampliando-lhes suas capacidades de linguagem e possibilitando a vivência com a linguagem em situação de uso.

Os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) fundamentam este trabalho, principalmente no que concerne aos conceitos de gêneros textuais e na abordagem descendente de análise (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY, 2004). Também nos apoiamos na noção de gêneros textuais digitais elencadas por Marcuschi (2008), Xavier (2005) e nas definições advindas da didática das línguas em relação às capacidades de linguagem abordadas por Dolz e Schneuwly (2004), na concepção de macroestrutura definida por Dolz e Toulou (2008); e por fim nos conceitos de material apostilado apresentado por Bunzen (2001).

Para atingirmos os resultados esperados, centramo-nos no seguinte objetivo geral: analisar as capacidades de linguagem que permeiam uma unidade de ensino sobre gêneros digitais no material apostilado adotado como corpus. Diante disso, dois objetivos específicos norteiam nosso estudo: I) analisar a configuração

da unidade de ensino por meio da macroestrutura; II) analisar as atividades por meio das capacidades de linguagem. Sublinhamos, pois, que o trabalho será organizado da seguinte forma: I) apresentação da fundamentação teórica; II) descrição da metodologia de pesquisa; III) análise da unidade de ensino e; por fim, IV) as considerações finais.

## Referencial teórico

Concebemos o ISD como uma corrente das Ciências Humanas que se embasa no aporte teórico de Vigotsky (2003). Essa vertente visa desenvolver um programa de pesquisa voltado para a “ciência do humano” e busca compreender a complexidade do funcionamento psíquico e social. Trata-se de uma abordagem que concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interagentes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve”. (BRONCKART, 1999, p. 34). O ISD, nas palavras de MACHADO, 2009, defende a tese de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constitutivo e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo o linguareiro. Em outras palavras, o ISD é compreendido dentro da sua dinamicidade sócio histórica considerando a língua como ferramenta de interação social, aprofundando o estudo sobre a relação entre pensamento, linguagem e agir humano.

Bronckart destaca que os gêneros textuais “são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. (BRONCKART, 2012, p. 72). Entendemos, pois, que as práticas linguageiras situadas são os instrumentos principais do desenvolvimento humano e que estas são materializadas por meio de gêneros de texto que, – são considerados como fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social que contribuem para organizar as atividades comunicativas. Logo, a apropriação de diversos gêneros textuais se faz necessária por defendermos, segundo o autor, que são mecanismos satisfatórios de inserção em práticas de atividades comunicativas. Concordamos com Félix (2008) ao afirmar que os gêneros do meio digital podem também ser considerados como megainstrumentos (SCHNEUWLY, 2004) de mediação entre as práticas sociais e a aprendizagem dessas práticas, o que significa, de acordo com o autor, que os gêneros digitais se estabilizam por meio de vários subsistemas semióticos, permitindo agir de modo eficaz em determinada situação.

Bronckart (2012) afirma que a emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais, novas circunstâncias de comunicação ou ao aparecimento de novos suportes. Nesse sentido, entendemos que surgem os gêneros digitais os quais são influenciados diretamente pelos avanços tecnológicos.

Com o advento da internet, novas tecnologias mudaram nossa relação com os meios de comunicação; com isso, surgiram novos gêneros textuais, ou seja, os chamados gêneros digitais, que apontam para novas formas de interação entre indivíduos. Marcuschi (2008) afirma que mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica digital. Diante disso, vale questionar: a escola deverá se ocupar da forma como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola, conforme Marcuschi (2008), tranquilamente continuar ensinando como se escreve cartas e como se produz um debate face a face sem trazer as novas mídias?

Relacionados ao evidente progresso tecnológico, “novos” gêneros textuais vão surgindo, adequando-se e evoluindo através de diversos ambientes linguísticos, tornando-se, assim, pré-requisitos para a compreensão dos processos de interação. Com o uso frequente do computador e da internet, grande parte dessa interação é praticada via comunicação virtual, ocasionando o aparecimento de outros gêneros como o blog e o e-mail.

Levando em conta o fascínio causado pelas mídias e gêneros digitais sobre os alunos, consideramos esses gêneros como uma das ferramentas auxiliares nas práticas em sala de aula e sua apropriação para efetivamente participar da sociedade. O trabalho sob esse viés dá oportunidade, aos alunos, de desenvolverem novas práticas de leitura e escrita, conhecer os novos gêneros pertencentes à mídia digital e ampliar a capacidade de interagir com o meio social através desses instrumentos de comunicação, trazendo assim, novas descobertas e aprendizagens na escola. Desta forma, Xavier (2005, p. 4) afirma que “a sociedade pode aproveitar das vantagens das tecnologias nos processos de aprendizagem, ou seja, sugere-se que haja uma tecnologização da educação.”

Marschuschi (2008) relata que é notório que o impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar. Logo, os gêneros do meio eletrônico constituem um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias.

Yates (2000, p. 233), assegura que com as novas tecnologias digitais, surge uma espécie de “radicalização do uso da escrita”. Marcuschi (2008) relata que a

sociedade parece tornar-se “textualizada”, isto é, passando para o plano da escrita. Considerando a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências em uma perspectiva menos tecnicista e mais sócio histórica. O mesmo autor, ora citado, afirma que a relevância de se tratar desses gêneros textuais reside em pelo menos quatro aspectos:

- 1) São gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- 2) Apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- 3) Oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- 4) Mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la. (MARCUSCHI, 2008, p. 200)

Marcuschi (2004, p. 33) comenta que “o gênero digital é todo o aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada”. Desse modo, entendemos que os gêneros digitais contribuem de modo eficaz na formação intelectual e linguística dos alunos, pois conduzem esses indivíduos a se tornarem leitores e autores de textos dos mais variados gêneros sendo eles verbais, visuais e hipertextuais.

Cristovão et al. (2010) explicitam que na esteira teórica do ISD, os gêneros textuais devem ser tomados como instrumentos de ensino objetivando o desenvolvimento das capacidades de linguagem que são conceituadas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 54), como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Considerando-se que toda a ação com a linguagem apresenta suas especificidades, por conseguinte, é atravessada pelas capacidades de linguagem que os aprendizes possuem e outras que precisam adquirir para realizar operações de linguagem. Convém assinalar que para a confecção de qualquer texto numa situação determinada nos valem de três capacidades de linguagem, que segundo Cristovão e Stutz (2011) “embora estejam dispostas separadamente, elas são interligadas e contribuem para que o aluno aproprie-se de gêneros textuais orais e escritos de forma global”. Apresentamos, pois, cada uma dessas capacidades: a capacidade de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva.

A capacidade de ação, conforme Dolz e Schneuwly (1998, p. 77), está ligada à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial, envolvendo as situações de interação de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos

interactantes, permitindo que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto; a capacidade discursiva é aquela que tem relação com o reconhecimento do plano textual, isto é, a arquitetura interna do texto; Por fim, a capacidade linguístico-discursiva, é aquela que remete à estrutura interna do texto, referindo-se mais precisamente às operações linguísticas que estão implicadas na produção de um texto, ou seja, as operações de textualização, as operações de construção de enunciados, as vozes enunciativas, as modalizações e as escolhas lexicais.

Complementando esses três níveis, as autoras supracitadas apresentam um quarto nível, objetivando evidenciar aspectos mais amplos, identificado como capacidade de significação, isto é, que permite ao indivíduo um envolvimento amplo com o gênero, utilizando práticas sociais, tais como contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, entre outros.

Outro critério que possibilita compreender a construção de uma unidade de ensino é a macroestrutura que foi criada para analisar as sequências de ensino. Dolz e Toulou (2008) explicam que esse instrumento fornece uma visão geral de todo o processo que permite melhor determinar o objeto efetivamente ensinado. A macroestrutura é utilizada para compreender as práticas realizadas em sala de aula, para obter uma visão ampliada dos objetos ensinados. Aqui utilizaremos a macroestrutura para compreender a configuração geral da unidade de ensino.

## Metodologia da pesquisa

Apoiando-nos em Prodanov e Freitas (2013) o presente estudo se enquadra nos moldes da abordagem qualitativa já que é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados, pois se procura traduzir em números os conhecimentos adquiridos pelo pesquisador.

Trata-se de um estudo de análise de uma unidade de material apostilado, adotado por uma escola da rede privada da cidade de Guarapuava – Paraná, a qual é vinculada ao Sistema Anglo de Ensino. Para delimitarmos o nosso estudo, restringimos a análise na “aula 20” do caderno 7 (sete) que compõe a estrutura do curso de Língua Portuguesa utilizado no 1º ano do ensino médio. O material adotado pela escola para turmas do 1º ano compõem 8 (oito) cadernos com 4 (quatro) aulas semanais, no total de 12 (doze) aulas cada. O material de língua portuguesa estrutura-se em três frentes assim denominadas: Gramática e texto: 2 (duas) aulas semanais, no total de 6 (seis) aulas por caderno; Redação: 1 (uma) aula semanal, no total de três aulas por caderno; Literatura: 3 (três) aulas por caderno (com uma aula extra por semana no manual do professor). Vale lembrar que a escolha dirige-se apenas a “aula 20” do

caderno de Redação por contemplar atividades que abordam os gêneros digitais, foco da nossa pesquisa. Cada unidade de ensino é organizada em aulas (ou grupo de aulas) com três seções principais: 1) Motivação e ativação de conhecimento prévio (seção Para começar); 2) Exercícios e apresentação dos conceitos (seção Exercícios) e 3) Leitura do texto teórico e fixação dos conteúdos trabalhados (seção Em casa).

A análise dá-se por meio do plano global da unidade que é composta por 3 (três) seções cada, e os critérios de investigação estão centrados na macroestrutura e nos critérios de análise das capacidades de linguagem adotados por Cristovão et al. (2010, p. 195) e Cristovão e Stutz (2011, p. 22-23).

### Análise da unidade de ensino

A análise da unidade de ensino é composta de duas partes: primeiramente, a macroestrutura; em seguida, as capacidades de linguagem. A macroestrutura apresenta as seções da unidade em análise e quais capacidades de linguagem são enfocadas nessas seções. Quanto à macroestrutura, observamos que esta é composta por três partes. Na seção “para começar”, há motivação e a antecipação dos conteúdos temáticos a serem apresentados. Na seção “exercícios”, temos atividades de produção escrita e apresentação dos conceitos. Na última seção denominada de “em casa”, há uma retomada do assunto trabalhado, leitura do texto teórico e fixação dos conteúdos. A ilustração a seguir contempla os elementos apresentados:

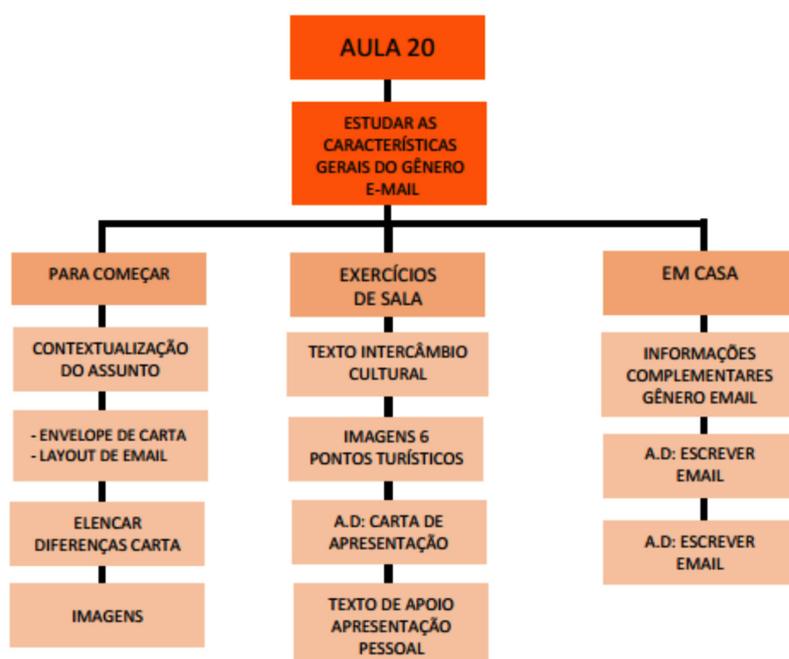


Figura 1: Macroestrutura da unidade de ensino

A unidade em análise é iniciada por meio da apresentação do seu objetivo geral: tratar de um dos gêneros mais importantes do mundo virtual: o “e-mail”. Divide-se em três seções as quais apresentam, no total, 4 (quatro) atividades de produção escrita, 6 (seis) textos verbais que contemplam atividades de leitura das quais tem a função de motivar o aluno para a produção de textos. Convém assinalar, também, que a unidade apresenta 8 (oito) textos não-verbais os quais estão intimamente relacionados à temática em tela.

Na seção “para começar”, observamos um texto de cunho informativo em que se verifica a preocupação dos autores do material em contextualizar a temática abordada. Faz-se, portanto, um traçado histórico do gênero “carta”, mostrando os tipos existentes, sua importância e a finalidade daqueles que as escreviam. Destacam-se, em seguida, com o surgimento da internet, novos gêneros de comunicação como o “e-mail” evidenciando seus benefícios na contemporaneidade. Como informação complementar, notamos a presença de duas imagens que reforçam o conteúdo explorado no texto da seção denominada de “para começar”. Após esse breve contexto inicial, os alunos são questionados a elencar as principais diferenças entre os dois gêneros.

Percebemos que na seção “para começar” o texto verbal contempla três das quatro capacidades, ou seja, fazem-se presentes as capacidades de significação (CS), a capacidade de ação (CA) e a capacidade discursiva (CD). No início do texto, ao explicar que “a carta foi um gênero de comunicação à distância muito utilizado, até o surgimento do computador”, a capacidade de significação é acionada já que demanda do aluno o reconhecimento da sócio história do gênero. Na sequência, ao afirmar que “as pessoas escreviam cartas, por exemplo, para matar as saudades, quando iam viajar temporariamente ou se mudar para lugares distantes” a capacidade de significação também permeia esse texto, pois se espera que o aluno compreenda conjuntos de pré-construídos coletivos.

Ao relatar que se escreviam “cartas para os pais, amigos, namorados, esposas” e que para manter ou romper relações comerciais, utilizavam-se as cartas de negócio, a capacidade de ação é mobilizada, uma vez que ela conduz o aluno a inferências sobre quem geralmente escreve o texto, para quem ele é redigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde e para qual objetivo. A capacidade discursiva faz-se presente ao objetivar que o aluno reconheça aspectos relacionados à organização interna do texto como *layout*, linguagem não-verbal, formatação, entre outros. Isso pode ser comprovado nas três últimas linhas do texto: “Com a internet, novos gêneros de comunicação à distância por escrito surgiram, como o e-mail. Muito mais fácil, então, recorrer a ele do que redigir uma carta.” Dessa forma, segundo essas informações, para que escrevamos um e-mail, precisamos

recorrer à sua arquitetura característica. As imagens retratam diversos elementos que podem indiretamente envolver as 4 (quatro) capacidades. Indiretamente por não haver uma atividade direcionada para cada um dos elementos, cabendo então ao professor chamar a atenção de cada parte. Consideramos que esses elementos, caso sejam elencados pelo professor podem ser uma forma de enriquecer a temática sobre os gêneros.

Convém destacarmos que além do texto verbal estão inseridas duas imagens, também nomeadas aqui de textos não-verbais, que ilustram a seção. Elas agrupam as quatro capacidades de linguagem. Na primeira, disposta no canto superior direito da página, há a presença de dois envelopes e um desenho em forma de coração. Considerando-se que se escreve um texto para alguém, sobre um determinado assunto e com certo objetivo, entendemos que a capacidade de ação poderia permear esse texto, já que guia o aluno à realização de inferências. No segundo texto, isso também pode ser observado no retângulo em que aparece o ícone: “Vamos conversar?” Notamos que há lacunas para inserção de um possível emissor que redige seu texto sobre um determinado assunto a alguém. Ainda no segundo texto, percebemos a sugestão de recursos para a escrita do gênero “e-mail” como tamanho e tipo da fonte, mobilizando então a capacidade discursiva que visa o reconhecimento da organização do texto como layout, linguagem não-verbal, formato e localização de informações específicas.

No que concerne à capacidade linguístico-discursiva, verificamos a presença nos dois textos ao permitir ao indivíduo a construção de textos coerentes, a partir de mecanismos enunciativos e de textualização, levando o aluno a identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. Por fim, destacamos a presença da capacidade de significação, pois permite o envolvimento do indivíduo com o gênero recorrendo a práticas sociais como contexto histórico, sociocultural e econômico.

A seção denominada de “exercícios” inicia-se com um texto verbal trazendo a temática “intercâmbio” e a sua definição. Em seguida, há seis imagens que dialogam com o tema do texto e fazem referência a pontos turísticos de algumas cidades famosas do mundo. A unidade prossegue com duas atividades de escrita: na primeira, os alunos devem escrever uma carta de apresentação e enviá-la por e-mail; na segunda, solicita-se a escrita de um e-mail para um amigo transformando o texto “intercâmbio cultural” em um texto informal em primeira pessoa.

No texto “Intercâmbio Cultural”, as quatro capacidades norteiam essa proposta de leitura. Logo no primeiro trecho, observa-se a seguinte definição: “intercâmbio cultural é a realização de uma viagem ao exterior por um estudante – o futuro intercambista – com o objetivo de aprender os costumes, as tradições e o

idioma de outro país, ficando hospedado na casa de uma pessoa nativa desse país.” Observamos que o aluno é conduzido a relacionar aspectos do contexto macro com sua realidade, desse modo, capacidade de significação é mobilizada. Por sua vez, a capacidade de ação é acionada a partir do momento em que se realizam inferências sobre os objetivos da produção do texto, isto é, questiona-se para quem se escreve o texto, quem escreve, onde foi produzido e para qual objetivo. Nesse contexto, fica evidente que o destinatário é o próprio aluno, pois ele é o alvo da “realização” do intercâmbio. A capacidade discursiva está presente no texto, na medida em que há preocupação sobre a organização interna desse texto. Isso pode ser observado pela forma em que ele foi estruturado, ou seja, relacionando o gênero à temática. Por fim, a capacidade linguístico-discursiva pode ser identificada no seguinte excerto: “Isso é alcançado, por exemplo, com cursos de idiomas ou colegial no exterior, programas *Au pair* (...)” Nesse enunciado o aluno deve expandir seu vocabulário para que compreenda melhor os textos e ainda perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.

Como comprovamos, nessa seção há a presença conjunta das quatro capacidades. Entretanto, observamos que de todos os textos e atividades que contemplam essa fatia da unidade não há registro da capacidade linguístico-discursiva nos textos não verbais que remetem aos pontos turísticos de algumas famosas cidades do mundo. Isso provavelmente ocorre pelo fato de essa capacidade mobilizar no indivíduo a construção de textos coerentes, a partir dos mecanismos enunciativos e de textualização. Ora, as imagens, nessa atividade, constam como informação complementar ao texto “Intercâmbio Cultural” e não como atividade didática de escrita.

Ao apresentar o roteiro para a confecção do gênero carta de apresentação, constatamos a preocupação em fazer com que o aluno escreva esse texto obedecendo à sua estrutura como organização, formato, título, levando, pois, em consideração, a capacidade discursiva. A capacidade linguístico-discursiva contempla essa atividade ao solicitar que o aluno redija o texto a uma instituição e não a um amigo. Isso significa que ao produzi-lo o indivíduo deve levar em consideração aspectos linguísticos do uso mais formal da língua que se adaptem à situação de comunicação. Quanto à capacidade de significação, que permite ao indivíduo um envolvimento pessoal com o gênero, valendo-se de práticas sociais como contexto ideológico, histórico e econômico, por exemplo, a atividade demanda que os alunos relacionem aspectos do contexto amplo ao contexto local, como por exemplo, na passagem em que se pede que o aluno “relate o que pretende trazer da experiência como intercambista”. Ao apresentar dados pessoais como nome completo, endereço residencial, telefone para contato e orientações para que essa carta seja enviada para uma instituição e não para um amigo, fica evidente a presença da capacidade

de ação, por envolver a realização de inferências tais como quem escreve o texto, para quem, onde esse texto foi produzido.

A atividade didática “número 2” também mobiliza as quatro capacidades de linguagem. Como o aluno deverá escrever um e-mail para um amigo, notamos a mobilização da capacidade de ação, já que ela tem relação com o reconhecimento do gênero, seus conteúdos e seu contexto de produção, ou seja, leva-se em conta critérios como quem escreve o texto, para quem ele deve ser redigido, sobre qual assunto. Ao escrever um e-mail, o aluno deve reconhecer sua estrutura, ou seja, reconhecer a organização interna desse gênero mobilizando assim a capacidade discursiva. Ao redigir esse texto para um amigo, transformando-o em um texto mais leve, descontraído, informal e em primeira pessoa, a capacidade linguístico-discursiva é acionada, já que o indivíduo deve escolher, por exemplo, as palavras mais adequadas para atingir tal objetivo, isto é, marcas textuais que aproximem o autor do leitor. Ao escrever um texto informal, descontraído, em primeira pessoa busca-se compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem escreve, demonstrando subjetividade por meio de sentimentos e emoções. Logo, a capacidade de significação é acionada.

A última seção, intitulada de “em casa”, é dividida em três partes: a primeira contempla um texto teórico com as principais informações sobre o tema. Vale sublinhar, que, de acordo com a proposta pedagógica do material, a leitura desse texto é fundamental para que o aluno resolva as atividades de produção escrita. Estas são denominadas de “tarefa mínima” e “tarefa complementar”.

No texto que retoma as informações principais da temática estudada, novamente, as quatro capacidades de linguagem fazem-se presentes. Logo de início, verificamos a contextualização sócio histórica do gênero e-mail na seguinte passagem: “No contexto das novas tecnologias, o e-mail está se popularizando (...)”. Como há um percurso histórico do gênero, a capacidade de significação é contemplada. No fragmento “o e-mail, como todo gênero, tem suas regras: para que a comunicação seja bem-sucedida, é fundamental que o usuário da rede obedeça a certas normas típicas dessa forma de interação” a capacidade discursiva é envolvida, já que o reconhecimento da organização do texto e seu formato são relevantes. No 4º parágrafo, ao afirmar que o e-mail é identificado por uma determinada estrutura de composição, leva-se em conta o endereço do remetente, a data e a hora preenchidos automaticamente, o endereço do destinatário a capacidade de ação é mobilizada, isso porque essa capacidade realiza inferências sobre quem escreve, para quem se escreve, quando e onde foi produzido. Ao relacionar aspectos do contexto amplo à sua realidade a capacidade de significação é ativada.

Em seguida temos duas propostas didáticas de escrita. A primeira, denominada de “tarefa mínima”, orienta o aluno para que produza um e-mail de 20 linhas, tendo como destinatário “todos” seus amigos. O assunto abordado ainda é o “intercâmbio”, porém, dessa vez o indivíduo deve relatar a seus receptores os motivos que o levaram a ser aceito nesse programa. Diante disso, notamos que todo esse processo de escrita engloba a capacidade de ação, já que envolve elementos como emissor, receptor e assunto do texto. A capacidade discursiva também permeia essa atividade uma vez que para redigir esse e-mail o aluno deve levar em consideração a organização estrutural desse gênero. Para que tudo isso ocorra de modo satisfatório, o discente é conduzido a escolher adequadamente o léxico da língua, visando tratar da melhor forma o conteúdo temático, contemplando, portanto, a capacidade linguístico-discursiva. Por fim, ao solicitar que o aluno relate sobre sua possível experiência como intercambista, comentando a importância desse aprendizado, o indivíduo relaciona aspectos do contexto amplo ao local, acionando, então, a capacidade de significação. A segunda atividade de escrita sugere que o aluno escreva um e-mail de dez linhas expressando e defendendo sua opinião sobre o emprego do “internetês”. Como ponto de partida, oferece-se ao aluno a leitura de uma matéria denominada de “Haja kbça p/ tanta 9idade” que aborda a temática. Nele há pontos de vista de estudiosos da língua como Eni Orlandi e Evanildo Bechara. Todas as capacidades contemplam essa atividade. Ao desafiar que o aluno escreva um e-mail inferimos que ele deva ter um possível destinatário. Já que o sujeito deverá manifestar sua posição em relação a um tema, entendemos que ele o fará a partir de um assunto. Logo, a capacidade de ação é acionada. Para que esse aluno produza esse gênero, compreendemos que ele deve reconhecer o plano textual, ou seja, a organização estrutural desse gênero. Portanto, a capacidade discursiva é mobilizada. Como o aluno deverá opinar a respeito da utilização do “internetês”, ele deve perceber as escolhas lexicais mais adequadas ao contexto de produção, valendo-se, pois, de vocábulos que caracterizem a subjetividade do escritor. Dessa forma, a capacidade linguístico-discursiva é contemplada. Ao relacionar aspectos do contexto macro com sua realidade e posicionar-se sobre relações textos-contextos a capacidade de significação se faz presente.

Diante de tal estudo, percebemos que a unidade denominada de “Aula 20: gêneros digitais – o e-mail” apresenta atividades de leitura e escrita que agrupam, na sua maioria, as quatro capacidades de linguagem aproximando, pois, segundo (SCHNEUWLY, 2004; STUTZ; BARBOSA, 2014) da concepção de texto como discurso, ou seja, em atividades vinculadas ao contexto de produção que são base de orientação do texto. No entanto, as atividades distanciam-se da função social, visto que visam cumprir com uma das demandas da escola, a avaliação.

## Considerações finais

Esta pesquisa apresentou como objetivo a análise das capacidades de linguagem que permeiam uma unidade de ensino de material apostilado adotado por duas turmas de 1º ano do ensino médio de uma escola da rede privada da cidade de Guarapuava – Paraná. Recorremos à macroestrutura de tal unidade por entendermos que ela fornece uma visão geral das atividades de leitura e escrita que compõem o módulo e centramo-nos sob as lentes das capacidades de linguagem por sabermos que elas, ao serem mobilizadas, contribuem de modo a auxiliar na produção de um texto em determinada situação. Constatamos que, de forma geral, as atividades da unidade de ensino em análise agrupam as quatro capacidades, contribuindo, desse modo, para que os alunos leiam e produzam textos, como o e-mail, que circulam na esfera digital. Porém, evidenciamos algumas lacunas ao percebermos que em algumas atividades de escrita o e-mail não é tratado como gênero, e sim, como suporte de gênero, levando o indivíduo à dificuldade de compreender tais definições. Seria válido, por exemplo, se a unidade apresentasse ao aluno um quadro com informações a esse respeito, ou seja, mostrando a ele que o e-mail pode ser compreendido tanto como gênero quanto suporte, considerando que o termo é empregado em sentidos diversos (ANGLO, 2005)

Além disso, o gênero não é satisfatoriamente explorado, pois na maioria das atividades os autores do material partem do pressuposto de que todos os alunos sabem ou deveriam saber utilizar tal gênero, centrando-se assim, na abordagem temática. Evidenciamos também que em nenhum momento, inclusive no manual do professor, há sugestões para que os alunos utilizassem o computador como suporte para a escrita desse gênero, o que seria de grande valia, pois, como afirma FÉLIS (2008) o uso do computador significa uma ferramenta a mais, facilitadora no processo ensino e aprendizagem.

Outra lacuna origina-se das condições do trabalho do professor, nesse contexto, que precisa de um número maior de aulas para a realização satisfatória do seu trabalho, pois atualmente a escola oferece uma aula semanal de cinquenta minutos na disciplina denominada de Redação. Considerando que cada uma das turmas apresenta em média 35 alunos, o trabalho acaba ficando aquém, já que, entre outras questões, não há tempo hábil para apontamentos e refacção dos gêneros trabalhados, o que contribuiria para que o aluno refletisse sobre suas práticas. Percebemos, também, que as atividades de escrita funcionam como exercícios avaliativos e não cumprem necessariamente uma função social. Em relação ao objetivo maior desta pesquisa, acreditamos que ela pode contribuir para estudos na área de análise de material apostilado de Língua Portuguesa sob a ótica dos gêneros digitais e na compreensão de aspectos importantes do trabalho do professor.

## Referências

ANGLO: ensino médio: *livro-texto*. São Paulo: Anglo, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. Quadro e questionamento epistemológicos. \_\_\_\_\_. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ., 2012.

BUNZEN, Clécio. *O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar*. Ao pé da letra, Pernambuco, 3.1: 35-46, 2001.

COLEÇÃO ANGLO VESTIBULARES: *ensino médio zeta 7*, 1ª série. São Paulo: Anglo, 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes.; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques.; PETRECHE, Celia Regina Capellini ; FERRARINI, Marlene.; ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira. *Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais*. Letras (UFSM), v. 20, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; STUTZ, Lidia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.

DOLZ, Joaquim; TOULOU, Simon. De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail et formation en éducation*. N. 1, 2008. Disponível em: <<http://tfe.revues.org/596>>. Acesso em: 27 novembro 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres-formels à l'école. Paris, ESF Éditeur, 1998. (Didactique du Français.)

FÉLIS, Claudia Cristina Gatti. *Interação na internet: os blogs como uma nova forma de usar a linguagem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

MACHADO, Ana Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABRTEU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (ORGS.) *Linguagem e Educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_. ; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Silvio Ribeiro da. *Os apostilados como ferramenta do ensino de leitura de língua portuguesa*. Jornal UF. Goiânia, abril, 2013. Disponível em: <https://jornalufgonline.ufg.br/n/45432-artigo-os-apostilados-como-ferramenta-de-ensino-de-leitura-em-lingua-portuguesa>. Acesso em: 25 abril 2014.

STUTZ, Lidia. BARBOSA, Juliana da Silva. Capacidades de linguagem em sequência didática: prática de estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHERT, Juliana Assunção Tonelli; BRUNO, Fátima Aparecida Torres Cabral. *Ensino-aprendizagem em inglês e espanhol no Brasil: Práticas, desafios e perspectivas*. Campinas/SP: Pontes Editores. 2015, p. 80-100.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertextos e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

YATES, Simeon J. Computer-mediated communication. The future of the letter? In: BAERTON, David; HALL, Nigel (orgs.) *Letter writing as a social practice*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 233-25.

*Recebido: 29/03/2015*  
*Aprovado: 29/05/2015*