



Universidade Federal de Santa Maria - UFSM  
Educação a Distância da UFSM - EAD  
Universidade Aberta do Brasil - UAB

Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação  
Aplicadas à Educação

**POLO:** Restinga Sêca  
**DISCIPLINA:** Elaboração de Artigo Científico  
**PROFESSOR ORIENTADOR:** Prof. Dra. Giliane Bernardi  
06/11/2010

***Qual a melhor escolha: gêneros textuais na Internet ou da Internet?  
What is the better choice? Genre on the Internet or from the Internet***

**BRAIDA, Fabrícia Cavichioli**

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Resumo: Dificilmente, nos dias de hoje, fala-se em mudanças e inovações no contexto educacional sem fazer menção ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essa assertiva sustenta-se nas inúmeras tentativas em desenvolver práticas que consolidem o elo indissociável entre educação e tecnologias. Alimentando essas expectativas, percebe-se a viabilidade em inserir na prática de ensino os gêneros textuais digitais, trabalhados a partir de seu contexto real de uso e não simplesmente como um instrumento pedagógico. Focalizando tal proposta, este artigo tem por objetivo explicitar a relevância em não mais “divorciar” gêneros textuais *versus* contexto funcional bem como alunos *versus* contexto digital. Assim visto, utilizou-se a Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1978), como metodologia de trabalho. Sob essa luz, pretendeu-se neste artigo resgatar e salientar a indiscutível proeminência do contexto na prática de ensino. Todas as atividades executadas em nosso dia a dia fazem parte de um contexto, as quais atendem as necessidades impostas por este último. Então, como trabalhar os gêneros textuais digitais descontextualizados? Dessa forma, a tese norteadora deste estudo foi instigar o reconhecimento, por parte dos profissionais da linguagem, de que os gêneros textuais, em especial os digitais, existem dentro de seus respectivos sistemas sociais, fora deles são instrumentos pedagógicos. Além disso, salientou-se ainda que, cabe a esses profissionais, inserir, sempre que possível, o alunado no contexto digital, viabilizando assim, um processo de ensino que se sustente na tríade gêneros textuais digitais – contexto – tecnologias.

Palavras-chave: Gêneros textuais, TICs, prática escolar.

*Abstract: Nowadays, it is difficult to mention changes and innovations in the educational context without referring to the use of Communication and Information Technologies (CIT). This assertion is supported by a varied number of attempts to develop practices that consolidate the indissoluble link between education and technologies. With this in mind, it is perceived the viability of inserting in practice the teaching of the digital genre, developed from its real context of use, and not simply as a pedagogical instrument. Considering such proposal, this article aims at making explicit the relevance of not separating genres versus its functional context, as well as students versus digital context. Based on that, it was used the Activity Theory, proposed by Leontiev (1978), as methodology. In fact, it was intended to recover and emphasize the unquestionable relevance of the context in the teaching practice. All the activities developed in our routine take part of a context, which deal with the necessities imposed by the context itself. So, How to work with the digital genre out of context? In this way, the basic thesis of this study was to instigate the recognition by the language professionals that genres, especially digital ones, exist within its social systems and out of them, being useful pedagogical instruments. Besides this, it was emphasized that these professionals are responsible for bringing students, whenever it is possible, to the digital context, providing a teaching process that reinforces the triad genres-context-technologies.*

Key words: Genres, CIT, school practice

## **1. INTRODUÇÃO**

Tecnologias. Muito se tem debatido sobre essa prerrogativa bem como iniciativas têm sido tomadas – cursos de formação do professor para integração das tecnologias digitais em sala de aula; aquisição de modernas máquinas; infraestrutura laboratorial; etc., porém nem sempre a realidade configura-se dessa forma. O professor encontra-se obrigado a encarar, ou melhor, a conviver com a oscilação “contextual” que varia desde as propostas mais promissoras até a degradante realidade escolar.

É no retorno do mundo das promessas para a realidade na escola, onde atua, que o professor começa a enfrentar todos os problemas comuns ao dia a dia e acaba deixando de lado as informações que recebeu, por achar que tal modelo não é viável para sua realidade. Fatores que contribuem para essa frustração podem estar associados aos laboratórios de informática trancados ou com equipamentos obsoletos, sem funcionamento e sem acesso à Internet, somados às dificuldades que o professor enfrenta em manipular as tecnologias digitais (JORDÃO, 2009).

No entanto, mesmo frente a essa díade funcional, não se justificam as atitudes medíocres e limitadoras, pois, é a partir dessa dual realidade, que o professor precisa refletir para agir e vice-versa — agir para refletir — para que conceba de forma clara os parâmetros educacionais que pretende seguir. Em face a esse cenário, na maioria das vezes, a primeira atitude do professor, que talvez se explique por encontrar-se em uma disparidade frustrante, é criar um mundo a parte para o aluno, porque aquele não se sente confiante para extrapolar e administrar um contexto digital e, principalmente, funcional.

É necessário, nessa situação, que o professor (des)construa alguns conceitos, crenças, práticas já cristalizados e passe a considerar as atividades humanas como formas de relação do homem com o mundo, as quais são dirigidas por motivos a serem alcançados, ou seja, o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas (LEONTIEV, 1978, 1988). Essa complexidade interacional enquadra-se na proposta teórico-metodológica da Teoria da Atividade — metodologia que consolida este estudo.

Sob a luz das ideias aqui defendidas, este trabalho tem por finalidade centrar suas discussões nas relações entre contexto e TICs, dando ênfase à prática de ensino/escolar assistida pelos gêneros textuais digitais. Ressaltar-se-á ainda que tal prática encontra sua aplicabilidade holística somente em seu contexto real de uso.

Dessa forma, com o intuito de atender com magnificência a proposta em questão, organizar-se-á este artigo em cinco etapas, a saber: num primeiro momento, serão tecidos os pressupostos teóricos sobre TICs e contexto real de uso; na seção secundária, será explicado o conceito de gêneros textuais e também serão feitas breves considerações acerca dos gêneros como instrumentos pedagógicos; no terceiro item teórico, será discutida a metodologia que fundamentará os pontos em questão; a quarta seção será ilustrativa e comparativa, explanando a funcionalidade do gênero textual *email*. Para finalizar, na quinta etapa, consolidar-se-ão as considerações finais reunidas neste artigo.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Na presente seção, discutiremos os conceitos teóricos que embasam o propósito investigativo desta pesquisa. Para tanto, sua organização far-se-á em duas subseções. Na primeira, serão apresentadas as bases teóricas que fundamentam a relevância das TICs e dos gêneros textuais em seu contexto de uso. Na segunda subseção, discutiremos a concepção de gênero textual aqui defendida e, sucintamente, esclarecemos que estes últimos também podem ser utilizados na prática de ensino como instrumento pedagógico.

### 2.1 TICs e Gêneros Textuais: contexto de uso

A incursão das novas tecnologias no contexto educacional tem gerado divergências acerca da definição de suportes textuais *versus* gêneros textuais. Desencadeiam-se pontos de vista pluralizados, porém, não podemos conceber essas terminologias como sinônimas. A tese central é a de que todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte exige cuidado — então, como entendê-los?

Para o professor e pesquisador em Linguística Aplicada, Luiz Antônio Marcuschi, essa “confusão conceitual” pode ser esclarecida da seguinte forma:

Suporte textual tem a ver centralmente com a idéia de um portador do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se fixa e que tem repercussão sobre o gênero que suporta. [...] Intuitivamente, **entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto**. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2010, p. 07-08, grifo do autor)

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Os gêneros constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações

comunicativas e se expressam em designações tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2010, p. 04-05)

Os fragmentos acima elucidam com clareza a distinção entre gênero textual e suporte de texto. Ao que concerne à definição conceitual, ambos respondem por suas características e atribuições individuais, no entanto, se complementam quanto à funcionalidade, pois todo texto (gênero textual) faz jus de um suporte para sua projeção (física) e todo suporte para intitular-se, suporte textual, necessita obviamente ser portador de textos. Ou seja, um depende do outro para coexistir.

Isso significa dizer que o texto, para ser lido, precisa de um suporte onde ele possa ser de alguma maneira apoiado, para uma melhor visualização por parte do leitor. Não esquecendo que o suporte mais comum é o papel, mas muitos outros também podem ser usados como o plástico, o vidro, o acrílico, a madeira, o muro, a camiseta, o tronco de uma árvore — e até suportes menos comuns e mais efêmeros como a areia da praia ou a fumaça de um avião no céu. Em todos esses casos, a visualização se dá de modo direto, sem o acréscimo de um processamento entre o suporte e os olhos do leitor — geralmente basta a presença da luz (LEFFA, 2001).

No entanto, com as novas tecnologias de impressão há casos em que a simples presença da luz não é suficiente; é necessário um processamento adicional a fim de tornar o texto visível para o leitor. É o que acontece, por exemplo, com o texto informatizado: os bits, as unidades mínimas de informação compostas apenas de partículas de luz e escuridão, são Textos em Linguística Aplicada totalmente invisíveis ao olho humano. É preciso um complexo sistema de processamento que não apenas amplie esses sinais, mas que também os traduzam em letras e gráficos para a compreensão do leitor (LEFFA, 2001).

Percebemos nessa perspectiva que as novas tecnologias transcendem os padrões convencionais no que diz respeito aos gêneros textuais e seus suportes respectivamente. Isso é consequência da complexidade do sistema, atuante em seu

contexto real de uso, que processa um cenário digital multifacetado de imagens, informações, textos, jogos, testes, etc., para o aluno e professor, sendo incumbência deste último saber lidar com essa diversidade.

O contexto funcional, ou seja, real de uso, faz toda a diferença. Os recursos oferecidos e disponibilizados pelas tecnologias emergentes enriquecem a prática de ensino e, principalmente, despertam maior comprometimento por parte do alunado. Vale salientar que esse tipo de prática requer maior envolvimento e assistência por parte do professor, porque as chances de o aluno “desviar” da atividade proposta são muito vulneráveis em função das diversidades funcionais que encontra em frente a uma tela de computador, ainda mais, quando conectado em rede.

Mesmo com alguns contratemplos e dificuldades, os avanços tecnológicos, mais precisamente, as Tecnologias da Informação e da Comunicação, TICs, vêm contribuir como instrumentos a serviço da educação. Seja através do uso criativo do computador e da Internet — que é uma fonte de pesquisa e interatividade que permite tanto o estudo individual, como também a troca simultânea de conhecimentos com outras pessoas ao mesmo tempo – seja ainda por meio de estudos a distância, todos esses novos recursos auxiliam no processo educativo.

Em um breve parêntese, é importante salientar que o trabalho pedagógico diretamente vinculado às TICs, em contexto real de uso, instaura uma problemática que surge de uma preocupação ampla com a educação, a qual envolve aspectos sócio-culturais da realidade complexa que configura o mundo contemporâneo. Essa problemática toma dimensões ainda maiores quando trabalhamos com gêneros textuais com o intuito de visar à discussão, trabalhar leitura (atividade concebida neste trabalho como ativa e interativa), construir e desconstruir ideias, etc.

Mesmo perante aos mais inusitados problemas, não podemos isolar as tecnologias, porque elas fazem parte da vida do aluno. Por exemplo, trabalhar o gênero textual *e-mail* em sala de aula, sendo este uma proposta didática oferecida pelo livro didático, não é o mesmo que levar o aluno até a sala de informática, conectar o computador na Internet (suporte) e, conseqüentemente, pedir para que escreva um *e-mail*, explicando, paralelamente, a função social deste gênero de texto na sociedade.

Nos dias de hoje, alunos que não são “imigrantes digitais” (aqueles que se adaptam a realidade digital) são “nativos digitais”, pois nascem em um mundo digital. Frente a essa realidade, reforçamos mais uma vez a ideia de que o gênero textual fora de seu contexto de uso exclui automaticamente sua aplicabilidade e funcionalidade. Por isso, a relevância em esclarecer nesta seção a distinção entre gênero de texto e suporte textual, pois pode acontecer daquele professor menos instruído do assunto confundir a disponibilidade física (suporte), que as novas tecnologias proporcionam, com os gêneros textuais, verdadeiras entidades sociais e atuantes do dia a dia do aluno.

Em resumo, concluímos a presente seção salientando que o professor precisa (re)avaliar seus conceitos, verificar a viabilidade de utilização dos mesmos e se as estratégias utilizadas com os alunos são significativas para sua realidade. O professor necessita ampliar os olhares para contribuir com o desenvolvimento de projetos com as novas tecnologias, incentivando o espírito crítico e reforçando, nos alunos, o prazer em aprender (JORDÃO, 2009). Para tanto, com o intuito de melhor esclarecer o conceito de gênero textual em contexto real de inserção, tanto nas TICs como em qualquer outro tipo de suporte, dedicaremos a seção 2.2 para essa discussão.

## **2.2 Gêneros Textuais ou Instrumento Pedagógico?**

O estudo da linguagem não pode ser um sistema de regras isoladas, precisa estar associado a um sistema de construção de significações (atividades) do contexto real de uso. Sendo assim, nossa tarefa como profissionais da linguagem é integrar a linguagem com o contexto e seus respectivos aspectos culturais. Mas para que isso ocorra, precisamos enxergar nossos textos como ação social, pois é por meio da ação que “criamos o conhecimento e capacidade necessários à reprodução da estrutura” (CARVALHO, 2005, p.134). É nessa perspectiva de ação social que enquadramos os gêneros textuais.

Os gêneros textuais abarcam os produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente na sociedade, que apresentam características relativamente estáveis e disponíveis para os contemporâneos e para as gerações

posteriores. Além do funcionamento permanente, temos também uma multiplicidade declarada de gêneros, que circulam no nosso cotidiano, auxiliando-nos na organização de nossas ações. Segundo Marcuschi (2005a, p.10), “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas intuições”.

Igualmente, podemos pensar o gênero “como um evento recorrente da comunicação em que uma determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem” (BAKHTIN, 1986, p.11 apud MOTTA-ROTH; MEURER, 2002). Os gêneros, portanto, podem ser o meio pelo qual procuramos entender com mais clareza as ações que desenvolvemos na sociedade quando usamos a linguagem.

Concebidos como organizadores indispensáveis de nossas atividades sociais, os gêneros textuais podem também atuar como instrumento pedagógico para o ensino, isto é, um instrumento mediador de atividades. Os instrumentos encontram-se “entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 23).

Mesmo atuando fora do seu contexto real de inserção e, muitas vezes, retirado de seu suporte textual, o gênero pode servir de instrumento desde que não seja definido como formas estanques, pois nossas ações sociais não estão pré-estruturadas, a fim de seguir um modelo padrão. As pessoas têm livre arbítrio para conduzirem seus atos de fala da maneira que melhor lhes convêm. O importante nisso tudo é chegar a um entendimento, ou seja, os indivíduos precisam se compreender entre eles.

Dessa forma, apostando em uma nova perspectiva de ensino pautada nos gêneros, pesquisadores e/ou estudiosos passaram a desenvolver teorias que abarcassem os gêneros. No entanto, aquelas teorias de gênero que privilegiaram a forma e a estrutura encontram-se hoje em crise, partindo-se do pressuposto de que “o gênero

é essencialmente flexível e variável, tal como o seu comportamento crucial, a linguagem” (MARCUSCHI, 2005b, p. 18).

A aversão pelo fracasso nos faz (re)pensar — como trabalhar os gêneros textuais em sala de aula. E o surgimento das TICs, por sua vez, dramatiza ainda mais nossas decisões e, sobretudo, nossas ações. Alguns gêneros textuais que têm como suporte o papel facilitam o deslocamento até a sala de aula, embora momentaneamente abandonem o contexto real de uso. Mesmo nessa situação, transformados em instrumentos pedagógicos, não perdem totalmente a essência da função social que exercem.

Com as TICs, trabalhar com gêneros textuais significa basicamente trabalhar a contento de nossos alunos, porém jamais abandonar nossos ideais para satisfazer as vontades triviais do aprendente. Por exemplo, o *Blog*, o *Email*, o *Orkut*, o *Facebook*..., lamentavelmente, esses gêneros textuais, que têm como suporte a Internet, não fazem sentido para o aluno fora do seu suporte e contexto de circulação. Além do mais, todos possuem funções sociais importantíssimas para a vida do aluno em diferentes aspectos — comportamental, afetivo e cognitivo.

Por isso o questionamento “gêneros textuais da Internet ou na Internet?”. Nossa intenção não é desmerecer, pormenorizar os gêneros textuais digitais que são desprovidos de seu suporte e contexto social, pois se bem trabalhados pelo professor muitos outros objetivos pedagógicos podem ser alcançados. Queremos atentar para o fato de que o gênero trabalhado na Internet aproxima o aluno da sua realidade e, principalmente, temos a oportunidade de conhecer um pouco mais dos nossos alunos fora do contexto escolar.

Com base na presente discussão, entendemos que, por intermédio dos gêneros textuais (digitais ou não), a linguagem nos permite interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio dos nossos enunciados. Somentamos que o gênero, na perspectiva da Teoria da Atividade, permite interligar prática educativa, ensino e sociedade, pois o importante para a Teoria da Atividade é considerar a atividade dentro de um contexto, a participação como condição de compreensão na prática (como aprendizagem), identidade, papel das práticas

institucionalizadas nos motivos dos alunos, a diversidade cultural, dentre outros aspectos.

### **3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, apresentaremos o universo metodológico no qual este estudo se insere. Na subseção 3.1, serão tecidos esclarecimentos acerca da Teoria da Atividade — metodologia adotada. Na sequência, seção 3.2, reportar-se-á ao gênero textual *e-mail* — objeto de análise. Para finalizar, na seção 3.3, citaremos os materiais selecionados para a realização da análise comparativa.

#### **3.1 Teoria da Atividade: respaldo teórico e metodológico**

A Teoria da Atividade foi criada como parte de uma escola histórico-cultural de psicologia fundada por Vygostky, Leontiev e Luria. Essa teoria “tenta analisar o desenvolvimento da consciência em cenário de atividade social prática” (DANIELS, 2003, p.111). A ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada, e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade.

A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo (LIBÂNEO, 2004). Toda atividade humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetivo. O êxito de uma atividade está em estabelecer seu conteúdo objetivo. O ensino tem a ver diretamente com isso: uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. Esta apropriação requer comunicação em forma externa. Em suas formas iniciais, esta comunicação não está mediatizada pela palavra, mas pelo objeto (LIBÂNEO, 2004).

Engeström (1997) divide a evolução dessa teoria em três principais fases. A primeira geração, liderada por Vygostky, tinha como preocupação maior a atividade individual e a consciência como mecanismo de autorregulação que os indivíduos trazem para solucionar problemas no meio em que vivem (LANTOLF; APPEL, 1994). Os processos de comunicação e as funções psíquicas envolvidas nesses processos se

efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência (LIBÂNEO, 2004). No processo de internalização da atividade, há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido, ou seja, a relação entre o indivíduo e os objetos em um dado contexto é sempre mediada por ferramentas ou signos:

Ferramentas permitem a indivíduos, em colaboração com outros indivíduos, dar forma ao seu mundo de acordo com seus próprios motivos e objetivos (...) ferramentas usadas no trabalho – o protótipo da atividade humana orientada a um motivo – funciona como mediadoras, com instrumentos os quais se mantêm entre o sujeito (o indivíduo) e o objeto (o objetivo através do qual as ações do indivíduo são direcionadas). (LANTOLF; APPEL, p. 07).

Após a morte de Vygostky em 1934, Leontiev (1978) deu continuidade aos estudos prévios e procurou “analisar o desenvolvimento da consciência em cenários de atividade social prática. Sua ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada, e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade” (DANIELS, 2003, p.111-112). Esta ficou conhecida como a segunda geração da Teoria da Atividade.

Leontiev considera as atividades humanas como formas de relação do homem com o mundo, dirigida por motivos, por fins a serem alcançados. Oliveira (1995), embasada nos preceitos do autor, ressalta que:

A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas. A capacidade de conscientemente formular e perseguir objetivos é um traço que distingue o homem dos outros animais (OLIVEIRA, 1995, p.96)

Asbahr enfatiza (2005, p. 100) que “a atividade de cada indivíduo ocorre num sistema de relações sociais e de vida social, onde o trabalho ocupa lugar central”. Apoiada nos preceitos de Leontiev, a autora acrescenta que “tanto as atividades externas quanto as internas apresentam a mesma estrutura geral”. A atividade interna é constituída a partir da atividade prática sensorial externa, isto é, a forma primária fundamental da atividade é a forma externa, sensório-prática, não apenas individual, porém essencialmente social. Assim, a transformação da atividade externa em interna acontece por intermédio do processo de internalização. Esse

processo, por sua vez, passa a “mediar a atividade do sujeito no mundo, numa interação constante entre psiquismo e as condições concretas da existência do homem” (OLIVEIRA, 1995, p. 97).

Assim, Leontiev pauta-se na concepção de que a atividade deve ser concebida como uma tríade formada por sujeito, objeto e instrumentos, em três distintos níveis de análise: atividade, ação e operação. Esses três níveis funcionam entrelaçados, como se fossem elos, isto é, vão surgindo um após o outro, organizados nesta ordem: atividades ► ações ► operações.

A atividade está diretamente associada à motivação, que surge na tentativa de alcançar determinado objetivo, que está ligado ao mundo subjetivo. Seguindo esta motivação, o indivíduo precisa realizar ações que permitiriam ao sujeito satisfazer o seu desejo. A partir da definição dos objetivos conscientes, as condições externas vão determinar o conjunto de “passos” que deverão ser realizados no sentido de atingir o que foi proposto. Estes passos são as operações.

Para exemplificar, citemos um exemplo de Leontiev (1988). Se um indivíduo tem por objetivo decorar versos, diversas formas de realizar esta ação podem ser feitas: escrevê-los num papel ou repetir os versos para si mesmo. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização, serão diferentes.

Um aspecto fundamental característico do nível das operações é que estas podem se tornar procedimentos automatizados, pois são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que depois é convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.

As implicações metodológicas da Teoria da Atividade levam em conta, portanto, a análise dos níveis hierárquicos da atividade dentro de um determinado contexto, mediando os sujeitos envolvidos por determinados artefatos. Para Carelli (2003, p. 55), a atividade deve ser entendida como “um sistema de atividades funcionais das interações socioculturais que constitui comportamento e produz aquele tipo de mudança denominado aprendizagem”. Assim visto, consideramos o gênero textual

*e-mail* uma sugestão de atividade funcional que, de fato, vai ao encontro dos postulados metodológicos e teóricos da Teoria da Atividade, proposta por Leontiev.

### **3.2 *E-mail*: um gênero textual na Internet**

Retomando as palavras finais da seção anterior, frisamos que a Teoria da Atividade entende as atividades como sistemas em pleno funcionamento a partir de interações socioculturais. Esse foi um dos motivos relevantes que instigou a escolha do gênero textual *e-mail* como referência para ilustrar a discrepância das ações que podem desencadear, quando abordados na própria Internet e fora dela.

Para Santos (2009), o *e-mail* é uma excelente opção para o professor utilizar em sua prática. Excelente porque esse gênero está a todo o momento à disposição da necessidade sócio-comunicativa do aluno e pode ter também uma aparência muito semelhante à do bilhete ou carta pessoal, gêneros estes, inclusive, já bastante desgastados pela escola.

Tendo em vista o ensino de língua materna, o *e-mail* propicia um leque de pontos a serem analisados e discutidos pelos alunos e pelo professor. A avaliação dessas produções abandona os critérios quase que exclusivamente literários ou puramente gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta (ou só apresenta) características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido. (SANTOS, 2009)

A atividade social do *e-mail* configura-se pela escritura de mensagens, as quais visam atender diferentes finalidades (felicitar alguém pelo seu aniversário; fazer a divulgação de um produto; mandar um recado a alguém...). Envolvidos neste tipo de atividade social estão indivíduos de diferentes culturas, classes sociais e, sobretudo, cada um com a intenção de atender seus objetivos particulares em especial.

A Teoria da Atividade, quando utilizada para dar respaldo teórico e metodológico a estudos como esta temática, exige que os gêneros não sejam vistos meramente

como textos que compartilham características formais, mas como expectativas compartilhadas (percepções, previsões) entre determinados grupos de pessoas, ou seja, devem ser utilizados como um tipo de ferramenta, a fim de agir em conjunto, realizando propósitos compartilhados, para depois atingir o objeto/motivo do sistema da atividade (RUSSEL, 1997).

O *e-mail*, por sua vez, concebido a partir dessa teoria pode ser utilizado para realizar, ou melhor, por em prática propósitos compartilhados, os quais visam a atingir um determinado objetivo. Assim interpretado, acreditamos que o sistema de atividade é visto como unidade básica de análise do comportamento, individual ou coletivo. Vejamos, no entanto, como esse sistema pode ser de fato perceptível em supostas propostas de ensino.

### **3.3 Materiais para análise**

Com a finalidade de ilustrar a relevância singular de o gênero textual digital ser trabalhado na prática de ensino vinculado ao seu suporte, escolhemos uma atividade de um livro didático X, a qual abordou o *e-mail* como gênero de texto a ser trabalhado. Para evitar a transgressão dos padrões éticos, a identidade do livro será mantida. Em contrapartida, para execução da análise comparativa, selecionamos recortes reais do *e-mail* particular da autora deste artigo, considerando a hipótese de o aluno estar inserido em situações reais, como mostrará este último.

Os materiais disponibilizados permitirão a realização de uma análise comparativa, de cunho genérico, acerca do funcionamento do *e-mail* fora e dentro da Internet. Esta proposta de análise levará em consideração, ou seja, será explicada no enquadramento dos três níveis hierárquicos da atividade (atividade – ações – operações) — metodologia norteadora.

## 4. E-MAIL DA INTERNET E E-MAIL NA INTERNET: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Nesta seção, será realizada a análise comparativa, utilizando-se os materiais selecionados. Na primeira subseção, faremos a discussão a partir de uma atividade (recortada de um livro didático), a qual empregou o *e-mail* para compor o *design* da tarefa. Na subseção que segue, analisaremos o gênero textual em seu contexto funcional.

### 4.1 E-mail: da Internet

A figura 1 apresenta um recorte de uma atividade utilizando o *e-mail*, retirada de um livro didático, sendo mantida sua identidade, pois o intuito maior da exemplificação não é questionar a proposta didática do livro, mas sim analisar uma tarefa, na qual foi figurado o gênero textual *e-mail* em sua elaboração.

 **Leia o e-mail, completando-o com o verbo no tempo correto e responda as perguntas.**

De: Paulo  
Para: Lúcio  
Assunto: Aproveitou bem as férias?

Olá, Lúcio!

\_\_\_\_\_ (Aproveitar) bem as férias? Aonde você \_\_\_\_\_ (ir)?  
Eu \_\_\_\_\_ (viajar) para a Austrália. \_\_\_\_\_ (Ter) um tio em Camberra.  
Meu tio \_\_\_\_\_ (ser) médico e \_\_\_\_\_ (trabalhar) em um hospital do centro da cidade. Ele me \_\_\_\_\_ (levar) para conhecer diversos lugares da Austrália.  
\_\_\_\_\_ (Adorar) tudo e \_\_\_\_\_ (tirar) muitas fotos.

Bem, as aulas começam na próxima semana. Você já \_\_\_\_\_ (fazer) as tarefas da professora Marta? Eu, ainda não!  
Até segunda, então. Aproveite os últimos dias de férias!

Um abraço,  
Paulo

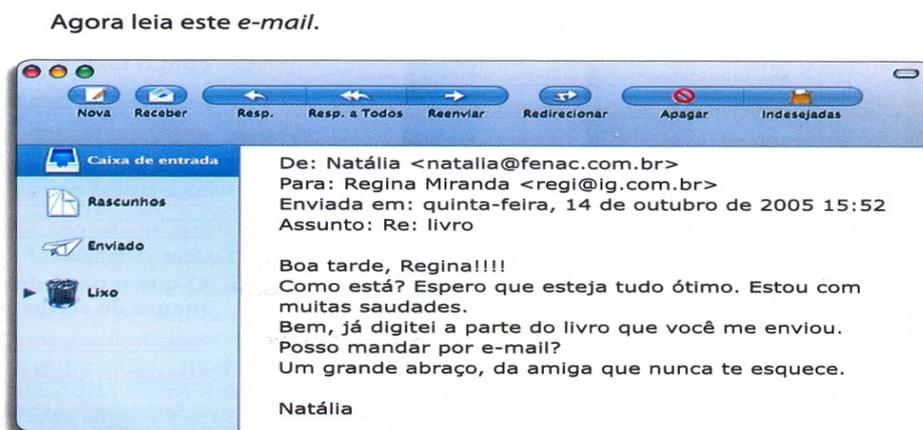
1. Quem escreveu para quem?
2. Quem viajou para a Austrália?
3. Por que ele viajou para a Austrália?
4. O que ele fez lá?
5. Quando começam as aulas?
6. O que eles precisam fazer antes do início das aulas?

Figura 1 – Recorte da proposta do livro didático abordando o gênero textual *e-mail*.

Com base neste recorte, percebemos que além de o gênero textual, neste caso concebido como um instrumento pedagógico, se configurar um tanto de forma “esquelética”, ou seja, conter apenas o esquema básico de como na verdade um *e-mail* real se perfila, também reconhecemos que o seu emprego foi meramente como pretexto — para estudar flexão verbal e responder perguntas fragmentadas.

No entanto, cabe salientar que o gênero textual pode também desempenhar um ótimo trabalho como instrumento pedagógico, porém essa eficácia dependerá do *design* didático utilizado para a elaboração de tais tarefas. No caso da tarefa exemplificada por intermédio do recorte, observamos de forma visível o distanciamento do *email* tanto como gênero textual quanto instrumento de trabalho.

A figura 2 complementa a discussão acerca do tratamento do gênero *e-mail* fora da Internet. No entanto, nesta proposta (ver Figura 2) o autor do livro didático aparentemente mostra-se mais preocupado com a estrutura (semelhança com outros gêneros, tipo de linguagem empregada...) e função (objetivo e extensão do *e-mail*...) do *e-mail* em si.



**1** Observe a estrutura do *e-mail* e explique em que aspectos ele é semelhante à carta pessoal.

*Na parte inicial, aparecem a data (inserida automaticamente pelo programa de e-mails) e o vocativo, em seguida o texto e, no final, a despedida e a assinatura.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2** Ainda na abertura do texto se vê o nome do remetente e do destinatário. Qual é o objetivo da mensagem? Em que item ele está resumido?

*O objetivo é comunicar que o trabalho solicitado já está digitado e precisa ser entregue. Esse conteúdo está resumido no item "Assunto" (Assunto: Re: livro).*

\_\_\_\_\_

**3** Que tipo de linguagem foi empregada no *e-mail*? Por quê?

*A linguagem informal, visto que os interlocutores são pessoas amigas e têm certa intimidade.*

\_\_\_\_\_

**4** Em *e-mails* mais formais pode-se usar o nome do destinatário seguido de dois-pontos. No texto, explique a repetição do ponto de exclamação depois do vocativo.

*A repetição do ponto de exclamação sugere a alegria da remetente ao comunicar-se com a destinatária, o que, parece, há tempos não acontecia.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5** A despedida no *e-mail* é, em geral, curta e nem sempre ele é assinado. Por que, no texto, a despedida foi mais longa?

*A remetente parece enfatizar as saudades que sente da amiga, às quais já havia se referido no texto.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 2 – Recorte da proposta do livro didático abordando o gênero textual *e-mail*.

Segundo a Teoria da Atividade, esse tipo de tarefa deixa de caracterizar-se como um sistema de atividade funcional de interações socioculturais, as quais constituem comportamento, e produz aquele tipo de mudança denominado aprendizagem. Por que isso acontece? Porque a atividade em questão deixou de estar diretamente ligada a motivação do aluno, isto é, a um objetivo real que seja significativo ao seu mundo subjetivo.

Sob esse viés, a atividade transforma-se em uma ação, pois não permitiu que o aluno alcançasse determinado objetivo, estando este último dissociado do contexto sócio-cultural de inserção do aprendente (por ter sido ignorado pelo design da tarefa). Dessa forma, a atividade analisada deixa de caracterizar-se como tal e transforma-se em mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e reproduzir de forma mecânica o que está no livro didático. Ou seja: transforma-se em uma atividade alienada, que não contribui significativamente para o desenvolvimento e crescimento cognitivo do aluno.

#### 4.2. E-mail: na Internet

Em contrapartida ao que foi analisado na subseção 4.1, temos a abordagem do gênero textual *e-mail* em seu contexto real de uso, ou melhor, o contexto funcional que o aluno costuma encontrar quando navega pela Internet. Vejamos os recortes apresentado nas figuras 3, 4 e 5:

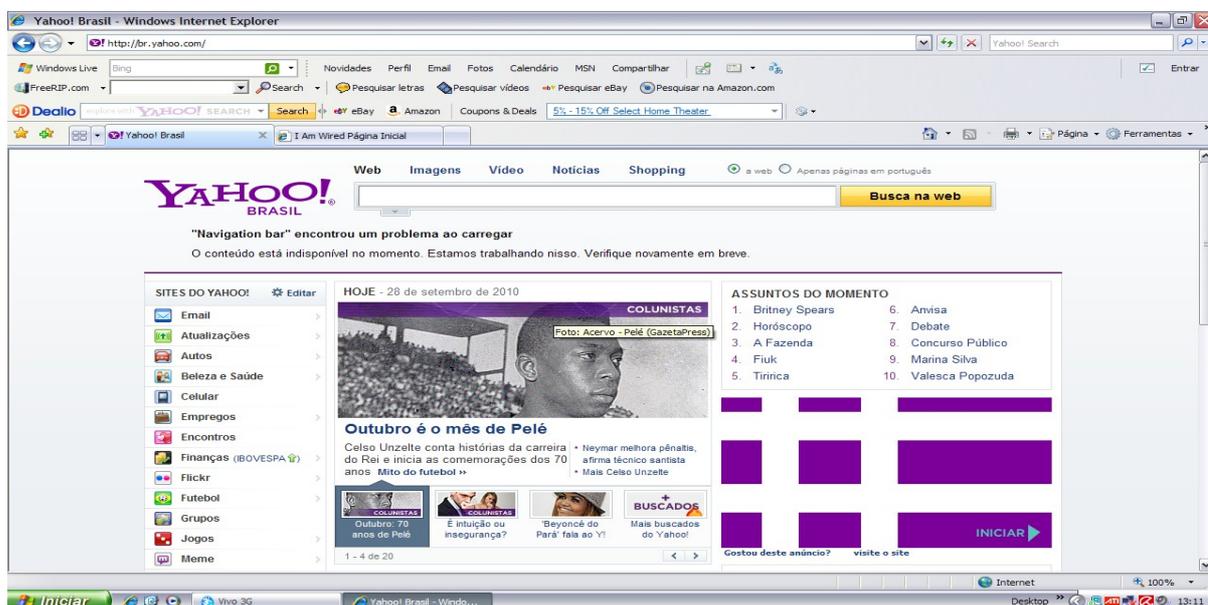


Figura 3 – Recorte de um contexto real de uso do gênero textual *e-mail*.

De: R\$ 399,90 **Por: R\$ 199,90** **SO HOJE 24/11!** **UOL Voip**

**BOL**  
O E-MAIL GRÁTIS DO BRASIL

**CRIE AGORA SUA CONTA >** **Tudo grátis!**

E-mail:  @bol.com.br  
 Senha:  **ENTRAR**

> E-mail com 4GB > Calendário com agenda > Blog e fotoblog  
 > Banda larga\* > Bate-papo com câmera > Antispam  
\*Exclusivo para quem tem Speedy

Bate-papo E-mail Jogos Notícias Fotos

**E MAIS:** namoro, concursos, downloads, signos, vídeos, loterias e Cosmo

Quarta-feira, 24 de novembro de 2010 [Faça do BOL a sua home page](#) [Curtir](#) 795

**toda aberta** Você fala direto com o comprador! **ANUNCIE JÁ**

**MP12 E71 com TV+2 Chips+Câmera** só 12x R\$ 16

**Medo na cidade**

Emoção na telinha

'A Fazenda 3'

Jovens agressores

Imagens inusitadas

**Mais um ônibus é incendiado no bairro de**

**bate papo**

**Salas em destaque**

A Fazenda

Corumbá (MS)

60 a 70 anos

Budistas

Bichos

**BOL Namoro**

Comece a namorar AGORA!

**CLIQUE AQUI**

by metadeIdeal

Publicidade

Figura 4 – Recorte de um contexto real de uso do gênero textual e-mail.

Baixe grátis imagens exclusivas do novo Harry Potter Entrar

Web | Notícias | Imagens | Vídeos | Shopping

**msn**  **bing** **Buscar**

Hotmail

Brasil  Só Brasil **Buscas Populares:** Cinema | Mega-Sena | Horóscopo

**Itaú 10:00** Carros | Dinheiro | Encontros | Entretenimento | Esportes | Estádio | Estilo | Horóscopo | Jogos | Notícias | Serviços | Vídeo

quarta-feira, 24 de novembro de 2010 Baixe a barra de ferramentas do Bing

**Músicos gravam Show da Virada da TV Globo**

Figura 5 – Recorte de um contexto real de uso do gênero textual e-mail.

Os exemplos apresentados nas figuras 3, 4 e 5 ilustram algumas das muitas possibilidades que o aluno encontra ao acessar seu respectivo *e-mail*, ou melhor, o “cartão de visita” que permite tal acesso. Explicitamente, é visível que no contexto real de uso, no momento dos recortes, circundavam diferentes assuntos (Fiuk, a candidatura do Tiririca, a cantora Britney Spears, notícias do show da virada 2010, destaque das emoções da telinha, etc.), os quais, direta ou indiretamente, fazem parte do dia a dia do aluno.

Neste contexto, que serve apenas como ilustração para fins de comparação, o professor teria condições de trabalhar com o aluno, pondo em prática três fatores primordiais — comportamento, afetividade e cognição.

No que diz respeito à cognição, deveria ser explorada a função social que o gênero textual *e-mail* exerce na sociedade. Como proposta de atividade poderia ser sugerido o envio de *e-mail* entre os alunos com diferentes finalidades (parabenizar pelo aniversário, enviar um convite de formatura, enviar um recado etc.). Não podemos negar que, inserida nesta atividade cognitiva, inevitavelmente, podemos aproveitar esse mesmo enfoque para trabalhar atitudes de comportamento e também afetivas. Esta última com a finalidade de reforçar os laços afetivos entre os alunos; e a primeira com o intuito de conhecer como o aluno porta-se frente a esse tipo de atividade social, mas principalmente, orientá-lo frente à diversidade informacional que o contexto do gênero em questão nos possibilita acessar.

Sob essa perspectiva, entendemos que a Teoria da Atividade exige que os gêneros, em especial aqui o *e-mail*, não sejam vistos meramente como textos que compartilham características formais, mas como expectativas compartilhadas (percepções, previsões) entre determinados grupos de pessoas, ou seja, devem ser utilizados como um tipo de ferramenta a fim de agir em conjunto, realizando propósitos compartilhados, para depois atingir o objeto/motivo do sistema da atividade (RUSSELL, 2003).

Considerando o gênero textual *e-mail* em seu contexto real de inserção e a metodologia que apóia este trabalho, concluímos a presente seção ressaltando que, neste âmbito educacional, o aluno situa-se no contexto de sala de aula, inserindo-se

assim numa atividade. Essa atividade é orientada por um objeto (ou motivo), que o induz a alguma transformação no seu conhecimento. Assim, podemos dizer que o objeto deste contexto diz respeito ao desenvolvimento do desempenho cognitivo e comunicativo do aluno, ou seja, à necessidade da automatização e, posteriormente, da aquisição do conhecimento.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS e TRABALHOS FUTUROS**

A apresentação dos pressupostos teóricos juntamente com a análise comparativa realizada, neste artigo, serve de aporte teórico e prático para que nós, profissionais da educação e da linguagem, possamos re(pensar) a prática de ensino com gêneros textuais aliada às tecnologias emergentes. As TICs são presença confirmada na vida de nossos alunos, pois os que não são imigrantes são nativos digitais. Dessa forma, o acesso à Internet faz parte da vida do aluno, e o *e-mail*, por exemplo, frente às diversas opções que as TICs disponibilizam, é apenas uma dentre as diversas atividades sociais que podem ser intermediadas pelos gêneros textuais digitais.

Dessa forma, não com o intuito de julgar como o gênero textual deve ou não ser utilizado na prática de ensino, consideramos a extrema necessidade de o gênero digital ser trabalhado em seu contexto real de uso. Enquadrado nesta perspectiva será possível interligar, na prática educativa, ensino e sociedade, pois o importante para a Teoria da Atividade é considerar a atividade dentro de um contexto, a participação como condição de compreensão na prática (como aprendizagem), identidade, papel das práticas institucionalizadas nos motivos dos alunos, a diversidade cultural, dentre outros aspectos.

Concluimos este trabalho ressaltando que as tecnologias digitais são, sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da Internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende (JORDÃO, 2009). Assim a utilização de recursos tecnológicos em prol da educação desafia o professor que precisa se apropriar de tais recursos e inseri-los à prática escolar. Para surtir efeitos

benéficos a favor da educação digital, temos que ter atitudes que permitam reflexão crítica, planejamento e, sobretudo, vivência da aplicação das estratégias envolvendo as tecnologias digitais com os alunos.

No decorrer deste estudo, surgiram questões que poderão servir de continuidade para trabalhos futuros. Assim, ressaltamos dois pontos que projetam investigações relevantes no que diz respeito às TICs e aos gêneros textuais digitais no contexto escolar:

(1) A necessidade de um estudo que se dedique a analisar *in locus* as situações: gêneros textuais na Internet e gêneros textuais da Internet, na prática de ensino em sala de aula, com o objetivo de verificar se de fato há discrepância nos resultados obtidos entre elas.

(2) A necessidade de pesquisas que instiguem a contemplação desta temática em cursos de formação inicial e continuada na área docente com o intuito de que estes últimos reflitam acerca do que é significativo (ou não) para o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n 29, ago. 2005 p. 108-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

CARELLI, I. M. **Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2003.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER J. L. et al. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 130-149.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: ten years after**. 1997. Disponível em: <<http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. **Revista Salto para o futuro**. Ministério da Educação. Ano XIX. Boletim 19. Nov-Dez, 2009, p. 09-18. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to vygostian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed) **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation; 1994.

LEFFA, V. J. O texto em suporte eletrônico. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 17, n. especial, p. 121-136, 2001. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em: 18 set. 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-2478200](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200)>. Acesso em 16 jul 2010.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação de Luiz Antônio Marcuschi. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 9-14

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Organização de Acir Mário Karwoski et al. Palmas e União da Vitória, Paraná: Kaygange, 2005b, p. 17-33.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Disponível em: <[http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes\\_portugues/anexos/texto-15](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15)>. Acesso em: 30 ago. 2010.

MEURER, J.L; MOTTA-ROTH, D. Introdução. In: **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Organização de José Luiz Meurer e Désirée Motta-Roth. São Paulo: EDUSC, 2002, p. 9-14.

OLIVEIRA, M.K de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PAIVA, V. L. M. O; FREITAS, A. R. **E-mail: um gênero textual**. Disponível em: <[http:// www.artigosbrasil.net/art/variados/1873/email-definição.html%22](http://www.artigosbrasil.net/art/variados/1873/email-definição.html%22)> . Acesso em: 01 set. 2010.

RUSSELL, D. R. **Writing selves Writing societies**. 2003. Disponível em: <[http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/)> . Acesso em: 16 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis**. 1997. Disponível em: <[http://www.public.iastate.edu/~drrussel/ at&genre/ at&genre.html](http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at&genre/at&genre.html)> Acesso em: 16 set. 2010.

SANTOS, W. **O email como gênero textual na sala de aula**. Publicado em: 02 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo, Mercado de Letras, 2004.