

O ensino da língua portuguesa através da exploração dos géneros textuais digitais

Dina Baptista

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA),
Universidade de Aveiro, Portugal.

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.55-79>

Resumo

Os textos produzidos em ambientes digitais são inegavelmente herdados da forma impressa. Contudo, os traços que adquirem, condizentes com o novo espaço e com as novas circunstâncias de comunicação por escrito, criam formas comunicativas híbridas, interativas e participativas. O presente artigo aborda a questão da necessidade de se incluírem, no ensino da língua portuguesa, propostas didáticas adequadas aos novos géneros textuais, chamados digitais. Pois, se se considerar que toda a comunicação se desenvolve fortemente por meio de ambientes digitais, será inevitável reconhecer que o ensino de uma língua deve preparar os estudantes para a produção e compreensão dos géneros de texto recorrentes no contexto social e desenvolver neles competências que respondam às tendências e transformações comunicacionais das organizações.

Palavras-chave: didática; língua portuguesa, géneros textuais digitais, textos híbridos.

Abstract

The texts produced in digital environments are undeniably inherited in print. However, the traits they acquire, consistent with the new space and the new circumstances of written communication, create a hybrid, interactive and participative communicative forms. This article addresses the issue of the need to include, in the teaching of Portuguese, didactic proposals for new textual genres, called digital. In case we consider that all communication develops strongly through digital environments, it will be inevitable to recognize that the teaching of a language must prepare students for the production and understanding of recurrent text genres in the social context and develop competences related to communicational trends and transformations of the associations.

Keywords: didactics; Portuguese language, digital text genres, hybrid texts.

Introdução

Há muito que deixou de fazer sentido considerar a internet e as tecnologias digitais como uma realidade nova. Atualmente, será impossível pensar e/ou imaginar o mundo sem internet. Estar ligado em rede passou a ser uma necessidade de extrema importância para todos. Ninguém é capaz de conceber uma escola, uma universidade, uma empresa ou até mesmo um lugar público sem ligação à internet, pois tal significaria simplesmente a privação de conhecimento e de informação ou (dir-se-ia com alguma ironia) o “corte” com o mundo “virtualmente real”.

Esta mudança de paradigma comunicacional tem desenvolvido novas formas de produção e de circulação de textos, e, por conseguinte, fomentado o surgimento de novos géneros textuais. Géneros que, nem sempre inteiramente novos, se afastam dos modelos tradicionais, na medida em que atenuam as fronteiras entre

a oralidade e a escrita, se articulam na construção de determinados propósitos e favorecem a interatividade e a participação.

Embora se considere que o contexto de aprendizagem exigirá sempre a aceitação de que os géneros são entendidos como “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”(Marcuschi, 2002, p. 35) e que, como tal, continuam a funcionar como geradores de expectativas de compreensão mútua, a previsão de Bakhtin quando conceituou os géneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua, abraza desde logo a possibilidade de entender os géneros como conjuntos de marcas discursivas que naturalmente se prestam a deslocamentos, desvios e ruturas (Lara, 2005).

Esta liberdade a que se prestam os géneros, associada às mudanças tecnológicas e comunicacionais e ao próprio processo evolutivo da educação, que deve formar jovens plenamente integrados no contexto atual globalizado, exige uma discussão séria e rigorosa sobre os instrumentos adequados que devem ser dados aos estudantes, a partir do ensino básico, para que, reconhecendo e respeitando especificidades dos diferentes géneros, sejam capazes de transferir características de uns géneros para os outros e de os modificar, no sentido de os adequar aos objetivos comunicacionais dos novos ambientes e suportes.

Nesta perspetiva, este estudo teórico, alicerçado na nossa experiência de docência no ensino secundário e superior, pretende fomentar a reflexão sobre a necessidade de o ensino da língua portuguesa, no ensino básico e secundário, desenvolver nos alunos competências linguístico-discursivas que lhes permitam ler, analisar e sobretudo produzir textos adequados aos ambientes digitais, para que depois, em contexto profissional, sejam capazes de responder às necessidades comunicacionais das empresas.

Não sendo possível explorar neste artigo todos textos que fazem parte do ambiente digital atual, destacar-se-ão particularmente os que constavam no Programa de Português para o Ensino Básico, homologado em março de 2009, e cuja revogação através do Programa e Metas Curriculares de Português em vigor a partir do ano letivo de 2015/2016, suprimiu, nomeadamente, o *blogue*, o *e-mail* e a mensagem instantânea, através do *Chat*.

A tecnologia e os conteúdos digitais

O surgimento da internet remonta à década de 1960, e desde então passou por várias transformações que mudaram por completo o paradigma da comunicação e da interação entre os seus interlocutores. É possível neste momento determinar três fases destas transformações, classificando-as como *Web 1.0* (primeira

geração), *Web 2.0* (segunda geração) e *Web 3.0*, também conhecida pela *Web semântica* (a terceira geração), esta última mais focada nas estruturas do que propriamente no utilizador. A *Web 3.0* faz uso inteligente do conhecimento e do conteúdo disponibilizado *online*, devolvendo aos utilizadores respostas baseadas nas pesquisas e no comportamento de cada indivíduo. Na evolução do paradigma tecnológico é possível distinguir a *Internet of Things* (IoT), a internet das coisas, também algumas vezes referida como a “Internet dos objetos”, cujos dispositivos ou objetos passam a ter capacidades de processamento que lhes permitem, entre outras tarefas, enviar e receber informação através da rede, quer como resposta a comandos executados por humanos, quer de forma autónoma.

A internet, enquanto meio de comunicação, permite a fusão de todos os meios num só suporte. Neste sentido, a mudança de paradigma ao nível dos meios de comunicação não implica uma desvalorização dos meios tradicionais, mas apenas o fim do isolamento de cada um e, por conseguinte, a simbiose entre eles.

A televisão, o rádio ou a imprensa foram durante muito tempo os únicos meios de difusão da informação. Posteriormente, a *Web 1.0* fomentou a criação de páginas na *web*, que permitiram a partilha de informações, embora sem interatividade por parte dos utilizadores.

Numa fase de transição da *Web 1.0* para a *Web 2.0*, a internet evoluiu de um patamar de conteúdos estáticos para o de informações transacionais, nas quais produtos e serviços passaram a poder ser comprados e vendidos. Nesta fase explodiram no cenário da internet empresas como o *Ebay* e a *Amazon*.

Em 2004, a *Web 2.0* passa de um repositório de informação para um espaço de comunicação simétrica, participativa e interativa, ou seja, para uma plataforma de transferência de conhecimento e de conversações entre pessoas de lugares diferentes (Philips & Young, 2009). Esta nova forma de comunicar popularizou-se de tal forma que se tornou obrigatória para qualquer indivíduo, que facilmente passa de leitor passivo a produtor ativo de conteúdos, e para qualquer empresa, independentemente da sua dimensão, natureza ou setor de atividade, na medida em que lhe permite partilhar, através do *website*, do *blogue*, das redes sociais e do *chat*, conhecimentos, tendências e todos os seus produtos, assim como tornar o processo de comunicação mais eficaz, porque baseado em respostas e reações imediatas.

A comunicação é agora, e cada vez mais, propícia à interação participativa e imediata. O que implica inevitavelmente a mudança dos textos, ao nível das estruturas linguísticas (frases simples com ordem sintática direta, domínio da voz ativa, períodos frásicos curtos e muitas vezes estruturados apenas com palavras-chave, números ou listagens); ao nível das funções socio-comunicativas que, no

contexto digital, deverão estar alinhados com os próprios objetivos estratégicos do seu autor ou da empresa e ao nível da semiótica, aplicando-se a máxima de que uma imagem vale mil palavras e um vídeo um milhão delas. Os princípios base que orientam a escrita para a *web* são “Escrever do mais importante para o menos importante e quanto mais curto menor” (Baptista, 2017, p.933). Pois, no ambiente digital as pessoas leem na diagonal, centram a atenção nos títulos, nos números e nas palavras específicas e não perdem muito tempo a ler textos extensos (Franco, 2008).

Além disso, o ambiente digital promove também uma menor distância entre o caráter formal da escrita e a informalidade da oralidade, e, por conseguinte, privilegia outras formas semióticas como o som e a imagem, trazendo uma nova formatação ao texto escrito (Magnabosco, 2009, p. 52).

Se até ao início da década de 70, o texto era unicamente o resultado de uma sucessão de unidades linguísticas, cujas propriedades definidoras da sua construção estavam explícitas na organização do material linguístico e, por isso, era visto como um produto acabado, cujo contexto se resumia ao que estava expresso no texto (Oliveira, Lima & Silva, 2014, p. 4), a partir dos anos 90, a possibilidade de combinação de diferentes “modos de representação, nomeadamente “imagem, entonação, efeitos visuais, gestos, cores, músicas” e de “recursos semióticos” (Oliveira, Lima, & Silva, 2014, p. 6) fizeram com que a linguagem não-verbal, interferindo no processo de referenciação, contribuisse também para a própria construção de sentidos do texto.

O surgimento dos ambientes digitais, como o *World Wide Web* (WWW), que é em si a própria rede mais do que um mero ambiente, o correio eletrónico, os ambientes de discussão assíncronos, os ambientes de *chat* síncronos e os que permitem a interação síncrona de vídeo e som (Marcuschi, 2004, pp. 26-27), assim como a possibilidade de um mesmo texto contemplar diversos “elementos multimidiáticos, multimodais e hipertextuais” (Oliveira, Lima & Silva, 2014, p. 8), fomentaram o aparecimento de novos géneros digitais, como o *e-mail*, o *chat*, a vídeo-conferência e o *blog* (Marcuschi, 2004, p. 25), e mais recentemente as suas derivações em formato de vídeo (*Vlog*) ou de fotografia (*Flog*). Há ainda outros textos que, entretanto, se foram desenvolvendo, que são regularmente publicados em redes sociais como o *Facebook*, o *Linkedin*, o *Twitter* ou o *YouTube* e que articulam diferentes elementos, como o vídeo, a fotografia, a infografia animada ou o hipertexto. Neste contexto surge o conceito de conteúdo digital que, embora amplo, pode ser entendido como tudo o que existe em formato digital e que é passível de ser transmitido através da internet ou serviços eletrónicos e serem consumidos de forma gratuita ou paga.

A nova geração de estudantes leitores/utilizadores

Depois da geração *Baby Boomer*, composta por pessoas nascidas entre o início da década de 1960 e final da década de 1970, que assistiram ao nascimento da tecnologia e se adaptaram a muitos dos seus recursos, e da geração *Millennial* nascida entre o início da década de 1980 e metade da década de 1990, que não conheceram o mundo sem Internet e que vivem de acordo com a velocidade da tecnologia, é a geração *Z*, também conhecida por *Centennial*, nascida entre a metade da década de 1990 e inícios dos anos 2000 (aproximadamente entre 1997-2010), que se assume como o novo paradigma de estudante leitor/utilizador e futuro profissional. É possível também identificar a geração *Alpha*, indivíduos nascidos depois de 2010, e que, embora não frequentem ainda o ensino básico e secundário, deverão igualmente ser objeto de estudo e de análise pelos profissionais da educação, na medida em que são ainda mais digitais e, por conseguinte, mais sujeitos à velocidade e ao dinamismo da comunicação do que a geração anterior.

Nascidos em plena era digital, estes jovens estudantes são incapazes de imaginar o mundo sem correio eletrónico, sem blogues, sem *skype*, sem *apps*, sem redes sociais, e sobretudo sem *youtube*. A tecnologia faz parte das suas vidas tal como o ar que respiram, na medida em que a usam de forma imediata para resolver qualquer problema. São assim também mais impacientes porque mais sujeitos a estímulos constantes. O que significa que são uma geração a quem o conteúdo impresso e as estruturas linguístico-discursivas dos tradicionais géneros textuais ou “géneros escolares”, conforme a designação usada nos atuais Programas e Metas Curriculares de Português do Básico (Ministério da Educação e Ciência, 2015), como, por exemplo, a carta, o diário, a notícia, o comentário, o artigo de opinião, entre outros, só fazem sentido se tiverem representação *online*. Pragmatismo e Inovação são talvez as duas palavras que melhor definem os atuais estudantes que estão a ser preparados para entrar no mercado de trabalho.

Contudo, a questão está muito para além de garantir a utilização das infraestruturas tecnológicas nas práticas e metodologias de ensino e de proporcionar aos estudantes o acesso a conteúdos digitais e interativos.

É inegável o investimento que tem sido feito ao nível das infraestruturas de forma a dotar os parques escolares com equipamentos e serviços que permitam corresponder às necessidades requeridas pelas mudanças, e a Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, que instituiu o Plano Tecnológico da Educação na vigência do XVII Governo Constitucional, foi prova disso mesmo. Também é verdade que se assiste a uma massificação do uso de computadores e da internet por parte da comunidade escolar, com programas gratuitos ou a preços significativamente abaixo do mercado e computadores com ligações

livres à internet. Contudo, a questão das infraestruturas escolares e de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não é suficiente se não existir uma maior interdisciplinaridade com a disciplina de TIC, como de resto vários estudiosos o têm demonstrado, e se os Programas Curriculares de Português do ensino básico e secundário não abordarem a questão da comunicação digital, do ponto de vista da identificação das marcas características dos novos textos digitais, da interpretação daquilo que são os objetivos estratégicos desses textos e sobretudo das técnicas de escrita adequadas à criação de conteúdos.

É fundamental compreender que os jovens estudantes leitores, nativos digitais e multiculturais, praticamente não conheceram o mundo sem internet, e por isso estão muito mais familiarizados com os suportes digitais do que com os impressos. O que significa que, contrariamente ao suporte tradicional do papel, que permite uma atividade lenta e concentrada, a leitura em suporte digital, mais multimédia, mas também mais fragmentada, através das constantes articulações hipertextuais, é propícia a uma velocidade mais rápida e, por conseguinte, mais concentrada nos elementos não-verbais do que verbais.

Trata-se, por isso, de aproximar o ensino da língua portuguesa daquilo que efetivamente é a realidade quotidiana dos estudantes, enquanto utilizadores da internet, daquilo que são as próprias necessidades do paradigma comunicacional atual e também de responder àquilo que são cada vez mais as exigências do mercado de trabalho.

A “transmutação” dos géneros textuais escolares

Desde a antiguidade clássica que há uma necessidade de se agregarem os textos em torno de características e especificidades. Marcuschi define os géneros textuais como “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2004, p. 22). Os textos assumem-se assim como entidades concretas que se realizam materialmente através de um género textual.

Geralmente aceite a ideia de que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (Marcuschi, 2008, p. 154), é fundamental compreender que os géneros textuais não podem ser considerados como formas estruturais estáticas e definidas segundo marcas rígidas de género.

Sendo certo que, de acordo com a teoria clássica dos géneros, e numa perspetiva taxionómica, muitas vezes usada no contexto escolar, os géneros textuais se assumem como modelos comunicativos, que conseguem criar uma expectativa no interlocutor, abrindo caminho à sua compreensão e preparando-o para deter-

minada reação (Bakhtin, 1997, citado por Marcuschi, 2004, p. 33), na verdade, conforme defende Marcuschi, (2005, p. 16) “parece impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras, a menos que nos entreguemos a um formalismo reducionista”.

Nem sempre de definição e classificação simples e unívoca, a dificuldade e complexidade do estudo dos géneros aumenta, porque “there are as many different genres as there are recognizable social activity types in our culture” (Eggins, 2004, p. 56). E neste sentido, independentemente da sua categorização, os géneros textuais deverão ser entendidos como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, “emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (Marcuschi, 2004, p. 19).

Nesta perspetiva, é inegável que as necessidades sociocomunicativas atuais, a atratividade pelos meios digitais e sobretudo a utilização intensiva das tecnologias, quer no contexto social, quer no contexto profissional, tenham sido responsáveis pelo surgimento de formas inovadoras. Embora algumas não devam ser consideradas inteiramente novas, porque resultam da “transmutação” dos géneros já existentes (Bakhtin, 2000, citado por Lara, 2005, p. 148), “criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo*, que desafia as relações entre oralidade e escrita”, e géneros que são determinados pelo “próprio suporte” ou “ambiente” em que os textos aparecem (Marcuschi, 2004, p.20). E assim se compreende que, apesar de os géneros estarem tendencialmente orientados para a repetição e a reprodução, constituem entidades orientadas para a variação e a inovação (Coutinho, 2011), na medida em que são impulsionadas pelo contexto social e cultural, pelos ambientes, pelos suportes em que surgem, pela capacidade que um género tem de assumir a função de outro (Ursula Fix, 1997, p.97, citado por Marcuschi, 2005, p. 31), pela possibilidade de um género associar a si traços que caracterizam outros géneros (Miranda, 2007, p. 1047, citado por Lara, 2009) ou de um género poder assumir a função de outro, emprestando-lhe, ao mesmo tempo, a sua forma (Lara, 2009).

Face aos vários estudos que têm sido feitos sobre o género textual, facilmente se compreende que o desafio que se impõe ao ensino não será apenas o de sensibilizar os estudantes para a transmutação dos géneros escolares tradicionais em ambientes digitais, mas de garantir a efetiva promoção da literacia digital e o desenvolvimento de competências digitais, no âmbito da produção textual.

De acordo com a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE, 2002), a literacia de leitura é a capacidade individual de compreender, refletir e usar textos para atingir um objetivo, assim como para desenvolver o conhecimento e potencial individual para poder participar na sociedade. O con-

ceito de literacia não é um estado estático, mas antes uma construção sujeita a uma atualização continuada, uma vez que está intrinsecamente relacionado com as mudanças que “incessantemente operam na sociedade” (Tfouni, 1985, citado por Pedroso, 2012, p.16).

Como se compreende, o desenvolvimento de uma literacia digital vai muito para além do uso das tecnologias por parte de alunos e professores no processo de aprendizagem, e de alguma forma exige também o desenvolvimento conjunto de pelo menos 2 das 5 áreas de competências digitais, apontadas pelo DigComp - Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (Ferrari, 2013, p.4), nomeadamente, a *Comunicação*, que implica saber comunicar em ambientes digitais e ter consciência intercultural e a *Criação de conteúdos*, que exige a criação e edição de novos conteúdos (textos, vídeos, imagem...).

Parece, no entanto, difícil, senão mesmo impossível, o desenvolvimento destas competências transversais, atualmente essenciais no contexto comunicacional, se não se contemplar no ensino da língua portuguesa, em momento algum, a leitura, análise e produção de textos adequados aos ambientes digitais síncronos e assíncronos. Pois só assim a abordagem dos géneros textuais poderá fomentar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, adequadas à mudança de paradigma do leitor e do próprio processo de leitura, assim como responder às necessidades sociocomunicativas atuais.

A revogação dos Programas de Português e a ausência de referências *em ambiente digital e eletrónico*

Sem ser pretensão deste artigo aprofundar a discussão sobre o documento orientador dos Programas e Metas curriculares do ensino de Português (básico e secundário), o que efetivamente importa constatar são as evidentes lacunas ao nível da ausência total de referências a outros géneros que não sejam os “escolares”.

De acordo com o definido no atual Programa do ensino básico, os “géneros escolares” pretendem desenvolver o domínio da escrita como forma de exprimir “o conhecimento, a exposição e a argumentação” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 28). No ensino secundário pretende-se desenvolver a capacidade de “o aluno expor informação e opiniões relevantes, objetivamente enunciadas e comprovadas por exemplos e factos; e construir argumentos substantivos, logicamente encadeados para o desenvolvimento de um raciocínio com vista à sua conclusão”. No ensino secundário, espera-se que estes objetivos sejam alcançados através da “convergência de textos pertencentes aos mesmos géneros ou a géneros afins” e por conseguinte da exploração, de forma estruturada, das “relações

entre os diferentes domínios” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 8).

Não obstante a variedade de géneros textuais abordados e os princípios orientadores dos Programas visarem o desenvolvimento de competências ao nível de três domínios essenciais - Oralidade, Leitura, Escrita -, não há, de facto, qualquer referência à linguagem e aos géneros utilizados em ambiente virtual. O que existe é apenas a abordagem de conteúdos na forma de manuais digitais ou dos manuais híbridos, ou seja, manuais com conteúdos digitais acessíveis por *smarthone* e com realidade aumentada.

Além disso, apesar de se indicarem como objetivos gerais “Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades”, assim como “Produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 11), na verdade, a aprendizagem é feita quase exclusivamente através da apreensão das “marcas de género comuns” e das “marcas de género específicas” (Ministério da Educação e Ciência, 2014). O que orienta o estudo dos géneros mais para a repetição e reprodução do que para a inovação e variação.

Têm sido vários os pontos de discussão em torno das mudanças provocadas nos programas curriculares pelas “metas curriculares” de 2012, transformadas em programa oficial em 2015, para o ensino básico, e em 2014, para o ensino secundário, destacando-se particularmente a extensão do *corpus* literário obrigatório (APP, 2015). Contudo, praticamente fora deste debate tem estado, não só a necessidade de adequação dos géneros textuais a ambientes digitais, como a própria supressão de todas as referências a textos produzidos e partilhados em ambientes eletrónicos e digitais, nomeadamente, o blogue; o correio eletrónico; o SMS e as mensagens e conversas curtas em ambientes digitais - *Chat* e Fóruns de discussão, presentes no Programa curriculares do ensino básico de 2009.

Consta-se assim que, no Programa anterior à revogação de 2015, a abordagem pedagógica desses textos estava contemplada nos 3 ciclos do ensino básico: no 1.º ciclo, ao nível da apresentação e integração dos textos em “circuitos pedagógicos de divulgação”, entre os quais se inclui o blogue e o correio eletrónico (Ministério da Educação, 2009, p. 42); no 2.º ciclo, ao nível do “Respeito pelas regras de comportamento na Internet: em Plataformas, conversas (*chat*), blogues, fóruns de discussão” (Ministério da Educação, 2009, p. 90) e no 3.º ciclo, ao nível da “Promoção de formas variadas de circulação das produções dos alunos, em suporte de papel ou digital (jornal de escola ou de turma; antologias; exposição

de textos; blogue; página de Internet da escola, da turma ou pessoal), prevendo circuitos de comunicação que assegurem a finalidade social dos escritos.” (Ministério da Educação, 2009, p.138).

Face ao desenvolvimento dos conteúdos digitais no contexto da comunicação social e empresarial, à mudança de paradigma dos jovens estudantes, à necessidade de garantir o desenvolvimento da literacia digital e das competências digitais, seria de esperar um reforço das referências a textos produzidos em ambientes digitais, nos Programas Curriculares, e não uma eliminação total desses mesmos textos.

O que significa que, atualmente, mais do que um desafio, é urgente e inevitável a introdução de determinadas alterações no ensino da língua portuguesa, nomeadamente:

- explorar as potencialidades dos “novos” géneros digitais comparativamente aos géneros impressos, compreendendo as diferenças estruturais, objetivos comunicacionais e as suas potencialidades no contexto pessoal e social, mas também profissional e empresarial;
- desenvolver, nos estudantes, competências linguísticas em domínios com correspondência com saberes de natureza mais prática e, sempre que possível, direcionados para a sua área de formação. É fundamental confrontar os estudantes com situações de escrita e de oralidade que lhes exijam, por exemplo, a redação de um *email* no contexto do recrutamento ou de uma entrevista de emprego;
- promover “literacias múltiplas, que se estendem hoje para além da palavra escrita e incluem os discursos escrito, falado, visual, multimodal e multimédia, presenciais e a distância” (APP, 2016). O *pitch* e a escrita criativa com recursos a ferramentas multimédia são estratégias que favorecem o desenvolvimento de competências digitais e simultaneamente permitem trabalhar aspetos da linguagem não verbal (prosódios, cinésicos e próximos). Além disso, favorecem também o desenvolvimento de competências transversais cada vez mais solicitadas pelas entidades empregadoras, como a criatividade e a resolução de problemas (World Economic Forum, 2020);
- trabalhar a leitura, análise e produção de conteúdos em ambientes digitais. A possibilidade de os estudantes acompanharem a estratégia comunicativas de uma marca, empresa ou comunidade, se possível, relacionada com a sua área de formação, nas diferentes plataformas de comunicação (*website*, blogue e redes sociais), permite compreender a adequação dos conteúdos (extensão, intenção e estruturas linguístico-discursivas) aos diferentes públicos-alvo e meios comunicativos digitais.

O cumprimento destes objetivos exige também, e inevitavelmente, mudanças ao nível das práticas pedagógicas e das técnicas de escrita e, por conseguinte, do trabalho a realizar com os estudantes. Destacam-se cinco alterações que se consideram essenciais, devidamente acompanhadas de propostas de exercícios a trabalhar com os estudantes do ensino básico e secundário:

- a consciencialização das mudanças linguístico-discursivas que a comunicação participativa e interativa impõe aos textos em ambiente digital, e que têm como princípio base a síntese, a objetividade e o compromisso entre a formalidade do escrito e a informalidade do oral. Sugere-se que o cumprimento deste objetivo seja trabalhado primeiro com exemplos muito simples e, sempre que possível, com enunciados textuais que se integrem no contexto social e escolar dos estudantes. Depois, a partir de imagens alusivas aos conteúdos programáticas da disciplina, pode-se pedir aos estudantes para criarem títulos para as imagens que não ultrapassem os 60 caracteres (a extensão ideal de um título para ambiente web), para partilhar, por exemplo, no Padlet (mural digital) da turma ou num blogue criado no contexto da disciplina, para partilha de trabalhos, leituras e reflexões. A título de exemplo, apresenta-se um exemplo simples adequado às mudanças linguísticas que a introdução dos géneros digitais impõe:

Suprima todas as palavras supérfluas, mas assegure-se de que a mensagem continua a ser perceptível e cuidado (Pode acrescentar a esta instrução o número de palavras que pretende na nova frase, limitando todas as frases, por exemplo, a 10 palavras. Isto torna o exercício mais objetivo e desafiante):

A data-limite que deve ser respeitada para a apresentação dos trabalhos de grupos é 12 de março de 2021. (Permite trabalhar a diferença entre a síntese e o resumo e os elementos sintáticos essenciais de uma frase.):

Este trabalho foi feito pelo nosso grupo para ajudar os nossos colegas a falarem e escreverem melhor. (Permite trabalhar a voz ativa e a voz passiva, e a importância que a ordem sintática das frases tem na clareza das ideias.);

Ex.mos Senhores

Em resposta à vossa solicitação, é um verdadeiro prazer poder confirmar-lhe que iremos enviar o trabalho concluído por nós com data de 12 de março de 2021, para desta forma dar cumprimento à vossa generosa encomenda de perfumes, feita na nossa empresa. (Permite trabalhar as formas de tratamento e

os princípios de cortesia, respeitando o compromisso entre a formalidade escrita e a informalidade da oralidade, no contexto digital e não só, uma vez que tais “pretensões literárias” há muito que caíram em desuso (Torriente, Zayas-Bazan, 1989, p. 18).).

- a exploração de conceitos como *Copywriting*, a arte de utilizar as palavras com o objetivo de influenciar e persuadir, sem ter de ser necessariamente através de textos argumentativos. Quando se confrontam os estudantes com textos argumentativos, há sempre a tendência para respeitar a extensão (entre 160 e 260 palavras no básico e entre 200 a 300 no ensino secundário) e as diretrizes deste tipo de textos nos exames nacionais (texto de opinião ou texto expositivo-argumentativo, com necessidade de apresentar dois argumentos e dois exemplos). No entanto, o que se pretende é aplicar as características linguístico-discursivas destes textos a contextos criativos, empresariais e profissionais, desenvolvendo competências linguísticas com correspondência com saberes de natureza mais prática. De acordo com o perfil das novas gerações, e tomando como referência os estudos que têm sido feitos no sentido de compreender as diferenças entre a leitura e a compreensão do texto no papel e na tela, é possível concluir que a leitura na *web* não só é mais rápida, como pouco centrada em pormenores (Delgado, Vargasb, Ackermanc, & Salmeróna, 2018). Esta nova forma de leitura, tem inevitavelmente repercussões na escrita. Além disso, os jovens manifestam cada vez mais dificuldades na leitura e escrita de textos extensos. Por isso, sem descurar as características linguístico-discursivas dos textos argumentativos, é possível explorar esta tipologia em contextos mais adequados ao digital e mais atrativos para os estudantes. Os exemplos apresentados fazem parte de um conjunto de exercícios que permitem ultrapassar a resistência à redação de textos argumentativos, dominar as características exigidas a este tipo de género textual e trabalhar os conteúdos em ambiente digital:

Imagine que é vendedor de colchões e que quer criar um texto adequado a uma publicação no Facebook. No seu texto, o mais importante não é o produto que tem para vender ao cliente, mas os benefícios que o seu produto tem para oferecer e as necessidades que satisfaz. (Este tipo de exercícios leva o estudante a colocar-se na perspetiva do recetor/leitor consumidor, colocando a argumentação ao serviço de um conceito muito importante no digital: o Marketing de Conteúdo, que pretende atrair e reter conteúdos, a fim de alterar ou melhorar

comportamentos (Pulizzi, 2014, p.5). Além disso, este tipo de exercício permite estimular a criatividade, e trabalhar conceitos de retórica, numa perspectiva mais atual, conforme a concebe Perelman e Olbrechts-Tyteca (2007), para quem o conhecimento do auditório é fundamental.

Redija um texto, apenas com duas linhas, na qual argumente sobre a necessidade de civismo na interação e nos comentários escritos nas redes sociais. (Este exercício permite trabalhar a capacidade de síntese, no contexto argumentativo, nem sempre muito habitual, nesta tipologia textual).

- a exploração da técnica da pirâmide invertida em todos os textos redigidos em ambiente digital e não apenas nos textos jornalísticos. Os leitores da *web* são cada vez mais apressados e, por isso, a arquitetura da pirâmide invertida, que parte do mais importante para o menos importante, deve ser mantida na lista das “maravilhas do mundo” (Franco, 2008, p.52). Além disso, de acordo com as pesquisas feitas pelo *Poynter Institute*, e pela consultoria norte-americana Nielsen/Norman Group (Nielsen, 2006), é possível identificar na *web* um padrão de leitura em forma de F (F-Shape Pattern for Reading Web), que inevitavelmente também condiciona a escrita e a concentração da informação no primeiro parágrafo. Estratégias de escrita assentes na resposta às questões essenciais Quem? O quê? Onde? Quando?, logo no primeiro parágrafo, facilitam o paradigma de leitura em F e conseguem atrair mais facilmente a atenção do leitor:

Imagine que o seu grupo de trabalho pretende criar um evento na rede social Facebook, para uma tertúlia literária, no âmbito de uma iniciativa na disciplina de Português. Redija um texto para apresentar o seu evento, que respeite as seguintes orientações: não deve ter mais de 80 palavras; tem de responder às perguntas Quem? O quê? Onde? Quando?; deve incluir uma questão e a redação do texto deve ser escrito de forma a desenhar a letra F.

- o estímulo para a escrita criativa. A necessidade de explorar “processos da construção ficcional”, no ensino básico (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p.36) e de redigir “um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual”, no ensino secundário ((Ministério da Educação e Ciência, 2014, p.50) é favorecida pela motivação do estudante e pela temática do texto a escrever. Neste sentido, a opção por exercícios de escrita criativa, com orientações

específicas que contenham fatores surpresa, e a possibilidade de trabalho colaborativo, com recurso a ferramentas tecnológicas, é uma estratégia que permite trabalhar competências estruturais e linguísticas, num contexto descontraído, criativo e tecnológico. Concorda-se com a perspetiva de João Matos, quando conclui que na competência de escrita está “implicada a noção de criatividade, não no sentido de imaginação ou fantasia, mas no sentido mais próximo da etimologia, relativo ao “criar” soluções linguísticas que o simples uso da língua pode implicar” (Matos, 2005, p. 43). Além da criatividade, do trabalho colaborativo e do manuseamento de ferramentas tecnológicas, o exercício da escrita criativa permite também a exploração de um conceito muito comum no digital: a técnica do *Storytelling*. O termo *storytelling*, uma palavra composta (*story+telling*) que, numa tradução livre, poderá significar o “ato de contar histórias”, é atualmente a designação dada às narrativas visuais estratégicas contadas através das novas tecnologias de comunicação e das novas formas de interação social (Baptista, 2017, p.588). Habitualmente usada na publicidade, é também uma estratégia de escrita favorável à história das empresas e das marcas, num registo mais biográfico. As pessoas gostam de conhecer a história das marcas, quais os desafios e as dificuldades que enfrentaram e como conseguiram alcançar o sucesso. É possível redigir histórias fantásticas a partir do conceito de Jornada do Herói, criado por Joseph Campbell, em 1949, no seu livro “O Herói de Mil Faces”, no qual todas as histórias giram em torno de um herói mitológico, que sai da sua cabana ou do castelo, porque é atraído, levado ou se dirige voluntariamente para o limiar da aventura (Campbell, 1949, p. 241). Os estudantes assistem cada vez mais a séries, e a construção de narrativas assentes em modelos, como a Jornada do Herói, permite a criação de narrativas colaborativas, em que cada grupo dá continuidade à narrativa do anterior e todos assistem/leem as sequências narrativas que culminarão num final, no qual todos participarão. São variadas as estratégias que podem ser usadas para trabalhar a escrita criativa. As propostas de exercícios que se apresentam favorecem a escrita colaborativa, o cumprimento das metas curriculares estipuladas para o básico e para o secundário. Além disso, conseguem também desenvolver competências transversais, que, no futuro, serão essenciais para a entrada no mercado de trabalho, como a criatividade e a resolução de problemas:

- **Criar textos narrativo-descritivos, a partir de uma sequência de perguntas e de respostas desencontradas;**
- **Criar narrativas, a partir de uma associação livre de ideias, com recurso ao *brainstorming*;**

- **Recriar contos ou alterar finais;**
- **Criar histórias, usando apenas palavras começadas pela mesma letra;**
- **Contar a história da sua vida pessoal de uma forma original e criativa, como se fosse um herói mítico;**
- **Pesquisar uma empresa, consultar o *website*, na página “Quem Somos” e criar a história do nascimento e crescimento dessa empresa, que cativa a atenção e o interesse dos leitores. Esta narrativa pode ser posteriormente ilustrada com fotografias ou apresentada através de um friso cronológico.**

• o reforço da comunicação assertiva e empática. Na análise dos programas curriculares de Português, no ensino básico e secundário, constata-se a total ausência de dois conceitos fundamentais na comunicação oral e escrita: empatia e assertividade, que não se restringem aos princípios de cortesia e formas de tratamento, presentes no ensino básico, apenas nos programas do 1.º ciclo e no ensino secundário, apenas no 10.º ano. Embora se possa pensar que a assertividade e a empatia sejam conceitos inerentes a um programa de Comunicação e não de Português, é importante pensarmos que não existe nenhuma disciplina que contemple estes conceitos e que, por isso, a disciplina de Português é a mais indicada. Dominar uma comunicação assertiva e empática é fundamental no contexto social e profissional, mas também no digital, cuja interação imediata foi a grande revolução proporcionada pela *web 2.0* e é atualmente a forma privilegiada de comunicação entre os estudantes em diferentes plataformas de comunicação (redes sociais e WhatsApp). Exercícios que trabalhem a necessidade de se tratar o outro pelo nome próprio, de se usar um estilo de comunicação e uma linguagem corporal amistosa, até à seleção de estruturas sintáticas e de vocabulário sem carga negativa e pejorativa são fundamentais numa disciplina que se espera que também contribua para o desenvolvimento de duas das cinco competências digitais indicadas pelo Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (Ferrari, 2013, p.4): a comunicação e a criação de conteúdos em ambiente digital. Para trabalhar o objetivo da assertividade e da empatia apresentam-se duas sugestões de exercícios:

Colocar os estudantes perante situações, escritas e orais, de confronto de opiniões, de reclamações ou de solicitações que violem os princípios da empatia e da assertividade e solicitar-lhes que os analisem e proponham alterações.

Solicitar aos estudantes que pesquisem nas suas redes sociais, comentários ou publicações que revelem falta de empatia, que os analisem e que, em trabalho colaborativo, criem um manual de boas práticas para comunicação na web.

Reconhecendo-se a dificuldade das sugestões e alterações propostas na estrutura programática da disciplina de Português, uma vez que exigiriam por parte dos docentes formação e atualização de conhecimentos, mas também da falta de flexibilidade dos programas curriculares de Português, considera-se que a mera reintrodução dos conteúdos programáticos suprimidos no ensino básico seria pelo menos suficiente para se conseguir a “sensibilização dos estudantes para a existência de redes transtextuais em que se processa a citação, a absorção e a transformação de textos” e para o “domínio de literacias múltiplas”, tal como constituíam objetivos a alcançar nos Programas de Português do ensino básico de 2009 (Ministério da Educação, 2009, pp. 101-102).

Gêneros digitais – novos suportes, novas funções socio-comunicativas

É inegável que a evolução tecnológica promoveu o surgimento de suportes que permitem a mudança das condições de produção dos diversos textos. Nos estudos sobre gêneros digitais verifica-se mesmo que o suporte se assume como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (Marcuschi, 2003, p.3). O que significa que o suporte se torna determinante para distinguir o próprio gênero. Desta forma, textos como o *e-mail* só existem em suportes específicos e a categorização de outros gêneros como “o bilhete, o recado, o telegrama” (e também a própria carta), poderá estar apenas determinada pelo suporte (Araújo, 2007). Contudo, a questão é muito mais complexa do que a simples categorização do texto num ou noutro gênero textual, uma vez que as condições de leitura se alteram, que o conteúdo é tendencialmente mais sucinto e menos formal e que a mudança de suporte favorece a eficácia da função socio-comunicativa do gênero, como acontece, por exemplo, com a carta de reclamação que, se for transferida para suporte digital e divulgada através das redes sociais, consegue um maior alcance e, por conseguinte, cumprir de forma mais eficaz a sua função e propósito. Este terá sido o caso da música feita pelo músico canadiano Dave Carroll, em 2008, quando publicou “United Breaks Guitars”, uma reclamação musicada contra a companhia aérea *United Airlines*, e cujo elevado número de visualizações obrigou a companhia, que inicialmente se recusara a indemnizar o músico, a rever a sua posição. Também marcas como a *Renault*, a *Arezzo* e *Twix* foram surpreendidas por críticas feitas no *Twitter* e no *Facebook*, cujo alcance e efeito terão provocado prejuízos

financeiros avultados, o que evidencia bem o poder de repercussão desta nova forma de usar a carta de reclamação.

Também é possível que a mudança de suporte de um género favoreça outras funções socio-comunicativa, conforme se verifica, por exemplo, nos géneros confessionais narrativos, como o diário ou as memórias, que, materializados na forma de blogues, tendem a perder o seu carácter intimista para se tornarem poderosas estratégias persuasivas. E isto porque as vivências pessoais passam a ser partilhadas para poderem inspirar, auxiliar e orientar quem as lê. Quanto ao género narrativo, como o conto, podendo assumir a forma de narrativa visual, consegue cumprir propósitos descritivos e argumentativos: permite contar a história de uma empresa de uma marca ou de um produto e desta forma tornar-se uma excelente estratégia publicitária, sem, no entanto, perder as suas marcas específicas de género narrativo.

A reintrodução, no ensino da língua portuguesa, do estudo do blogue, do *e-mail* e as mensagens curtas instantâneas permitiria aos docentes trabalhar as técnicas de escrita, adequadas aos novos suportes ao novo paradigma de leitor, assim como a argumentação, função sociocomunicativa comum a praticamente todos os géneros digitais e que se torna fundamental no ensino superior e no contexto profissional.

Blogue- criador de tendências e influenciador de opinião

O estudo do blogue não é recente e são vários os estudiosos e obras que reúnem trabalhos sobre a sua definição, origem, usos e apropriações, no âmbito político, educativo e jornalístico (Amaral, Recuero, & Montardo, 2009), enquanto forma de entretenimento ou género evolutivo do tradicional diário intimista (Pimentel, 2010, p.150).

Na sua origem, os blogues estiveram muito próximos da escrita íntima, apresentando marcas próprias do género textual do domínio discursivo confessional narrativo, como é o diário, a autobiografia ou a memória, embora se distinguissem desde logo pela possibilidade de incorporarem recursos multimédia, por apresentarem uma estrutura não linear, através da inclusão de *links*, por permitirem a interferência dos leitores através dos comentários e sobretudo porque perderam o seu carácter privado e ganharam um valor público.

Entendido como um relato que procura anotar periodicamente experiências pessoais e observações, assim como interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, aparentemente sob uma forma espontânea de escrita, o “diário virtual” fala diretamente e com um propósito para os outros. As suas temáticas tornam-se tão variadas quanto as suas finalidades e as suas funções são múltiplas, conforme

reconhece Orihuela (2007, p. 9, citado por Islas & Rosa, 2009, p. 168), para quem a blogosfera atua como um “filtro social de opiniões e um sistema de alerta prévio para as mídias”.

Atualmente, o reconhecimento comunicativo que o blogue adquiriu na sociedade elevou os seus autores à categoria de “formadores de preferências” (Carvalho & Rosa, 2008) e de “produtores e comunicadores de tendências” (Santos, 2014), ao ponto de a opinião de um(a) *blogger* ou *vlogger* conseguir ser mais eficaz e persuasiva do que certas campanhas publicitárias. E por isso mesmo há atualmente um número significativo de empresas de diversas áreas que estabelecem parcerias comerciais com os *bloggers*, no sentido de estes poderem experimentar e divulgar os seus produtos. Isto porque reconhecem que é precisamente a faceta intimista deste género que melhor consegue a empatia, a confiança e a fidelidade do público. Prova disso mesmo é a existência da plataforma portuguesa que junta os *bloggers*, as marcas /agências e os leitores, no sentido de fomentar ferramentas que de uma forma simples pretendem ajudar a comunicar via blogosfera (<https://blogsportugal.com>). Assim como também a criação dos prémios “Blogs do Ano”, que pretende revelar e premiar os *blogues* e *vlogues* mais influentes em diferentes categorias, como beleza, culinária, desporto, decoração, educação entretenimento, família, inovação e tecnologia, *lifestyle*, moda, negócios e empreendedorismo, política ou economia.

Desta forma, aquilo que efetivamente constituía uma característica diferenciadora do diário, a sua natureza autobiográfica, confessional e intimista, é mantida no blogue, embora agora com novos propósitos que nada têm de pessoal e individual, mas que se assumem como uma excelente estratégia de comunicação empresarial. Pois, afirmando-se como expressão de gostos pessoais, na verdade, a intenção do seu autor é a de motivar os leitores a explorarem novas formas de atuação e em última instância de terem a oportunidade de adquirir os produtos, serviços e meios referenciados no blogue.

Esta nova faceta do “diário” implica desde logo uma abordagem diferente das próprias características diferenciadoras do género, na medida em que as marcas autobiográficas do registo intimista e autobiográfico se entrecruzam com o género persuasivo e argumentativo da publicidade, criando-se aquilo que se poderia identificar como uma “publicidade testemunhal”.

A integração do estudo do blogue e dos conteúdos digitais no ensino do Português permitiria não só fomentar a reflexão crítica, na medida em que o aluno é confrontado com temas variados, mas também de explorar a produção de escrita intimista e confessional com propósitos argumentativos. Uma estratégia para promover este tipo de escrita é encontrar uma temática de interesse comum a to-

dos os estudantes (*lifestyle*, desporto, ciência...) e criar um blogue participativo, com um calendário de conteúdos. A criação do blogue deve ser antecedida de um plano estratégico no qual se define: tema, objetivo, público-alvo, periodicidade de publicações (que deve ser diária e sequencial), identidade visual e políticas de escrita. Estas políticas podem passar, por exemplo, pelo número mínimo e máximo de palavras, pelo estilo e tom de voz mais adequados, registo de língua a usar e pela uniformização ou diversificação de género textual. O ideal é que este blogue inclua diferentes secções dentro do tema geral para permitir a participação de todos e a diversidade textual. Se se quiser tornar a estratégia mais desafiante, podem-se criar regras para os títulos dos artigos (por exemplo, todos os títulos de uma secção devem começar por números - *5 razões para ler o livro X* – ou todos os títulos devem despertar a curiosidade e ter um intuito educativo – *Roteiro para aproveitares melhor o teu tempo livre* -). Esta estratégia estimula a escrita, mas também a interação com outras ferramentas e ambientes, uma vez que os estudantes terão de fazer pesquisas sobre plataformas de alojamento e ferramentas de produção de conteúdos mais visuais, como, por exemplo, as infografias, ideais para trabalhar a capacidade de síntese. Além disso, é também possível associar a este blogue a rede social *Facebook* ou *Instagram*. Isto permitirá aos estudantes continuarem a trabalhar as capacidades de síntese e compreenderem a interação que estas redes favorecem face ao blogue. Nas redes, os textos ou legendas terão de respeitar a extensão adequada a publicações visíveis, sem recurso ao “ver mais”.

No caso de se tratar de uma turma com muitas dificuldades linguísticas, será melhor limitar este exercício a um mural digital fechado, criado com recurso a uma ferramenta que permite criar quadros virtuais, como por exemplo o *padlet.com*. Além da partilha, esta ferramenta permite também interagir com o conteúdo, através de reações ou comentários, proporcionando uma aproximação com o contexto das redes sociais.

E-mail- correspondência rápida e eficaz

O *e-mail* será certamente o género digital que mais tende a preservar as características do género escrito, a carta, embora constitua uma inovação, na medida em que permite cumprir as mesmas funções de outros géneros de correspondência, como o bilhete, o aviso, o convite, o memorando entre outros, mas também porque os tornou mais rápidos, mais económicos e mais completos.

Enquanto suporte e género digital, assíncrono, permite o envio para vários destinatários em simultâneo e a receção imediata de mensagens em formatos diversos (textos, imagens, vídeos), assim como a anexação de textos extensos e de

estruturas composicionais maiores e mais elaborados, como notícias, relatórios, *newsletters*, comunicados, etc. Em termos empresariais, além de cumprir a mesma função da correspondência administrativa e comercial, permite estabelecer um contacto mais próximo com todos os seus *stakeholders*, assim como apresentar novos produtos e serviços. O que significa que, neste caso, exigirá uma redação mais personalizada, mais apelativa e persuasiva e uma composição que permita a hipertextualidade e a interatividade com todos os outros canais de comunicação da empresa.

Em termos estruturais, o *e-mail* segue a mesma estrutura da carta, dispensando apenas os elementos identificadores do local e da data. Contudo, em termos linguístico-discursivos, o *e-mail* deve ser o mais sucinto e objetivo possível, deve respeitar os princípios de cortesia, sem ser demasiado formal, os períodos frásicos devem ser curtos, preferencialmente escritos na voz ativa, e o assunto deve identificar de forma clara e direta o conteúdo do texto. Além disso, é fundamental reconhecer o carácter pouco sigiloso deste género, dada a possibilidade de se enviar o texto em CC ou em BCC, assim como a necessidade de o reencaminhamento de *e-mail* exigir alguns cuidados por parte do emissor, nomeadamente o de não se esquecer de excluir as mensagens anteriores encaminhadas ou respondidas e que são desnecessárias para o destinatário.

No contexto profissional, o *e-mail* constitui uma das ferramentas mais usadas para variados contextos. No entanto, não faz sentido trabalhar com estudantes do ensino básico e secundário o *e-mail* neste contexto, dada a distância temporal. Um exercício muito eficaz, para o ensino básico, é trabalhar a redação deste género textual, num contexto muito prático, que consiste, por exemplo, no simples envio de *e-mail* para o docente a solicitar ajuda para a resolução de um exercício ou para a Diretora de Turma a solicitar o agendamento de uma reunião com o Encarregado de Educação. Outra estratégia é, através de trabalho de pares, pedir-lhes que escrevam um *e-mail* a um colega da turma a solicitar ajuda para determinada matéria. O colega deve explicar a temática, através da resposta dada ao *e-mail*. Depois o processo é invertido. Trata-se de um exercício que favorece a aprendizagem ativa e permite trabalhar a língua num suporte muito usado pelas empresas.

O Chat – mensagens instantâneas em tempo real

Habitualmente usado para designar aplicações de conversação em tempo real, que permite juntar várias pessoas para conversar, o *chat* rompe com a clássica dicotomia oral *versus* escrito, ao ponto de se assumir como um género em si mesmo (Mayanns, 2002, citado por Paiva, 2015, p. 161). Definido por Marcuschi

(2005) como um género digital, que estabelece uma nova relação com a escrita, o *chat* permite ao aluno “interagir de forma síncrona, em distintos contextos, em situações reais do uso da linguagem e em interações com pessoas geograficamente distantes” (Paiva, 2015, p. 18).

O *chat* é atualmente o ambiente preferido pelos jovens estudantes para conversas informais, sem restrições. Permite enviar mensagens breves, concisas e claras, produzidas a partir de uma planificação imediata que deixa pouco ou nenhum tempo para refletir. Contudo é importante incutir nos estudante que a ausência de restrições não significa descuidar a correção linguística, o tom, a linguagem e o estilo amistoso e empático que deve ter a comunicação.

A abordagem orientada do *chat* no contexto do ensino da língua portuguesa, através da promoção de discussões, poderá desenvolver a capacidade de interação e de argumentação dos alunos num ambiente mais descontraído e menos formal e também menos influenciado pela pressão da presença do professor. Além do *chat* também é possível identificar o *e-fórum* de discussão, uma ferramenta possível de ser usada no contexto de aprendizagem, embora seja menos espontânea e se preste à produção de textos mais extensos e reflexivos. O *Skype*, o *Hangout* e o *WhatsApp* são também formas de comunicação instantâneas que permitem a comunicação em tempo real e que são cada vez mais usados em termos académicos e por empresários.

Sendo certo que deverá haver uma sensibilização prévia para a necessidade de estar garantida a correção linguística, o foco não será a avaliação ortográfica, mas antes a avaliação e a reflexão conjunta da coerência entre o que é abordado e discutido. E de uma forma indireta, porque orientada, a familiaridade com este género digital em contexto escolar permitirá a desenvoltura de competências escritas e orais, através da produção de mensagens instantâneas e, por conseguinte, a posterior utilização de meios que são cada vez mais usados pelas empresas para contactarem com os seus clientes. Além disso, preparará os estudantes para a utilização da escrita nas redes sociais como no *Facebook* ou no *Twitter*, evitando a produção de *tweets*, *posts* ou comentários inadequados e descuidados.

A criação de um grupo no *WhatsApp* ou no *Facebook* são cada vez mais estratégias usadas no ensino superior para facilitar a divulgação de informações ou a interação mais imediata com o docente e entre os colegas. No ensino básico e secundário esta é uma prática pouco frequente, preferindo-se o *email* institucional, o mural digital ou as plataformas como o *Google Classroom* (muito usado desde 2020 no período de pandemia e de isolamento social devido ao novo coronavírus e à passagem do ensino presencial para *online*). Contudo, usar estas ferramentas apenas para favorecer a troca de informação, a submissão ou envio

de trabalhos é demasiado redutor. Neste sentido, sugere-se a criação de um perfil e de um grupo fechado no Facebook. Embora no estudo “Os Portugueses e as Redes Sociais 2020”, publicado pela Marktest, o Instagram seja a rede social líder entre os jovens, de acordo com os dados do *Report Digital 2021* (Hootsuite & *We are Social*, 2021) o Facebook continua a ter mais utilizadores no mundo e em Portugal. Nesta rede será possível partilhar textos, imagens, vídeos e infografias de interesse para as turmas, apresentar desafios, que poderão ser classificados com uma bonificação extra), abrir *chats* para trocas de informações pré-acordadas em tempo real, criar eventos, e fomentar a interação, através dos comentários. Desta forma, os estudantes são (in)consciente e (in)voluntariamente estimulados a produzir enunciados textuais e a trabalhar outra forma de linguagens dentro das redes, ou seja, num contexto que lhes é familiar e que não está conotado como “avaliativo”.

Conclusão

O presente artigo pretendeu trazer para a discussão pedagógica a necessidade de os alunos do ensino básico e secundário conhecerem e dominarem as modificações da escrita em ambiente virtual, resultante de uma comunicação mais curta no menor tempo possível, mais síncrona e interativa, com um predomínio da oralidade e da multimédia, mas também de uma informalidade que visa sobretudo a criação de vínculos afetivos entre os interlocutores/utilizadores da internet. O que exige inevitavelmente a mudança de paradigma relativamente à abordagem dos géneros textuais escolares.

O domínio dos conhecimentos gramaticais e semânticos que garantam a produção de conteúdos corretos e eficazes é comum à escrita impressa e à escrita na *web*. A diferença está, no entanto, no facto de as pessoas, na *web*, não lerem propriamente, mas antes navegarem. O que implica o domínio eficaz das técnicas de redução de texto e a compreensão das diferenças entre a redação de um conteúdo tradicional, pautado pelo pormenor e por uma redação mais extensa (e, por conseguinte, mais complexa do ponto de vista da leitura e da interpretação) e a redação desse mesmo conteúdo na *web*, facilmente perceptível através de uma leitura rápida ou até mesmo diagonal.

A maior dificuldade da abordagem dos géneros digitais prende-se efetivamente com a classificação/categorização dos textos ou identificação de elementos tipológicos, na medida em que, num mesmo conteúdo digital, é possível encontrarem-se marcas dos diferentes géneros, de acordo com os objetivos estratégicos que se pretendem alcançar. O que significa que qualquer género textual quando se posiciona no ambiente digital é passível de alterações em termos de estrutura

composicional, linguístico-discursiva e, sobretudo, da sua função socio-comunicativa, cumprindo objetivos e propósitos diferentes dos que habitualmente são estudados nas aulas de Português.

Referências

Alves, N.A. & Rodrigues, C. (2014). As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Escola: causas de uma subutilização. *Revista da Associação portuguesa de sociologia. Revista online* 7 (Fev.). Retrieved from <https://revista.aps.pt/pt/as-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-na-escola-causas-de-uma-subutilizacao/>

Amaral, A.; Recuero, R. & Montardo, S. (2009). Blog: mapeando um objeto. In A. Amaral, R. Recuero & S. Montardo (Orgs.), *Blogs. com: estudos sobre blogs e comunicação* (pp.27-53). São Paulo: Momento Editorial.

Araújo, J. (2007). Internet & Ensino – Novos géneros, novos desafios. In J. Araújo (Org.), *Internet & Ensino – Novos géneros, novos desafios* (pp.15-20). Rio de Janeiro: Lucerna.

APP-Associação de Professores de Português. (2015). *Educação literária nos novos programas do ensino básico*. Retrieved from <https://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>

APP-Associação de Professores de Português (2016). *Português para o século XXI*. Retrieved from <https://www.app.pt/7620/portugues-para-o-sec-xxi/>

Baptista, D. (2017). A importância do conteúdo na Web: para uma estratégia de comunicação eficaz. In A. M. Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa III*. (pp.925-944). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/18281>

Campbell, J. (1949). *O herói de Mil Faces* (A. Sobral, Trans). São Paulo: Cultrix/Pensamento

Carvalho, C. & Rosa, H.A. (2008). Os formadores de preferência em blogs: importância deste ambiente na sobrevivência organizacional. *Revista de Estudos da Comunicação*, 9(18), 27-36.

Coutinho, M. A. D. C. (2011). Macroestruturas e microestruturas textuais. In I. Duarte (Ed.), *Português, língua e ensino* (pp. 189-220). U. Porto Editorial.

Delgado, P.; Vargasb. C.; Ackermanc. R. & Salmeróna. S. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review* 25, 23–38. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18300101>

Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. (2ª ed.) London: Continuum.

Franco, G. (2008) *Como escrever para a web: elementos para a discussão e construção de manuais de redação online*. Texas: Knight Center for Journalism in the Americas. Retrieved from: <http://knightcenter.utexas.edu/pt-br/ebook/como-escrever-para-web-pt-br>

Ferrari A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. In Y. Punie & B. Brecko (Eds.), *Publications Office of the European Union*. Retrieved from: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>

Hootsuite & We Are Social (2021). Digital 2021 Global Digital Overview. *We Are Social*. Retrieved from <https://wearesocial.com/digital-2021>

Islas, O. & Rosa, H. (2009). Contribuições dos blogs e avanços tecnológicos na melhoria da educação. In A. Amaral, R. Recuero & S. Montardo (Orgs.), *Blogs.com com: estudos sobre blogs e comunicação*. São Paulo: Momento Editorial.

Lara, G. (2005) Midia, gêneros do discurso e transgressão. *Caligrama: Revista de Estudos Românticos 10*, 143-162. Retrieved from: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/221>

Lara, G. (2009). Uma proposta para a abordagem dos gêneros em sala de aula. In *Anais V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Retrieved from https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/uma_proposta_para_a_abordagem_dos_generos_em_sala_de_aula.pdf

Magnabosco, G.G. (2009). Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?. *Conjectura*, 14(2) 44-63.

Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Â. Dionísio, A. Machado, & M. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (pp.19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. In *DLCV: Língua, lingüística e literatura*. 1(1), 9-40.

Marcuschi, L. A. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: A. L. Marcuschi, A. C. Xavier (Orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais* (pp.13-67). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In A.M. Karwoski, B. Gaydeczka & K.S. Brito (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (3ª ed., pp.15-26). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

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

Marketest.(2020). Os Portugueses e as Redes Sociais 2020. *Grupo Marketest*. Retrieved from:https://www.marktest.com/wap/private/images/Logos/Folheto_Portugueses_Redets_Sociais_2020.pdf

Matos, J. C (2005). Escrita Criativa. *Cadernos de Estudo 2*, 37-43. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/871>

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de inovação e desenvolvimento curricular.

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Nielsen. J. (2006). F-Shaped Pattern For Reading Web Content (original study). *Nielsen Norman Group*. Retrieved from <https://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content-discovered/>

Oliveira, C., Lima, G & Silva, M. (2014). Leitura, escrita e as inovações tecnológicas: interagindo com o texto no ambiente escolar. *Hipertextus Revista Digital* 12, 1-16. Retrieved from: http://www.hipertextus.net/volume12/01-Hipertextus-Vol12_Camila-Oliveira%20_Geralda-Santos-Lima_Maria-Oliveira-da-Silva.pdf

Paiva, C. (2015). *Proposta teórico-metodológica para análise de inserções parentéticas em chat educacional no ensino de Língua Espanhola*. Colección Vitor. Salamanca: Edições Universidad de Salamanca.

Pedroso, F. (2012). *Literacia da Informação -Um Projeto de Intervenção no âmbito dos comportamentos informacionais dos adolescentes*. (Dissertação de Mestrado) Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense, Porto, Portugal. Retrieved from <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/929/1/TMEB%2030.pdf>

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2007). *Tratado de Argumentação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Phillips, D. & Young, P. (2009). *Online Public Relations: A Practical Guide to Developing an Online Strategy in the World of Social Media*. London and Philadelphia: Kogan Page Publishers.

Pimentel, C. (2010). *BLOG: da Internet à sala de aula*. (Tese de Doutoramento) Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Retrieved from <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp137431.pdf>

Pulizzi, J. (2014). *Epic Content Marketing: How to Tell a Different Story, Break Through the Clutter, and Win More Customers by Marketing Less*. New York: Mcgraw-Hill education

Santos, V. R. T. A (2014). *Influência dos Blogues no Consumo de Moda*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Comunicação Social, Lisboa, Portugal. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.21/4456>

Torriente, G.F & Zayas-Bazán, E. (1989). *Como escrever cartas eficazes – se toda a carta é uma forma de apresentação procure oferecer a melhor imagem*. Lisboa: Edições CETOP.

World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

Data receção: 16/12/2020

Data aprovação: 14/03/2021