



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA CRIANÇAS:  
FATORES DE DIVERSIDADE E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS  
NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO**

Salvador  
2015

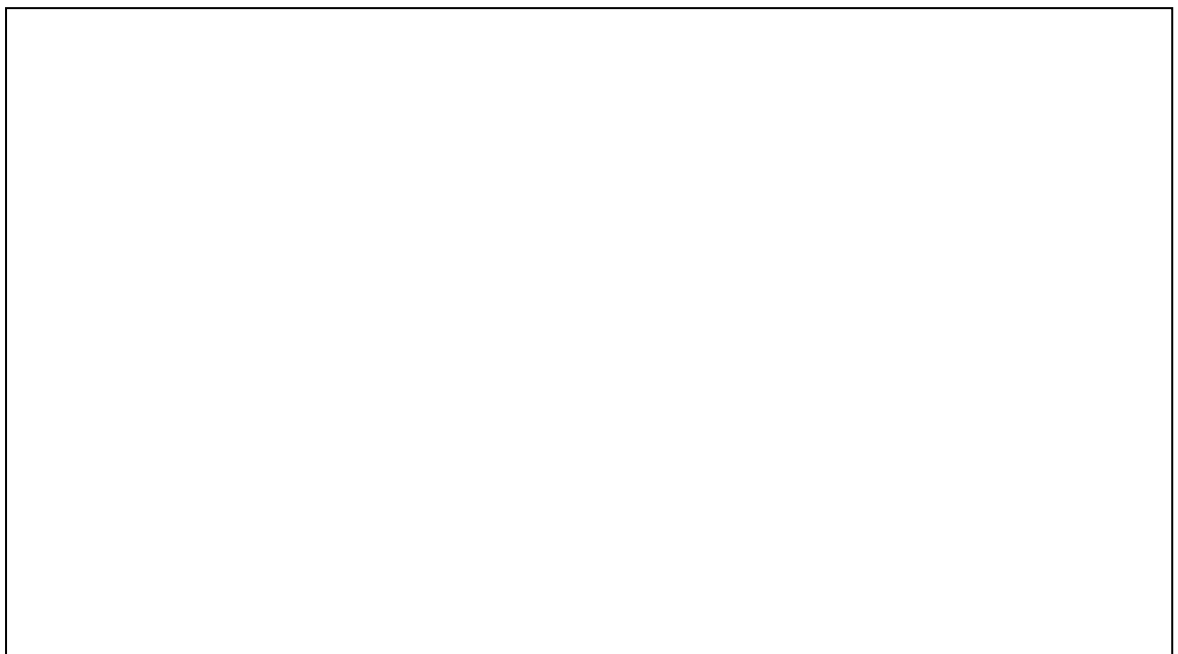
**FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA CRIANÇAS:  
FATORES DE DIVERSIDADE E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS  
NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras e Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Reis Teixeira

Salvador  
2015





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

UFBA-INSTITUTO DE LETRAS  
CONFERE COM O ORIGINAL  
SALVADOR 24/01/14

Responsável  
Thiago Rodrigues  
Assistente de Administração  
Matrícula do SIAPE 016676963

ATA DE DEFESA DE TESE

DOUTORANDO(A): FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS

TÍTULO DA TESE: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA CRIANÇAS: FATORES DE DIVERSIDADE E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas

DATA DA DEFESA: 24/01/2014

HORA: 14:00

LOCAL: LABIMAGEM do ILUFBA

BANCA EXAMINADORA:

1. ORIENTADOR: ELIZABETH REIS TEIXEIRA (UFBA/PPGLINC)
2. EXAMINADOR EXTERNO: CLÁUDIA VIVIEN SOARES (UESB)
3. EXAMINADOR EXTERNO: CLÁUDIA MARTINS MOREIRA (UESC)
4. EXAMINADOR INTERNO: ADRIANA PUCCI PENTEADO DE FARIA E SILVA (UFBA/DLV)
5. EXAMINADOR INTERNO: SIMONE SOUZA DE ASSUMPTÇÃO (UFBA/DLV)

ASSINATURAS:

RESULTADO:

A BANCA EXAMINADORA, APÓS O EXAME DA TESE E ARGÜIÇÃO DO(A) CANDIDATO(A), DECIDIU PELA

- aprovação da Tese com distinção, por sua excepcional qualidade e extrema originalidade.
- aprovação da Tese.
- reprovação da Tese.
- reformulação da Tese, indicando o prazo de sessenta dias para apresentar a nova versão.

CONSIDERAÇÕES:

A banca considera a tese aprovada e reconhece a qualidade de trabalho de pesquisa realizado, bem como a sua publicação, desde que surtos os conteúdos questionados nas arguições.

AUTENTICAÇÃO DO(A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA

24/01/2014 *Elizabeth Reis Teixeira*

AUTENTICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

*x* Fernanda Maria Almeida dos Santos

PREENCHER SOMENTE EM CASO DE REFORMULAÇÃO DA TESE:

- O(a) Doutorando(a) apresentou a reformulação e a Tese foi APROVADA pela Banca.
- O(a) Doutorando(a) apresentou a reformulação e a Tese foi REPROVADA pela Banca.

AUTENTICAÇÃO DO(A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA

AUTENTICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)



Aos meus pais:  
Laureano José dos Santos (*in memoriam*)  
e Maria José Souza Almeida dos Santos

À Tia Mara: madrinha e segunda mãe

## HOMENAGEM ESPECIAL

A meu **pai**, aos meus **avós** – em especial a minha **avó Edite**, a **tia Ninha**, aos meus **tios** e a **todos aqueles** com quem tive o privilégio e a alegria de compartilhar muitos sonhos, objetivos e aprendizagens e que, direta e indiretamente, contribuíram para a minha formação pessoal, social, profissional e intelectual, e que agora – num outro plano espiritual – com certeza, mesmo de longe, sorriem e me abraçam nesta etapa de realização.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteou com o dom da vida e com a sabedoria, transmitindo-me forças e coragem para a concretização deste sonho. Sem *Ele*, eu não chegaria até aqui!

Aos meus pais, *Laureano e Maria José*, pessoas simples e guerreiras, que compartilharam dos meus ideais e os alimentaram, incentivando-me a prosseguir na jornada, fossem quais fossem os obstáculos; que batalharam ao longo de suas vidas para que este sonho um dia se tornasse realidade... Agora, a realidade chegou; e ela é, sobretudo, um presente para vocês!

À minha orientadora, *Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Reis Teixeira*, pelo carinho, dedicação, disponibilidade e condução cuidadosa deste trabalho; por aceitar o desafio de me “desorientar”, dando-me a autonomia necessária, mas sabendo, sempre que preciso, ensinar-me a trilhar novos caminhos. Sem a “desorientação” correta nos momentos necessários, este trabalho não teria o mesmo teor!

À tia Mara, por cuidar de mim sempre, e cada dia mais; por sonhar e acreditar – mais do que eu – que um dia eu chegaria até aqui. Sem o seu amor, zelo, dedicação e vibrações positivas, eu não teria chegado tão longe!

Aos meus irmãos *João Carlos e Vânia*, pelo companheirismo de toda uma vida; pelo incentivo, apoio e imenso amor, necessários para a realização deste trabalho. Nossas diferenças e desavenças, jamais serão maiores do que nossa harmonia e nosso amor!

A Lu, minha princesinha, pelos risos, olhares afetuosos, amor e sintonia de alma, que me ajudam a viver e me auxiliaram a caminhar ao longo dos últimos cinco anos. Sua alegria, além de contagiar a minha vida, inspirou-me intensamente na produção deste trabalho!

A tia Glória, tia Biu, Nalva, Miro e a todos os amigos e familiares que, numa corrente de amor, enviaram-me vibrações de energia positiva, que me colocaram de pé quando as forças pareciam desvanecer-se.

À direção, coordenação, professores e funcionários da Escola Monsenhor Antonio José de Almeida, pela amizade e imenso apoio para a realização deste trabalho.

Às crianças que colaboraram para a realização desta pesquisa. Com elas, pude – certamente – aprender muito mais do que eu imaginava ensinar e desfrutar de experiências inesquecíveis.

Às bolsistas Bruna Fernandes, Isabela Ferreira, Tairine Souza e Vanessa Santos, que me auxiliaram no desenvolvimento das atividades da pesquisa de campo, de outubro a dezembro de 2012.

Às professoras Cláudia Vivien (UESB) e Edleise Mendes (UFBA), pelas orientações e auxílio no direcionamento deste trabalho.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida nos primeiros 14 meses do curso, sem a qual não teria sido possível a minha dedicação total no período inicial de organização/elaboração deste trabalho.

A todos os professores da UFBA, pelos ensinamentos compartilhados, e aos funcionários do Instituto de Letras (em especial, a Sr. Wilson, Ricardo, Hugo e Thiago), pelo apoio imprescindível durante o curso de Doutorado.

À equipe da UFRB, em especial, à direção, à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, aos professores do Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras/ Libras/ Língua Estrangeira e aos colegas Gredson dos Santos e Ana Rita Santiago, pela sensibilidade, compreensão e apoio – enquanto coordenadores do Colegiado de Letras – para que eu pudesse concluir o curso de Doutorado.

Aos demais colegas, alunos e amigos da UFRB, em especial, a Marcelo Santana (esposo de alma), Rosângela Silva e Geisa Borges (amigas de todas as horas) e Virgílio Rodrigues (parceiro fiel).

Às amigas Vêu, Grasi, Helena, Sheila e Daina, que – mesmo à distância – estiveram sempre presentes em minha vida e vibraram pelo êxito deste trabalho. Enfim, a todos que torceram para que este sonho se transformasse em realidade!

Escrevia no espaço.  
Hoje, grafo no tempo,  
na pele, na palma, na pétala,  
luz do momento.  
Soo na dúvida que separa  
o silêncio de quem grita  
do escândalo que cala,  
no tempo, distância, praça,  
que a pausa, asa, leva  
para ir do percalço ao espasmo.

Eis a voz, eis o deus, eis a fala,  
eis que a luz se acendeu na casa  
e não cabe mais na sala.

Paulo Leminski

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Práticas de Letramento Digital para Crianças: Fatores de Diversidade e Possibilidades Pedagógicas na Aprendizagem do Português Escrito*. 399 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre o processo de aquisição da escrita por crianças inseridas em práticas de letramento digital, através de uma investigação *in loco* e da análise de produções textuais escritas por alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA, o que se constitui o *corpus* da pesquisa. Considerando que a inclusão no mundo digital oportuniza ao sujeito experimentações, desafios e novas possibilidades de usos sociais da leitura e escrita, favorecendo diferentes práticas de letramento, este trabalho tem como objetivo principal analisar como o trabalho docente que contempla as práticas de letramento digital pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa por crianças, gerando diversidades linguísticas e contribuindo com novas possibilidades pedagógicas para o aprendizado infantil. Para tanto, utiliza-se uma metodologia de investigação qualitativa, fundamentada em uma análise explicativa. O referencial teórico do trabalho concilia a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997; 2006) e a teoria social da construção do conhecimento de Vygotsky (1989) com os postulados de Ferreiro (1990; 2001), Ferreiro e Teberosky (1986), Kleiman (2008), Rojo (2009; 2012), Soares (2003; 2009), Tfouni (2006) e outros sobre leitura, escrita e práticas de letramento. Além disso, a pesquisa é subsidiada, especialmente, pelos estudos/análises de Araújo (2003; 2007), Castells (1999; 2009), Coscarelli (2006; 2007), Freire (2003), Frade (2007), Lévy (1993; 1999), Marcuschi (2002; 2004), Oliveira (2006), Ribeiro (2008) e Xavier (2005) sobre tecnologias, letramento digital e aquisição da escrita em ambientes virtuais. Ademais, a realização da pesquisa fundamentou-se na análise de atividades de alfabetização e letramento digital desenvolvidas no campo de trabalho, no período de março a dezembro de 2012. Argumenta-se, através das análises realizadas, que o uso das tecnologias digitais contribui para o processo de letramento, intensificando o desenvolvimento de competências textuais, enunciativas, procedimentais e linguísticas pelas crianças, e suscita distintas mudanças no aprendizado infantil, já que a convivência com variados gêneros de textos em ambientes virtuais – além de propiciar diversão e desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico dos indivíduos – também favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita, possibilitando a ampliação dessas habilidades pela criança. Verifica-se, assim, que os recursos digitais podem operar como uma importante *interface* pedagógica no processo de aprendizagem da escrita no contexto escolar.

Palavras-chave: Letramento Digital. Linguagem Escrita. Diversidade. Contribuições. Aprendizagem.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Digital Literacy Practices for Children: Diversity Factors and Pedagogical Possibilities in Learning Portuguese Written*. 399 pp. ill. 2015. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## ABSTRACT

This paper presents a discussion on the process of writing acquisition by children involved in digital literacy practices through an-site investigation and analysis of textual productions written by students of 4th and 5th year of primary education in a school municipal public of Amargosa-BA, which constitutes the *corpus* of research. Whereas inclusion in the digital world provides to the individuals experiments, challenges and new possibilities for social uses of reading and writing, favoring different literacy practices, this paper aims at analyzing how the teaching profession that includes the digital literacy practices may favor the writing process of learning the Portuguese language for children, generating linguistic diversity and contributing new pedagogical possibilities for learning child. To do so, we use a methodology of qualitative research, based on an explanatory analysis. The theoretical of work combines theory enunciative-discursive of Bakhtin (1997; 2006) and the theory of social construction of knowledge of Vygotsky (1989) with the postulates of Ferreiro (1990; 2001), Ferreiro and Teberosky (1986), Kleiman (2008), Rojo (2009; 2012), Soares (2003; 2009), Tfouni (2006) and others on reading, writing and literacy practices. In addition, the research is subsidized especially for studies/analyzes of Araújo (2003; 2007), Castells (1999; 2009), Coscarelli (2006; 2007), Freire (2003), Frade (2007), Lévy (1993; 1999), Marcuschi (2002; 2004), Oliveira (2006), Ribeiro (2008) and Xavier (2005) on technology, digital literacy and written acquisition in virtual environments. Moreover, the research was based on analysis of literacy activities and digital literacy developed in the field of work in the period from March to December 2012. It is argued, through the analyzes, that the use of digital technologies contributes to the literacy process, intensifying the development of textual, enunciative, linguistic and procedural skills for children, and elicits distinct changes in child learning, since the living with various genres of texts in virtual environments – in addition to providing fun and develop creativity and logical reasoning of individuals – also favors the interactional practices, as well as the social use of reading and writing, enabling the expansion of these skills by the child. It verifies, therefore, that digital resources can operate as an important interface in teaching learning process of writing in the school context.

Keywords: Digital Literacy. Written Language. Diversity. Contributions. Learning.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 1	343
Gráfico 2 Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 2	345
Gráfico 3 Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 3	348
Gráfico 4 Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 4	350
Gráfico 5 Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 5	353
Gráfico 6 Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 6	355
Gráfico 7 Desempenho dos sujeitos da pesquisa em relação aos aspectos constitutivos do texto	357
Gráfico 8 Gêneros melhor produzidos pelos sujeitos da pesquisa	357
Gráfico 9 Desempenho dos sujeitos da pesquisa em relação aos gêneros textuais	359
Gráfico 10 Preferência dos alunos em relação à leitura e escrita dos gêneros de textos convencionais	361
Gráfico 11 Preferência dos alunos em relação à leitura e escrita dos gêneros de textos digitais	362



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 O processo de interação humano-computador	35
Figura 2 Tripolaridade do instrumento	98
Figura 3 Componentes do modelo didático do gênero	100
Figura 4 Exemplo de <i>E-mail</i>	102
Figura 5 Exemplo de <i>Chat</i>	103
Figura 6 Exemplo de Fórum de discussão	104
Figura 7 Exemplo de Lista de discussão	105
Figura 8 Exemplo de <i>Blog</i>	106
Figura 9 Exemplo de Videoconferência interativa	107
Figura 10 Gêneros emergentes nas redes sociais de relacionamento	109
Figura 11 Exemplo de Cartão virtual	111
Figura 12 Exemplo de <i>Fanfic</i>	113
Figura 13 Classificação das variações linguísticas	116
Figura 14 Tipos de interações educacionais em ambientes virtuais	126
Figura 15 Modelo de educação <i>online</i>	129
Figura 16 Os níveis de interações na aprendizagem em ambientes virtuais	130
Figura 17 Foto atual da intitulada <i>Cidade Jardim</i>	144
Figura 18 Mapa político do município de Amargosa-BA	144
Figura 19 Foto do laboratório de informática da Escola Monsenhor Antonio José de Almeida	147
Figura 20 <i>Linux Educacional 3.0</i>	148
Figura 21 As operações da produção textual	158
Figura 22 Jogo da memória	165
Figura 23 <i>Software Tux Paint</i>	165
Figura 24 Programa <i>GCompris</i>	166
Figura 25 Atividades utilizadas para a manipulação do teclado	167
Figura 26 Atividades voltadas para o uso do <i>mouse</i>	167
Figura 27 Atividades propostas para a organização de imagens e textos no <i>GCompris</i>	168
Figura 28 Jogo da Força	168
Figura 29 Jogo da Força 2	169
Figura 30 Jogo de ordenação de palavras	170

Figura 31 Configurações do programa <i>Kanagram</i>	170
Figura 32 Jogo Trocando as Letras	171
Figura 33 Jogo <i>Como se escreve</i>	171
Figura 34 Jogo <i>Roda a Roda</i>	172
Figura 35 Jogo <i>O que é, o que é?</i>	173
Figura 36 Jogo <i>Soletrando</i>	173
Figura 37 Esquema da sequência didática	175
Figura 38 <i>Software</i> Castelo Musical	184
Figura 39 <i>Software</i> HagáQuê	185
Figura 40 Editor de atividade do <i>JCloze</i>	186
Figura 41 Atividade do <i>JCloze</i> disponível na <i>Web</i>	186
Figura 42 Editor de atividade do <i>JCross</i> (1ª etapa)	187
Figura 43 Editor de atividade do <i>JCross</i> (2ª etapa)	187
Figura 44 Atividade do <i>JCross</i> disponível na <i>Web</i>	187
Figura 45 Editor de atividade do <i>JMatch</i>	188
Figura 46 Atividade do <i>JMatch</i> disponível na <i>Web</i>	188
Figura 47 Editor de atividade do <i>JMix</i>	189
Figura 48 Editor de atividade do <i>JQuiz</i>	189
Figura 49 Atividade do <i>JQuiz</i> disponível na <i>Web</i>	190
Figura 50 <i>Site</i> da GVT para crianças	190
Figura 51 <i>Site</i> <i>Kid Leitura</i>	191
Figura 52 <i>Site</i> Máquina de Quadrinhos	191
Figura 53 Recursos para a edição de histórias	192
Figura 54 <i>Site</i> Mundo da Criança	192
Figura 55 <i>Site</i> <i>SmartKids</i>	193
Figura 56 Fotos da festa de encerramento do Projeto de Letramento Digital	194
Figura 57 História em quadrinhos produzida por uma criança do gênero feminino	201
Figura 58 História em quadrinhos produzida por uma criança do gênero masculino	201
Figura 59 Atividade desenvolvida a partir do aplicativo <i>JCloze</i>	204
Figura 60 Interação alunos-conteúdo por meio do jogo <i>Kanagram</i>	205
Figura 61 Cartão virtual enviado para a professora	206
Figura 62 Troca de <i>e-mails</i> entre aluno e professora	206
Figura 63 Troca de <i>e-mails</i> entre aluna e professora	207
Figura 64 Bate-papo virtual entre os alunos	207

Figura 65 Comentários postados na rede pelos alunos	208
Figura 66 O uso das redes sociais pelos alunos em contextos não escolares	209
Figura 67 Bate-papo entre professora e aluna no <i>Facebook</i>	210
Figura 68 <i>Posts</i> encontrados nos <i>Facebooks</i> dos alunos	210
Figura 69 Outros <i>posts</i> encontrados nos <i>Facebooks</i> dos alunos	211
Figura 70 História em quadrinhos produzida pelo sujeito 1	216
Figura 71 História em quadrinhos produzida pelo sujeito 2, juntamente com outro colega	219
Figura 72 História em quadrinhos produzida pelo sujeito 3, juntamente com outro colega	222
Figura 73 História em quadrinhos produzida pelo sujeito 4	224
Figura 74 História em quadrinhos produzida pelo sujeito 5, juntamente com outra colega	227
Figura 75 História em quadrinhos produzida pelo sujeito 6	229
Figura 76 <i>Fanfiction</i> produzido pelo sujeito 1	236
Figura 77 <i>Fanfiction</i> produzido pelo sujeito 2	239
Figura 78 <i>Fanfiction</i> produzido por um participante do projeto	241
Figura 79 <i>Fanfiction</i> produzido pelo sujeito 3	243
Figura 80 <i>Fanfiction</i> produzido pelo sujeito 4	245
Figura 81 <i>Fanfiction</i> produzido pelo sujeito 5	248
Figura 82 <i>Fanfiction</i> produzido pelo sujeito 6	251
Figura 83 Paródia produzida pelo sujeito 4	258
Figura 84 Paródia produzida pelo sujeito 5	261
Figura 85 Paródia produzida pelo sujeito 6	265
Figura 86 Receita produzida pelo sujeito 1	276
Figura 87 Receita produzida pelo sujeito 2	278
Figura 88 Receita produzida pelo sujeito 3	280
Figura 89 Propaganda produzida pelo sujeito 4	287
Figura 90 Propaganda produzida pelo sujeito 5	289
Figura 91 Propaganda produzida pelo sujeito 6	292
Figura 92 Sessão de <i>chat</i> nº 1	302
Figura 93 Sessão de <i>chat</i> nº 2	304
Figura 94 Sessão de <i>chat</i> nº 3 (parte 1)	306
Figura 95 Sessão de <i>chat</i> nº 3 (parte 2)	306
Figura 96 Sessão de <i>chat</i> nº 4	309
Figura 97 Sessão de <i>chat</i> nº 5	311
Figura 98 <i>E-mail</i> produzido pelo sujeito 1	317

Figura 99 <i>E-mail</i> produzido pelo sujeito 2	319
Figura 100 <i>E-mail</i> produzido pelo sujeito 3	321
Figura 101 <i>E-mail</i> produzido pelo sujeito 4	322
Figura 102 <i>E-mail</i> produzido pelo sujeito 5	324
Figura 103 <i>E-mail</i> produzido pelo sujeito 6	326
Figura 104 Cartão digital produzido pelo sujeito 1, juntamente com outra colega	331
Figura 105 Cartão virtual produzido pelo sujeito 2	333
Figura 106 Imagens e mensagens presentes no cartão digital selecionado pelo sujeito 2	334
Figura 107 Cartão digital produzido pelo sujeito 3	335
Figura 108 Imagem presente no cartão digital selecionado pelo sujeito 3	336

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Capacidades letradas envolvidas no conceito de <i>alfabetismo</i>	57
Quadro 2 Definição da natureza dos atos de linguagem	87
Quadro 3 Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes	108
Quadro 4 Sujeitos da Pesquisa	158
Quadro 5 Trama para a construção de grades de análise em função dos componentes textuais	159
Quadro 6 Agrupamento dos gêneros textuais trabalhados no projeto de Letramento Digital, conforme os domínios sociais de comunicação e os aspectos tipológicos predominantes	178
Quadro 7 Sequências didáticas utilizadas no projeto de Letramento Digital	179
Quadro 8 Parâmetros para identificação dos gêneros no meio virtual	300
Quadro 9 Características da interação verbal face a face presentes no <i>chat</i> nº 1	303
Quadro 10 Características da interação verbal face a face presentes no <i>chat</i> nº 2	305
Quadro 11 Características da interação verbal face a face presentes no <i>chat</i> nº 3	308
Quadro 12 Características da interação verbal face a face presentes no <i>chat</i> nº 4	310
Quadro 13 Características da interação verbal face a face presentes no <i>chat</i> nº 5	312
Quadro 14 Tabela de análise textual	340
Quadro 15 Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 1	342
Quadro 16 Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 2	344
Quadro 17 Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 3	346
Quadro 18 Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 4	349
Quadro 19 Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 5	351
Quadro 20 Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 6	354
Quadro 21 Preferências dos alunos em relação à leitura dos gêneros textuais	360
Quadro 22 Preferências dos alunos em relação à escrita dos gêneros textuais	360
Quadro 23 Tabulação das respostas apresentadas pelos docentes nos questionários da pesquisa	364

## SUMÁRIO

<b>1 LOGIN...</b>	21
<b>2 NOVAS FORMAS DE PENSAR, DIALOGAR E APRENDER NO SÉCULO XXI: CONECTANDO-SE AO MUNDO DIGITAL...</b>	26
2.1 REFLETINDO SOBRE <i>INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E TECNOLOGIAS</i> NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	28
2.2 A COMUNICAÇÃO NA ERA DIGITAL: UM <i>LINK</i> AO CIBERESPAÇO	35
2.3 AS RELAÇÕES COM O SABER NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUMAS MUDANÇAS NAS FORMAS DE APRENDER	44
<b>3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E <i>UPGRADING</i> DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE</b>	50
3.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: UM OLHAR ACERCA DOS CONCEITOS DE <i>LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO</i>	52
3.2 UM BREVE OLHAR HISTÓRICO ACERCA DOS MODELOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR	61
3.3 “NOVAS” TECNOLOGIAS E NOVAS FORMAS DE INTERAÇÃO COM O TEXTO: UM <i>LINK</i> AO LETRAMENTO DIGITAL	65
<b>4 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM CONTEXTOS DIGITAIS: ALGUNS LIMITES E MUITAS POSSIBILIDADES</b>	71
4.1 COMO A CRIANÇA APRENDE A ESCREVER?	72
4.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL: <i>COMO SE CONSTITUI?</i>	85
4.3 O COMPUTADOR: UM IMPORTANTE ALIADO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA	89
4.4 UM BREVE OLHAR ACERCA DOS ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS	94
4.5 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DE TEXTOS DIGITAIS EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL	101
<b>5 LINGUAGEM, TECNOLOGIAS E DIVERSIDADES</b>	114
5.1 LÍNGUA E SOCIEDADE: NAS TRILHAS DA DIVERSIDADE...	115

5.2 LINGUAGEM E DIVERSIDADE: CONSIDERAÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL	117
5.3 DIVERSIDADES NAS PRÁTICAS DE INTERAÇÃO VERBAL	119
5.4 PRÁTICAS DE INTERAÇÃO EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS: UM OLHAR ACERCA DOS ASPECTOS DE DIVERSIDADE	125
5.5 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE INTERAÇÃO: MUITAS LIMITAÇÕES OU NOVAS POSSIBILIDADES?	132
<b>6 O PERCURSO INVESTIGATIVO</b>	<b>140</b>
6.1 A PESQUISA	141
6.2 O CAMPO DA PESQUISA	143
<b>6.2.1 Amargosa: A Cidade Jardim</b>	<b>144</b>
<b>6.2.2 A Escola-Campo</b>	<b>146</b>
<b>6.2.3 O espaço das interações</b>	<b>147</b>
6.3 O PLANO DE (INTER)AÇÃO	150
6.4 A ENTRADA NO CAMPO	151
6.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA	152
6.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	153
<b>6.6.1 A construção e registro dos dados</b>	<b>154</b>
<b>6.6.2 A análise dos dados</b>	<b>156</b>
<b>7 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA CRIANÇAS: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA</b>	<b>163</b>
7.1 RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA...	164
7.2 A INTERAÇÃO VIRTUAL E NÃO VIRTUAL NO CONTEXTO DA PESQUISA	195
<b>7.2.1 As interações em sala de aula</b>	<b>197</b>
<b>7.2.2 As interações virtuais e não virtuais no laboratório de informática</b>	<b>200</b>
<b>7.2.3 As interações virtuais desenvolvidas fora do espaço escolar</b>	<b>208</b>
<b>8 A PRODUÇÃO DA ESCRITA EM DISTINTOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR ACERCA DOS DADOS</b>	<b>213</b>
8.1 OS MODOS DE CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM DIFERENTES ESPAÇOS INTERAÇÃO <i>ONLINE</i>	214

<b>8.1.1 A utilização das imagens e a construção discursiva nas histórias em quadrinhos produzidas em ambientes digitais</b>	215
8.1.1.1 Outras considerações acerca das produções	232
<b>8.1.2 A construção de histórias <i>online</i>: a interação nos <i>fanfictions</i></b>	235
8.1.2.1 Outras considerações acerca das produções	254
<b>8.2 A INTERLOCUÇÃO ENTRE VARIADOS GÊNEROS NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DIGITAL: UMA ANÁLISE ACERCA DAS <i>PARÓDIAS</i> INFANTIS</b>	256
<b>8.2.1 Outras considerações acerca das produções</b>	269
<b>8.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NÃO LITERÁRIOS NO CONTEXTO ESCOLAR: PECULIARIDADES NA ESCRITA DOS GÊNEROS E IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS MULTIMIDIÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS</b>	273
<b>8.3.1 Contribuições das <i>interfaces</i> digitais para a organização/estruturação dos textos instrucionais: um olhar acerca do gênero <i>receita</i></b>	274
8.3.1.1 Outras considerações acerca das produções	281
<b>8.3.2 O desenvolvimento das estratégias persuasivas na construção de textos publicitários em ambientes digitais</b>	284
8.3.2.1 Outras considerações acerca das produções	295
<b>8.4 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NOS GÊNEROS DE TEXTOS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS MENSAGENS ELETRÔNICAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS EM <i>CHATS</i>, <i>E-MAILS</i> E CARTÕES VIRTUAIS</b>	297
<b>8.4.1 Um olhar acerca das conversações nos <i>chats</i></b>	301
8.4.1.1 Outras considerações acerca das produções	313
<b>8.4.2 <i>E-mail</i>: um gênero mais ou menos formal para os iniciantes!?!</b>	315
8.4.2.1 Outras considerações acerca das produções	305
<b>8.4.3 Os cartões digitais e o fortalecimento das relações interpessoais na rede</b>	327
8.4.3.1 Outras considerações acerca das produções	336
<b>9 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS DIGITAIS: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA</b>	339
9.1 DE QUE MODO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL PODEM, EM VISTA DE SUA FUNCIONALIDADE, POSSIBILITAR MUDANÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL?	340
<b>9.1.1 Análise das mudanças na escrita do sujeito 1</b>	342



<b>9.1.2 Análise das mudanças na escrita do sujeito 2</b>	344
<b>9.1.3 Análise das mudanças na escrita do sujeito 3</b>	346
<b>9.1.4 Análise das mudanças na escrita do sujeito 4</b>	348
<b>9.1.5 Análise das mudanças na escrita do sujeito 5</b>	351
<b>9.1.6 Análise das mudanças na escrita do sujeito 6</b>	353
9.2 QUAIS AS PRINCIPAIS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A ESCRITA DE CRIANÇAS AMARGOSENSES INSERIDAS EM UM PROCESSO DE LETRAMENTO DIGITAL? O QUE POSSIBILITA TAIS DISTINÇÕES E SIMILARIDADES?	356
<b>9.2.1 Refletindo sobre as similaridades presentes no processo aquisicional</b>	356
<b>9.2.2 Um olhar acerca das diferenças</b>	358
9.3 OS MECANISMOS LINGUÍSTICOS UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS NA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS DE TEXTOS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO SÍNCRONA INFLUENCIAM NA ESCRITA DE GÊNEROS DE TEXTOS CONVENCIONAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS E NÃO VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM?	363
<b>10 LOG OFF</b>	366
<b>REFERÊNCIAS</b>	372
<b>APÊNDICES</b>	385
APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO	386
APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	387
APÊNDICE C – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO	388
APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	389
APÊNDICE E – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	390
APÊNDICE F – MODELO DO QUESTIONÁRIO 1	391
APÊNDICE G – MODELO DO QUESTIONÁRIO 2	392
APÊNDICE H – MODELO DO QUESTIONÁRIO 3	395

## 1 LOGIN...

No mundo contemporâneo, pensar no desenvolvimento socioeconômico e cultural de um povo, de modo geral, e na formação plena dos sujeitos, de modo particular, significa pensar, especialmente, em três elementos independentes, mas estritamente interligados: *linguagens, tecnologias e aprendizagem*.

Evidentemente, o contato com uma língua – seja por meio da oralidade, seja por intermédio da escrita – propicia aos indivíduos múltiplas aprendizagens. Através de uma língua, é possível expor ideias e experiências, desenvolver a imaginação e o raciocínio crítico e ampliar a própria capacidade de interação. É possível realizar não apenas a leitura da palavra; mas, sobretudo, a leitura do mundo.

No que concerne especificamente à aquisição da escrita, possibilita aos sujeitos, entre outras coisas: o registro de fatos e informações; o acesso direto a dados e culturas histórica e/ou espacialmente distantes; o contato com uma nova forma de expressão verbal e, por isso mesmo, a ampliação da própria competência interacional.

Observa-se, entretanto, que o uso da escrita, assim como da oralidade, está condicionado ao aprendizado das regras do sistema linguístico. Por ser uma atividade complexa, a tarefa de escrever exige do indivíduo a potencialidade de compreender as diferenças específicas dos sistemas fonético, fonológico, morfológico e lexical da língua, bem como a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. A compreensão dessas regras ocorre de maneira gradual e contínua, com distinções e singularidades, mas pode, sobretudo, ser facilitada por meio das práticas de uso social da escrita, tendo como princípio a atividade discursiva mediada pelo uso das novas tecnologias.

De fato, na contemporaneidade, o desenvolvimento e o uso constante das Tecnologias da Informação e Comunicação têm modificado muitas atividades da vida humana e desencadeado processos de ensino e aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos. As Tecnologias Digitais, de modo especial, têm possibilitado o desenvolvimento de múltiplas práticas linguístico-discursivas que permitem aos sujeitos introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para interagir e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da

linguagem. Desse modo, um estudo atual acerca dos processos de aprendizagem da escrita na sociedade hodierna não pode deixar de considerar as implicações das Tecnologias da Informação e Comunicação no desenvolvimento das práticas de letramento.

Mas, embora o debate em torno dos fenômenos aquisicionais venha suscitando grande interesse pelos estudiosos no campo da Educação e da Linguística, as discussões projetadas até o momento ainda não explicitaram todas as questões relativas ao processo de aprendizagem da escrita de uma língua, sobretudo no que diz respeito às contribuições das práticas de letramento digital nesse processo de aprendizado. É nesse sentido que o presente trabalho objetiva investigar como o trabalho docente que contempla as práticas de letramento digital pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, gerando diversidades linguísticas e contribuindo com novas possibilidades pedagógicas para o aprendizado infantil. Para tanto, tem-se como objeto de estudo alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA.

Tenciona-se, por meio da pesquisa proposta, analisar como as práticas de letramento digital podem, em vista de sua funcionalidade, operar como uma importante *interface*<sup>1</sup> pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da escrita da língua portuguesa. De modo mais específico, visa-se discutir o processo de aquisição da escrita por crianças inseridas em práticas de letramento digital, apresentando-se as evoluções, semelhanças e distinções constatadas a partir da análise de diferentes etapas do aprendizado. Ademais, pretende-se analisar se/como os mecanismos linguísticos utilizados pelas crianças na produção dos gêneros de textos digitais síncronos influenciam na escrita de gêneros de textos convencionais em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem.

Acredita-se, sobretudo, que o uso dos recursos digitais, entre outros elementos, favorece o processo de letramento, uma vez que também possibilita o uso social da escrita, em situação concreta, incorporada a uma necessidade discursiva. E se, por um lado, a convivência com os gêneros de textos digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita, possibilitando a ampliação dessas habilidades pela criança, por outro lado, a especificidade linguística presente em textos virtuais também contribui para o desenvolvimento da escrita das crianças em gêneros de textos não digitais. Ao utilizar a linguagem em contextos digitais, nota-se, especialmente, que os sujeitos são favorecidos não apenas pela iconicidade e pelos diferentes aspectos audiovisuais presentes na tela (sons,

---

<sup>1</sup> Dispositivo utilizado para o encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica (cf. SILVA, 2005).

imagens e signos verbais e formas em movimento), mas também pelos novos modos de leitura, realizados através de diferentes *links* e janelas hipertextuais, bem como por novas formas de interação – síncronas e assíncronas, dialogais e polilogais, interpessoais e interinstitucionais.

Buscando analisar esses aspectos, acirrando o debate no campo linguístico e contribuindo com propostas pertinentes para as atuais práticas de ensino, esta Tese de Doutorado apresenta uma ampla discussão acerca do tema *Práticas de letramento digital para crianças: contribuições e diversidades no processo de aprendizagem do português escrito*. Para tanto, a Tese foi segmentada em duas seções.

A primeira seção discute, com base em diversos estudos e pesquisas realizadas na área, aspectos teóricos relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação e descreve o processo de aquisição da escrita, refletindo sobre a importância das práticas de letramento nesse processo, com ênfase para o letramento digital, e destacando os fatores de diversidade linguística na contemporaneidade.

No capítulo 2, intitulado *Novas formas de pensar, dialogar e aprender no século XXI: conectando-se ao mundo digital...*, expõe-se uma descrição e análise acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (especialmente das tecnologias digitais), bem como dos novos valores e formas de interação e aprendizagem que propiciam aos seus usuários.

Em seguida, no capítulo 3 – denominado *Tecnologias digitais e upgrade das práticas de letramento na contemporaneidade*, apresenta-se uma discussão acerca das práticas de letramento na contemporaneidade, tendo como princípio a atividade discursiva mediada pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.

No capítulo 4 – intitulado *A aprendizagem da escrita em contextos digitais: alguns limites e muitas possibilidades*, discorre-se sobre o processo de aquisição da escrita em contextos digitais, enfatizando-se alguns aspectos que podem limitar a aprendizagem e destacando as múltiplas possibilidades de apropriação da escrita por intermédio do computador.

E, por fim, no capítulo 5 – denominado *Linguagem, Tecnologias e Diversidades*, apresenta-se uma discussão sobre o fenômeno da diversidade linguística, dando-se ênfase à Sociolinguística Interacional, e discutem-se os fatores de diversidade que caracterizam a interação em contextos de uso das tecnologias informacionais.

Já na segunda parte da Tese descrevem-se os métodos utilizados no decorrer da pesquisa e expõem-se os resultados da investigação realizada. A segunda seção apresenta, portanto, o percurso metodológico da pesquisa de campo, os dados encontrados na investigação, a análise desses dados e uma discussão sobre os resultados da pesquisa.

O capítulo 6 – intitulado *O percurso investigativo* – expõe os objetivos e perguntas da pesquisa e exhibe dados concernentes ao campo de trabalho (a escolha do local e os procedimentos para a entrada em campo). Também apresenta os mecanismos utilizados para observação e escolha dos sujeitos da pesquisa, bem como descreve o plano de ação, os instrumentos de coleta de dados e os mecanismos de descrição/análise dos dados e interpretação dos resultados.

O capítulo 7, por sua vez, intitulado *Práticas de Letramento Digital para Crianças: O Relato de uma Experiência*, descreve, minuciosamente, as atividades promovidas pela pesquisadora no campo de trabalho, enfatizando as diferentes interações virtuais e não virtuais desenvolvidas pelos sujeitos no contexto da pesquisa e em espaços similares.

Quanto ao capítulo 8 – designado *A Produção da Escrita em Distintos Contextos de Aprendizagem: Um Olhar acerca dos Dados*, apresenta uma ampla discussão acerca do processo de produção de distintos gêneros textuais por crianças inseridas em práticas de letramento digital, considerando-se os distintos espaços interacionais e os objetivos sociocomunicativos de cada gênero textual.

Já o capítulo 9 – denominado *Práticas de Letramento em Contextos Digitais: Análises e Considerações acerca do Processo de Aprendizagem da Escrita* – expõe alguns resultados obtidos por meio da pesquisa realizada, respondendo aos principais questionamentos que impulsionaram a produção desta Tese. O referido capítulo descreve, especialmente, as principais mudanças constatadas no processo de aprendizagem da escrita de crianças inseridas em contextos digitais, enfatizando as similaridades e distinções presentes no aprendizado dos diferentes sujeitos, e analisa se/como os mecanismos linguísticos utilizados pelas crianças na produção dos gêneros de textos digitais síncronos influenciam na escrita de gêneros de textos convencionais em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem.

Por fim, apresentam-se algumas reflexões/conclusões acerca do estudo realizado e defende-se a Tese de que o desenvolvimento de práticas de letramento digital no contexto escolar – além de propiciar a diversão, desenvolver a criatividade e ampliar o raciocínio e

senso crítico dos indivíduos – pode funcionar como uma importante *interface* para o desenvolvimento e a ampliação da competência textual/discursiva dos alunos.

Espera-se, por meio deste trabalho, alcançar o objetivo de fomentar uma discussão teórica no campo dos estudos linguísticos, provendo àqueles que se interessam por fenômenos referentes à aquisição da escrita; e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação básica, com discussões sobre novas possibilidades de letramento, gerando, na academia e fora dela, momentos oportunos de aprendizagem, produção de conhecimento e ampliação do saber.

## **2 NOVAS FORMAS DE PENSAR, DIALOGAR E APRENDER NO SÉCULO XXI: *CONECTANDO-SE AO MUNDO DIGITAL...***

[...] cada criança nascida hoje, em um contexto de 5000 anos de experiências letradas, 1000 anos de experiência de imprensa, 150 anos de experiência de comunicação eletrônica e uma década de experiência “world-wide-web” (www), vive um mundo simbólico cada vez mais denso, em ressonância com mensagens muito antigas e distantes, bem como mensagens que envolvem o globo em um instante.

Charles Bazerman

No mundo contemporâneo, a vida e as ações humanas encontram-se permeadas por economias globalizadas, que envolvem alianças políticas e culturais e, sobretudo, avanços tecnológicos, os quais vêm modificando as relações temporais e espaciais e, conseqüentemente, têm causado alterações nos sistemas de produção de bens e serviços e nos processos de comunicação e de informação, de forma contínua e acelerada.

O homem, rodeado de descobertas, notícias e informações globais fornecidas em tempo real, é constantemente incitado a investigar, criar, tomar iniciativas e resolver problemas. Não mais vinculados à mecanização industrial, mas envolvidos com um modelo de produção baseado, principalmente, no fluxo de informações via computador, os sujeitos atuam em ambientes colaborativos de trabalho. Desse modo, o saber humano é visualizado como uma construção coletiva intensificada por meio das redes de informação e comunicação e se desenvolve a partir de relações cooperativas que envolvem indivíduos, conteúdos político-ideológicos e tecnologia, diminuindo distâncias e aproximando sujeitos.

Nesse cenário, a sociedade atual vem sendo denominada de “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” ou, ainda, “sociedade tecnológica”. Contudo, considera-se a primeira expressão a mais apropriada, já que a revolução tecnológica que vem remodelando as bases da sociedade nas últimas décadas se organiza com base nas Tecnologias da Informação e Comunicação.

De fato,

no novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de desenvolvimento, a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos. Na verdade, conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo

sempre se baseia em algum grau de conhecimento e processamento da informação (CASTELLS, 2009, p.53-54).

Sendo assim, verifica-se que os avanços tecnológicos, propiciados pelas agências de desenvolvimento de alta tecnologia e impulsionados pela participação cada vez mais intensa dos usuários, auxiliam significativamente na ampliação dos processos informacionais e interativos dentro de uma perspectiva global. E, sem dúvida, as Tecnologias Digitais<sup>2</sup> são as que mais têm contribuído para o desenvolvimento informacional, por integrar o mundo em redes interligadas globalmente, permitindo uma distribuição universal e instantânea de informações; por propiciar a interação virtual entre sujeitos e favorecer o trabalho através de redes<sup>3</sup>; enfim, por possibilitar novas formas de compartilhamento de dados e de produção coletiva do conhecimento.

Desse modo, observa-se que um estudo mais consistente sobre as mudanças no mundo pós-moderno não pode ignorar a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação, especialmente das tecnologias digitais. Mas qual é o conceito de *informação* na sociedade contemporânea? O que é uma *tecnologia*? E o que pode ser considerado como *Tecnologia da Informação e Comunicação*? Como as tecnologias digitais têm contribuído na formação de novos valores, conhecimentos e saberes e de que forma podem favorecer as práticas de letramento na atualidade?

Tentando esclarecer essas questões, esta seção é dedicada às Tecnologias da Informação e Comunicação<sup>4</sup> (especialmente as tecnologias digitais) – suas características, importância, os novos valores que possibilitam – e às novas formas de interação e aprendizagem que propiciam aos seus usuários.

Mas, longe de se limitar a uma simples elucidação de conceitos ou a uma restrita descrição das tecnologias contemporâneas, as páginas que se seguem apresentam uma reflexão acerca do papel das Tecnologias da Informação e Comunicação nas formas de

---

<sup>2</sup> Tecnologias cujo funcionamento baseia-se na lógica binária, em que toda a informação é guardada e processada sob a forma de zero (0) e um (1).

<sup>3</sup> Fluxo e feixe de relações entre os indivíduos e as *interfaces* digitais.

<sup>4</sup> Adota-se, neste trabalho, a expressão *Tecnologias da Informação e Comunicação* e, em alguns casos, *Tecnologias da Informação* ou, simplesmente, *tecnologias*. Desconsidera-se aqui o uso da forma *novas tecnologias*, em virtude da ambiguidade e, muitas vezes, inutilidade da expressão. Em consonância com Demo (2010), acredita-se que: o novo também é velho, porque só pode provir de algo pré-existente (velho); aquilo que alguns denominam como “novas tecnologias” já existe há várias décadas; além disso, o conceito de novidade é relativo, depende da percepção. Sendo assim, “o novo das novas tecnologias talvez seja menos sua condição física como desenvolvimento da eletrônica e da digitalização, do que o mundo de oportunidades que nos propiciam e, em especial, a maneira como as apreciamos, questionamos. No fundo, novidade não é da coisa, mas de como vemos a coisa” (DEMO, 2010, p. 13).



pensar, dialogar e aprender no século XXI e, portanto, da relevância dessas tecnologias no desenvolvimento educacional, cultural e sócio-histórico das sociedades.

## 2.1 REFLETINDO SOBRE *INFORMAÇÃO*, *CONHECIMENTO* E *TECNOLOGIAS* NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Na contemporaneidade, a emergência de um “novo” paradigma tecnológico organizado com base nas tecnologias informacionais possibilitou o desenvolvimento da chamada “Sociedade da Informação”, na qual a própria informação se torna o elemento central das atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, propiciando alterações nos modos de vida e nas estratégias interacionais utilizadas pelos sujeitos.

Analisando esse modelo organizacional, em que a geração, o processamento e a troca de informações são considerados fontes fundamentais da produtividade, Castells (2009, p. 108-109) elege cinco aspectos principais para caracterizá-lo: 1) o desenvolvimento de tecnologias para agir sobre a informação; 2) a penetrabilidade dos efeitos das tecnologias; 3) o predomínio da lógica das redes; 4) a flexibilidade; 5) a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado.

Com base nesses aspectos, fica evidente que falar em *Sociedade da Informação* não significa simplesmente falar na mudança contemporânea de paradigma, em que há a transferência de uma tecnologia baseada em insumos de energia para uma tecnologia que se baseia predominantemente em insumos de informação provenientes do avanço das técnicas em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/radiodifusão e optoeletrônica. Significa, sobretudo, pensar num modelo organizacional em que a informação é a base das relações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais.

Sendo assim, nota-se que a informação passa a ter um papel cada vez mais importante no mundo contemporâneo. Torna-se um elemento estratégico decisivo para o desenvolvimento das sociedades. Por isso, torna-se necessário refletir, antes de tudo, acerca do termo *informação*.

Segundo o dicionário Aurélio (2004), *informação* é: “1. Ato ou efeito de informar-se; informe. 2. Dados acerca de alguém ou de algo. 3. Conhecimento, participação. 4. Comunicação ou notícia trazida ao conhecimento de uma pessoa ou do público. 5. Instrução, direção.” Também de acordo com Sawaya (1999, p. 230), em seu dicionário de Tecnologia e

Informática, *informação* corresponde a “tudo que significa notícia, conhecimento, ou comunicação”. Por meio dessas definições, percebe-se que a informação é entendida, na maioria das vezes, como um dado pronto e acabado que é transmitido aos indivíduos por meio de algum canal comunicativo, e a comunicação é reduzida a um processo unidimensional de transmissão e decodificação de mensagens.

Observa-se, contudo, que, para os estudiosos da Ciência da Informação, o termo em questão apresenta outras acepções, as quais se diferenciam historicamente. Para Belkin e Robertson (1976), por exemplo, *informação* é tudo aquilo que é capaz de alterar uma estrutura, ou seja, é um fenômeno característico do contexto de comunicação, intencionalmente elaborado com a pretensão de afetar o receptor. Sendo assim, para os autores, a transferência de uma informação ocorre somente no momento em que uma fonte geradora (o emissor) estabelece uma comunicação com uma fonte receptora (o receptor). Já, conforme Dervin e Nilan (1986), a informação é algo construído pelo ser humano. Não corresponde à objetividade do objeto que informa, mas à subjetividade do indivíduo que atribui sentido à informação.

Aprofundando as análises anteriores, Buckland (1991) apresenta três aspectos básicos e complementares que caracterizam a informação, sendo um aspecto tangível e dois intangíveis. Primeiro aspecto: *informação como coisa ou registro, dado ou documento*. Segundo aspecto: *informação como processo*. Terceiro aspecto: *informação como conhecimento*, utilizada para se referir ao que é percebido na “informação como processo”.

No entanto, conforme Barreto (1996), embora os termos *informação* e *conhecimento* apresentem conceitos inter-relacionados, devem ser distinguidos. Para o autor, “a informação é qualificada como um instrumento modificador da consciência do homem e de seu grupo social, deixando de ser unicamente uma medida de organização por redução de incerteza” (BARRETO, 1996, p.2). Já o *conhecimento* é definido como “toda alteração provocada no estado cognitivo do indivíduo, isto é, no seu estoque mental de saber acumulado, proveniente de uma interação positiva com uma estrutura de informação” (BARRETO, 1996, p. 2). Conhecimento está, portanto, associado a construção e depende da ação do sujeito sobre a informação disponível, de modo a atribuir-lhe significado.

Desse modo, fica evidente que, ao estabelecer uma relação com a informação, cada indivíduo desenvolverá um processo cognitivo que envolverá aprendizagem e construção de saber. E, sem dúvida, as diversas tecnologias auxiliam nesse processo de aprendizagem por

ampliar e alterar a dinâmica de aquisição do conhecimento e também propiciar o desenvolvimento de comunidades de informação.

No entanto, é preciso considerar que, embora as tecnologias possibilitem algumas mudanças na estrutura de uma dada sociedade, elas não são um fator determinante das relações que serão constituídas. Aliás, uma tecnologia é produzida dentro de uma dada cultura e não se desenvolve do mesmo modo em distintas sociedades. As “[...] técnicas carregam consigo projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais bastante variados. Sua presença e uso em lugar e época determinados cristalizam relações de força sempre diferentes entre seres humanos” (LÉVY, 1999, p.23). E mais: “Os instrumentos que construímos não nos dão poderes mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos” (LÉVY, 1999, p. 17).

Dialogando com essas ideias, Castells (2009, p. 44-45) afirma:

[...] a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem as tecnologias e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Percebe-se, então, que as relações dos seres humanos com as tecnologias são distintas e complexas. Tais relações possibilitam a modificação dos ambientes natural e social e interferem nos modos de pensar, interagir, aprender, organizar ideias e construir o conhecimento.

Para Lévy (1993), as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Mas, ao mesmo tempo em que são imaginadas, produzidas e reinterpretadas durante sua utilização, é o próprio uso das tecnologias que constitui a humanidade, uma vez que reorganiza, de algum modo, a visão de mundo de seus usuários e modifica seus reflexos mentais.

Certamente, ao considerar a tecnologia uma “reapropriação mental do fenômeno técnico”, Lévy (1993) supera a visão dicotômica entre homem e máquina, cultura e tecnologia e estabelece uma relação fundamental entre o desenvolvimento da tecnologia e o desenvolvimento da cognição humana.

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Lima Jr. (2005) conceitua *tecnologia* como o

[...] processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Nesse processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo (LIMA JR., 2005, p.12).

Assim sendo, observa-se que as tecnologias – fruto da aliança entre técnica e ciência – correspondem ao processo de produção, criação, transformação que, na sociedade contemporânea, contribui para alterar a relação do ser humano com o mundo que o cerca, implicando no estabelecimento de outra cosmovisão (cf. MIRANDA, 2002).

Em se tratando das Tecnologias da Informação, conforme Costa e Paim (2004), são tecnologias utilizadas para o tratamento das informações (recuperação, armazenamento, organização, produção e disseminação) e que, por sua vez, geram novas demandas tecnológicas. São, portanto, elementos de um sistema em contínua transformação. Considera-se como Tecnologias da Informação todo o conjunto das tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/rádiodifusão e optoeletrônica. Os “integrantes” desse tipo de tecnologia são o papel, os arquivos, os fichários, o livro, o jornal, a revista, o correio, o fax, o telefone, o telex, o rádio, a televisão, o aparelho de DVD, a fotocopadora, o retroprojetor, o projetor de slides, o computador, o CD, o DVD, o *pen drive*, a impressora, a câmera de vídeo, a *webcam*, os cartões de memória, a *internet*, o *podcasting*, o *mobile* e os diversos outros elementos usados na realização de determinada(s) tarefa(s) específica(s) para a interação entre sujeito e informação.

Nota-se, dessa maneira, que

O termo “tecnologia da informação” não é, necessariamente, sinônimo de computador (*hardware* e *software*). Todavia, o computador pode ser considerado como o principal representante dessa tecnologia, talvez, devido à sua pluralidade de utilização na solução de diversos problemas relacionados a recuperação, armazenamento, organização, tratamento, processamento, produção e disseminação da informação pertinente às várias áreas do conhecimento (NETO, 2006, p.51).

Também, conforme Lévy (1998, p.35), “a informática é a última, até a data, dessas grandes invenções que têm ritmado o desenvolvimento da espécie humana, reorganizando sua cultura e abrindo-lhe uma nova temporalidade”.

No entanto, é válido salientar que as Tecnologias da Informação não se restringem a novos usos de determinados equipamentos, nem devem ser apenas associadas ao aspecto material (enfoque que a ciência moderna lhe conferiu em virtude do processo de industrialização e da ideia de produtividade); mas constituem uma rede que também envolve a subjetividade humana e o contexto sócio-histórico e cultural, especialmente no caso das tecnologias provenientes da Revolução Informacional desencadeada entre os anos de 1970 a 1990. Corroborando essa ideia, Castells escreve:

As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia como no caso da Internet. [...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo (CASTELLS, 2009, p.69).

Por isso, para Lévy (1993), as Tecnologias da Informação são primordialmente “tecnologias intelectuais”, não simplesmente porque emergem da criação dos primeiros dispositivos materiais capazes de realizar conexões artificiais a fim de imitar a inteligência humana; mas, principalmente, pelo fato de quase sempre exteriorizarem e retificarem uma função cognitiva, uma atividade mental.

Também, conforme Lévy, essas tecnologias acionam um tipo especial de inteligência que articula o individual e o coletivo: a *inteligência coletiva*, “a saber, a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais” (LÉVY, 1993, 167). Trata-se de uma criação coletiva que não está atrelada a uma dada instituição ou comunidade, mas é distribuída de modo universal, favorecendo a interatividade e a construção de competências que são enriquecidas instantaneamente e em tempo real.

Nas últimas décadas, a inteligência coletiva tem sido favorecida, de modo especial, pelo surgimento da *Web 2.0*. A *World Wide Web*, ou simplesmente *Web*<sup>5</sup> (teia de alcance mundial),

---

<sup>5</sup> A *Web* é uma das redes de *internet*. Funciona através de próprio protocolo: HTTP (*Hipertext Transfer Protocol*, traduzido para o português como *Protocolo de Transferência de Hipertexto*), sigla que aparece em todos os endereços da referida rede.

foi criada em 1991, na Suíça, por Timothy John Berners Lee. Originariamente, era utilizada para conectar os computadores das instituições de pesquisa com o propósito de dinamizar e facilitar o acesso às informações, permitindo que colaboradores situados em locais distintos partilhassem suas ideias e todos os aspectos de um projeto comum. Mais recentemente, a *Web* sofreu modificações: tornou-se uma plataforma na qual tudo está facilmente acessível e em que publicar *online* deixa de exigir a criação e o alojamento de páginas num determinado servidor. A facilidade de interação entre os utilizadores e os serviços torna-se uma realidade.

Nota-se, entretanto, que a *Web 2.0* não é simplesmente uma versão remodelada da *Web*. Enquanto na primeira versão a tecnologia assume a posição central (é ela que conecta os usuários), na *Web 2.0*, são os sujeitos que se conectam através da tecnologia. E se, por um lado, a expressão *Web 2.0* – termo proposto, em 2004, por Tim O’Reilly e o *MediaLive International* – faz alusão às denominações atribuídas aos programas de computadores, quando são projetadas melhorias, correções dos erros e novas funções em *softwares*; por outro lado, refere-se a um sistema em que o utilizador deixa de ser um simples espectador e passa a ser construtor da sua própria aprendizagem e colaborador da aprendizagem dos outros através das potencialidades de novos dispositivos. Em consonância com essas ideias, Blattmann e Silva (2007, p.198) afirmam:

A *Web 2.0* pode ser considerada uma nova concepção, pois passa agora a ser descentralizada e [...] o sujeito torna-se um ser ativo e participante sobre a criação, seleção e troca de conteúdo postado em um determinado *site* por meio de plataformas abertas. Nesses ambientes, os arquivos ficam disponíveis *on-line*, e podem ser acessados em qualquer lugar e momento, ou seja, não existe a necessidade de gravar em um determinado computador os registros de uma produção ou alteração na estrutura do texto. As alterações são realizadas automaticamente na própria *web*.

Sendo assim, nota-se que as *interfaces* da *Web 2.0* – atualmente utilizadas também por meio dos dispositivos móveis – trouxeram à rede maior dinamismo e interação. A comunicação, além de multidirecional, tornou-se mais participativa e democrática. Nesse contexto, a inteligência – distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada e mobilizada em tempo real (cf. LÉVY, 1993) – é cada vez mais coletiva.

Portanto, aquilo

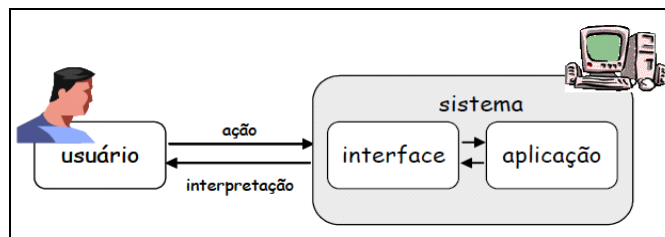
que identificamos, de forma grosseira, como “novas tecnologias” recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo

complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação. É o processo social em toda sua opacidade, é a atividade dos outros, que retorna para o indivíduo sob a máscara estrangeira, inumana, da técnica (LÉVY, 1999, p. 28).

Sob essa ótica, o computador não pode ser considerado uma simples ferramenta ou instrumento, mas um elemento estruturante de experiências dos membros de uma comunidade ou grupo social, um potencializador de *interfaces*. Na visão de Alves (1998), os conceitos de *instrumento* e *ferramenta* limitam bastante o potencial dos elementos tecnológicos no contexto social e, em especial, no ambiente escolar, pois, nessa perspectiva, a tecnologia termina sendo usada para modelar – e não estruturar – o pensamento humano. Corroborando essas ideias, Silva (2005, p.66) especifica: “Ferramenta é o utensílio do trabalhador e do artista empregado nas artes e nos ofícios. A ferramenta realiza a extensão do músculo e da habilidade humanos na fabricação, na arte”. Já a *interface* “é um termo que na informática e na cibercultura ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica”. Porém, muito mais do que um simples mediador de interação ou tradutor de sensibilidades entre as faces, pode-se afirmar que a *interface* é, sobretudo, o espaço *online* de encontro e de interação entre duas ou mais faces (cf. SILVA, 2005). Possui, então, além da configuração física, as dimensões perceptiva e conceitual.

A dimensão física inclui os elementos de *interface* que o usuário pode manipular. Já a dimensão perceptiva engloba os elementos que o usuário pode perceber. Quanto à dimensão conceitual, resulta de processos de interpretação e raciocínio do usuário, desencadeados pela sua interação com o sistema, com base nas individualidades de cada sujeito, em seus objetivos e seu ambiente de trabalho.

Nota-se, nessa perspectiva, que, em contextos digitais, a aprendizagem é desenvolvida, especialmente, por meio das ações que o sujeito realiza usando a *interface* de um sistema e das interpretações das respostas obtidas via sistema através da *interface*, isto é, por meio da interação humano-computador, conforme ilustra a Figura 1.

**Figura 1** – O processo de interação humano-computador

Fonte: Prates e Barbosa (2003, p. 2)

A interação humano-computador também propicia, direta e indiretamente, a interação do indivíduo com o saber e, ao mesmo tempo, com outros sujeitos. Por isso, no contexto informacional, as relações com o conhecimento adquirem novas dimensões, possibilitando aos indivíduos desenvolverem, mutuamente, suas potencialidades cognitivas. Torna-se possível não apenas a criação e a veiculação de diferentes conteúdos; mas também a troca instantânea e digital de informações em nível global, o desenvolvimento do trabalho através de redes, enfim, a interação virtual entre os sujeitos.

Nota-se, então, que as Tecnologias da Informação, especialmente as tecnologias digitais, têm intensificado os modos de interação entre os indivíduos e possibilitado novos ambientes de produção e troca de conhecimentos, propiciando mudanças nos padrões de percepção da realidade e nas formas de aquisição do conhecimento. Desse modo, provocam interferências nas relações humanas, nos valores e nas atitudes dos indivíduos, ao mesmo tempo em que promovem sua inserção e participação no contexto social, cultural e histórico e possibilitam novas formas de pensar e dialogar no século XXI.

## 2.2 A COMUNICAÇÃO NA ERA DIGITAL<sup>6</sup>: UM *LINK* AO CIBERESPAÇO

A Sociedade da Informação acompanha, traduz e favorece o desenvolvimento de um sistema interativo, síncrono e assíncrono, de alcance global, caracterizado pela integração de diferentes linguagens. Esse modelo interacional, proveniente dos avanços tecnológicos desencadeados a partir do final do século XX, tem provocado alterações na estrutura social e no desenvolvimento linguístico e cultural dos indivíduos.

<sup>6</sup> Embora sejam enfatizados, neste trabalho, os principais modos de interação possibilitados pelo uso do computador, consideram-se também como digitais outros meios de comunicação eletrônicos, desde que possibilitem o compartilhamento de informações digitais ou destinadas à digitalização.



Trata-se de um momento em que as formas de sociabilidade e as relações com o outro ultrapassam os limites impostos pelas noções de tempo e lugar e deslocam-se, muitas vezes, do espaço físico para a dimensão midiática, propiciando a formação de ambientes virtuais de interação. Além de possibilitarem o acesso a uma incalculável quantidade de informações e favorecerem novos modos de convivência por meio da interconexão remota, os ambientes virtuais revelam-se espaços propícios para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens através da interação dos sujeitos em comunidades também virtuais.

Ao analisar o sentido do termo *comunidades*, Castells (1999) defende que essas são constituídas a partir dos interesses e anseios de seus membros, o que faz delas fontes específicas (de construção) de identidades. De modo mais específico, Ávila (1975) explica que uma comunidade é formada através da conjunção dos seguintes elementos: certa contiguidade espacial que possibilite contato direto entre seus membros, a consciência de interesses comuns e a participação dos sujeitos em uma obra comum.

Contudo, ao analisar as formas de organização social na contemporaneidade, Palácios (2001) cita outros elementos fundamentais que caracterizam uma comunidade. São eles: sentimento de pertencimento, sentimento de comunidade, permanência (em oposição à efemeridade), territorialidade (real ou simbólica) e forma própria de comunicação entre seus membros.

Certamente, o grupo de indivíduos que interage através de um sistema de redes de computadores vivencia esse novo conjunto de circunstâncias interacionais e constitui, então, uma comunidade. A única diferença, nesse caso, é o lugar de contato: o ciberespaço.

Lévy (1999, p. 92) define ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. E ainda complementa: “Essa definição inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicos), na medida em que transmitem [ou melhor, compartilham] informações provenientes de redes digitais ou destinadas à digitalização” (LÉVY, 1999, p.92).

Refletindo acerca da estrutura organizacional que compõe o ciberespaço, o autor também evidencia que esse “novo” espaço interacional fez com que surgissem dois dispositivos informacionais – o mundo virtual e a informação em fluxo – os quais são inéditos em relação às mídias anteriores.

O mundo virtual corresponde a “uma reserva digital de virtualidades sensoriais e informacionais que só se atualizam na interação com os seres humanos” (LÉVY, 1999, p.145). Por isso, “ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas” (LÉVY, 1999, p.75).

Já a informação em fluxo se refere a dados informacionais em contínuo estado de transformação, dispostos entre memórias e canais interconectados que podem ser acessados pelos cibernautas<sup>7</sup>.

Observa-se, assim, que o ciberespaço, por meio de seus diferentes dispositivos midiáticos e estratégias comunicacionais, agrega pessoas e equipamentos técnicos, com o objetivo de produzir e disseminar informações, e constitui as denominadas *comunidades virtuais*. De acordo com Lévy (1999, p.127), “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”.

Analisando o sentido do termo “comunidade virtual”, Jones (1997) explica que a expressão pode ser entendida sob duas perspectivas. A primeira – *the virtual settlements* – corresponde a diversas formas de grupos específicos criados via Comunicação Mediada por Computador (CMC), a exemplo do *Yahoo Groups*. Já a segunda perspectiva – *the virtual community* – refere-se às novas formas de comunidades provenientes do uso do suporte da CMC. Essa última perspectiva é, segundo o autor, a mais condizente para expressar a ideia de “comunidade virtual”, uma vez que ultrapassa a ideia de suporte tecnológico. Além disso, agrega o conceito de *virtual settlements* (espaço que, unicamente, não constitui a comunidade virtual, mas é parte necessária para sua existência).

Sendo assim, fica evidente que uma comunidade virtual não é apenas um espaço tecnológico que propicia formas de comunicação mais abrangentes e globalizadas; mas, sobretudo, um espaço em que os indivíduos colaboram mutuamente, livres dos limites impostos pelas noções de tempo e espaço.

Também é preciso salientar que a ideia de virtualidade que caracteriza esse modelo de comunidade não se opõe àquilo que se determina como real. O vocábulo *virtual* é originário do latim *virtualis*, derivado de *virtus*, que significa *força, potência*. Normalmente, o termo é

---

<sup>7</sup> Indivíduos que atuam no ciberespaço.

usado para designar algo que não existe, opondo-se ao que é real. No entanto, conforme Lévy (1999), a palavra *virtual* pode ser entendida em pelo menos três sentidos: o primeiro, técnico, relacionado à informática; o segundo, corrente, empregado para indicar irrealidade, pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível; o terceiro, filosófico, utilizado para atribuir sentido àquilo que existe apenas em potência e não em ato e, portanto, corresponde a uma dimensão da realidade.

Seguindo uma linha de pensamento filosófico, Lévy considera que “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo particular. [...] o virtual é real [...] O virtual existe sem estar presente” (LÉVY, 1999, p.47-48).

Evidentemente, ao se adotar a ideia de que o virtual existe no mundo sem uma presença tangível, considera-se também que o ciberespaço está amplamente relacionado ao sentido de virtualidade. Por um lado, observa-se que a digitalização aproxima-se da virtualização pelo fato de a informação digital (guardada e processada sob a lógica binária de 0 e 1) ser inacessível enquanto tal ao ser humano e não depender dos aspectos espaço-temporais, estando presente de modo virtual em cada ponto da rede em que for requerido. “O computador, então, não é apenas uma ferramenta a mais para a produção de textos, sons e imagens, é antes de mais nada um operador de *virtualização da informação*” (LÉVY, 1999, p.55). Por outro lado, nota-se que o desenvolvimento das redes digitais propicia o surgimento de realidades virtuais, a exemplo da virtualização das organizações.

É importante ressaltar aqui que a noção de *virtualização* não corresponde à ideia de *desrealização* (transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas refere-se à mutação de uma identidade ou, mais especificamente, ao deslocamento de uma entidade para um campo problemático, a fim de redefinir a atualidade. Nas palavras de Lévy, “a virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema. Ela transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica” (1996, p.18). Desse modo, a *virtualização* pode ser definida como o movimento inverso ao da *atualização* – invenção de uma forma ou solução a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades. A *virtualização* consiste na passagem do atual ao virtual. É, portanto, um dos principais vetores de criação da realidade (cf. LÉVY, 1996).

Obviamente, a emergência do ciberespaço propiciou o desenvolvimento de um tipo de comunidade baseada, especialmente, no princípio da virtualização. Ademais, favoreceu o desenvolvimento de um modelo de interação muito divergente da mídia clássica, visto que, nesse espaço, todas as informações se tornam interativas, ganham plasticidade e são distribuídas de modo global, em tempo e espaços ilimitados. Percebe-se, ainda, que qualquer indivíduo que participa das relações numa rede pode se tornar um interactante, o que não ocorre no caso de mídias como o rádio e a televisão. Além disso, as mídias clássicas apresentam certas limitações de tempo, espaço e/ou das características do próprio meio de comunicação.

A TV e o rádio trabalham com comunicação unilateral, o que funciona bem para transmissões massivas mas não para contatos interpessoais. O telefone e o rádio-amador permitem o diálogo entre indivíduos, mas apenas se eles estiverem conectados ao mesmo tempo. Sistemas de gravação de voz (fitas e discos, por exemplo) possibilitam uma comunicação assíncrona, sem limitações temporais, mas devem ser transportados fisicamente pelo espaço. Mesmo a comunicação interpessoal face-a-face exige a simultaneidade espacial e temporal dos participantes. Isto é, trazem limitações à realização do conceito de aldeia global (PRIMO, 1997, p.5).

Contudo, é válido salientar que, embora seja bastante frequente na sociedade contemporânea, a Comunicação Mediada por Computador não substitui os encontros físicos. Funciona, portanto, como uma forma de comunicação original, desenvolvida com base em diferentes estratégias interacionais.

De acordo com Lévy (1999), as formas de interação no contexto digital podem ser compreendidas sob duas perspectivas. De acordo com a primeira perspectiva, o indivíduo transporta-se virtualmente para o outro lado da tela e interage de forma sensório-motora com modelos digitais. Já, conforme a segunda perspectiva, a interação em contexto digital corresponde à execução de variadas tarefas e realização de trocas comunicativas no ambiente virtual, por meio do uso de dispositivos informacionais.

Ao elencar as principais formas de interação no ciberespaço, considerando a segunda perspectiva, o autor cita: o acesso à distância aos diversos recursos de um computador, a transferência de dados, a troca de informações por meio dos diferentes suportes de comunicação digital, as conferências eletrônicas, os hiperdocumentos compartilhados e os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo.

É válido enfatizar que esses diferentes modos colaborativos, que podem ser combinados, expandem-se cada vez mais e introduzem na sociedade hodierna um novo tipo de interação, à qual Lévy intitula de “interação todos-todos”, por ser caracterizada pela multiplicidade de interactantes. Esse modo de interação desencadeia o surgimento de um tipo de inteligência, que articula o individual e o coletivo, a partir de relações cooperativas que envolvem pessoas, máquinas e ideias. Trata-se de um tipo de inteligência que favorece a potencialização da sensibilidade, da percepção, do pensamento, da imaginação: a *inteligência coletiva*.

Conforme Lévy (1999, p. 199-200),

a inteligência coletiva é uma inteligência variada, distribuída por todos os lugares, constantemente valorizada, colocada em sinergia em tempo real, que engendra uma mobilização otimizada das competências. [...] a finalidade da inteligência coletiva é colocar os recursos de grandes coletividades a serviço das pessoas e dos pequenos grupos – e não o contrário.

Evidentemente, a inteligência coletiva auxilia na concretização dos ideais da Sociedade da Informação, por favorecer os processos interacionais em ambientes digitais, ao estabelecer uma sinergia entre a memória computacional, a troca de informações, as novas formas de organização e a coordenação de ideias em tempo real. Assim, “o saber humano é visualizado como construção coletiva, a partir de redes de informação que integram verdadeiras coletividades ‘pensantes’” (COSTA; PAIM, 2004, p.20).

É importante frisar que, além da interação coletiva entre os cibernautas, o ciberespaço possibilita a integração entre as diferentes modalidades de comunicação, isto é, “a integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível [...]” (CASTELLS, 2009, p.414).

Outra forma de interação que se expandiu por meio da inserção dos indivíduos no ciberespaço corresponde à interação denominada neste trabalho de “interação texto-sujeito”. Diz respeito às distintas formas de interação com o texto, ou melhor, às diversas formas de leitura e de atribuição de sentidos aos textos por diferentes sujeitos.

Ao discorrer acerca do tema, Lévy (1996) apresenta, no mínimo, três ideias bastante relevantes. Uma delas é a concepção de texto como uma entidade virtual, abstrata e independente de um suporte físico, que se atualiza por meio da leitura. Para o autor, o texto é

constituído por vazios, ou “semeado de brancos”, que estimulam o desdobrar de seus múltiplos sentidos, e a leitura resolve com geratividade criadora e sempre singular o problema do sentido.

Tal é o trabalho da leitura: a partir de uma linearidade ou de uma platitude inicial, este ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos (LÉVY, 1996, p.36).

Mas é válido ressaltar que esse processo de atualização do texto engloba duas principais etapas. A primeira corresponde à não captação/compreensão de palavras, termos e significados. Nessa perspectiva, ler significa negligenciar, desler ou desligar o texto. Já a segunda etapa refere-se ao ato de junção entre as passagens que se correspondem no texto redescobrimo sua estrutura. Por meio de uma análise figurativa, Lévy explica: “Os membros esparsos, expostos, dispersos na superfície das páginas ou na linearidade do discurso, costumamos-los juntos: ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que lhe deram seu nome” (LÉVY, 1996, p.35-36).

Ademais, é válido salientar que, embora exista um caminho virtual que permita ao leitor estabelecer relações entre as diversas passagens do texto, esse caminho pode ser sempre modificado. Desdobra-se aí outra importante ideia acerca da teoria de Lévy: o ato de ler/interpretar é também um ato subjetivo.

De fato, a leitura, invariavelmente, envolve o relacionamento do leitor com outros textos, discursos, imagens, pensamentos e, mais do que isso, engloba a percepção de mundo do sujeito, seus projetos, sonhos e idealizações. É, portanto, um elemento de *interface* do leitor consigo mesmo. Em consonância com essas ideias, Lévy (1996, p.36) esclarece: “desta vez o texto não é mais um amarrotado, dobrado feito uma bola sobre si mesmo, mas recortado, pulverizado, distribuído, avaliado sobre critérios de uma subjetividade que produz a si mesmo”.

Ao discutir acerca do fenômeno da subjetividade na linguagem, Benveniste (1995) argumenta que é no momento em que utiliza a linguagem que o homem se constitui enquanto sujeito. Semelhantemente a Lévy (1996), o autor considera que a linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor no exercício do discurso se apropria. Mas, numa outra perspectiva, Benveniste (1995) postula que é por meio dessas formas que o sujeito define-se a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. Essa apropriação, além de ser um

processo de atualização do sistema linguístico do qual o indivíduo dispõe, é, também, na mesma medida, um processo de transformação da língua em discurso. Além disso, para Benveniste (1989), o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva do interlocutor com seu parceiro, seja ele real ou imaginário, individual ou coletivo.

Corroborando essa ideia, Lévy afirma:

Escutar, olhar, ler equivale finalmente a construir-se. Na abertura ao espaço de significação que vem do outro, trabalhando, esburacando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, contribuimos para erigir a paisagem do sentido que nos habita. O texto serve aqui de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio estado mental (LÉVY, 1996, p.37).

Observa-se assim que se, por um lado, o texto é uma entidade virtual que se atualiza por meio do ato de leitura, por outro lado, a virtualidade emerge da subjetividade humana no momento em que surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar. Nessa conjuntura, a escrita é, por sua vez, considerada um processo de virtualização da memória, ou seja, de sua exteriorização, e não apenas um mero registro da fala.

Na contemporaneidade, especificamente, o suporte digital também tem possibilitado outras formas de apresentação da escrita e de compreensão do sentido. Com a digitalização, o texto é armazenado em memória digital por meio de uma série de códigos informáticos que serão, eventualmente, traduzidos em sinais alfabéticos e exibidos por meio de um dispositivo de apresentação. Conforme Lévy (1996), o armazenamento em memória digital é uma potencialização do texto, e a exibição é uma realização. Já a virtualização corresponde à problemática textual que, nesse caso, instaura-se a partir da relação sujeitos-máquina e favorece a tomada de decisões criativas pelo indivíduo. A interpretação remete-se agora à apropriação sempre singular de um navegador. Pode-se afirmar, desse modo, que a virtualidade do texto alimenta a inteligência em ato (cf. LÉVY, 1996).

Em consonância com Lévy, acredita-se que, no contexto digital, “[...] dar sentido a um texto é o mesmo que conectá-lo a outros textos, e portanto é o mesmo que construir um hipertexto [...] O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la” (LÉVY, 1993, p.72). Sendo assim, a informação é organizada de forma dinâmica e de modo não linear, e o leitor torna-se também produtor do texto, através da navegação por um ou mais hipertextos.

Entende-se aqui como hipertexto o conjunto de “nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais, etc.) e [...] links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’, indicando a passagem de um nó a outro” (LÉVY, 1999, p.56).

Mas é válido ressaltar que a ideia de hipertexto não surge no contexto das tecnologias digitais, nem o termo é utilizado apenas para se referir à escrita/leitura não linear em um sistema de informática. Os jornais, as revistas, os dicionários e os atlas, por exemplo, também são considerados hipertextos, por possibilitarem ao leitor “navegar” no texto conforme os assuntos de seu interesse.

Entretanto, o suporte digital traz uma diferença considerável em relação aos hipertextos que antecedem a informática: a pesquisa nos sumários, o uso dos instrumentos de orientação, a passagem de um nó a outro são feitos, no computador, com grande rapidez, da ordem de alguns segundos. Por outro lado, a digitalização permite a associação na mesma mídia e mixagem precisa de sons, imagens e textos (LÉVY, 1999, p.56).

Por meio dos hipertextos, a dualidade exterioridade/interioridade que permeia o processo de construção dos sentidos atua aproximando as funções de leitura e de escrita e elevando a identificação cruzada entre leitor e autor à potência do coletivo, pois, certamente, ao participar da construção de hipertexto, o navegador escolhe, modifica, acrescenta vários “nós”. Eis, então, outra relevante ideia da teoria de Lévy (1996): no contexto digital, todo ato de leitura torna-se também um ato de escrita. Não é mais o leitor que se desloca diante do texto, mas é o texto que se desdobra diferentemente diante de cada leitor. Escrita e leitura invertem seus papéis. Há, enfim, uma desterritorialização e virtualização dos textos e das mensagens (cf. LÉVY, 1999).

Paralelamente a essas alterações, ocorrem também modificações nos valores culturais dos indivíduos. Essa “nova” relação entre a técnica, a vida social e a cultura contemporânea – a cibercultura – desenvolve-se com o crescimento do ciberespaço, gerando novas práticas, novas atitudes, novos valores e novos modos de pensamento.

Outra novidade desencadeada pela emergência da cibercultura corresponde ao “universal sem totalidade”. Sobre isso, Lévy (1999) explica: não é por estar em toda parte que o ciberespaço engendra uma cultura do universal, mas pelo fato de sua forma ou ideia implicar, de direito, o conjunto dos seres humanos.



Além disso, a velocidade, a flexibilidade, a liberação do pólo da emissão, tendo como consequência uma conexão generalizada e multidirecional do conhecimento, são importantes valores desenvolvidos com a emergência do ciberespaço e que, certamente, apresentam significativas implicações no campo da educação, do trabalho, da economia, da política, enfim, na vida social dos indivíduos.

Portanto, está claro: “[...] o movimento social e cultural que o ciberespaço propaga, um movimento potente e cada vez mais vigoroso, não converge sobre um conteúdo particular, mas sobre uma forma de comunicação não midiática, interativa, comunitária, transversal, rizomática” (cf. LÉVY, 1999, p.132).

Trata-se de um momento da história da humanidade marcado, principalmente, pela reconfiguração de práticas e de modalidades midiáticas, pela desterritorialização e virtualização dos saberes e pela conectividade global. Esses novos valores implicam, evidentemente, novas formas de relação com o saber e novos modos de aprendizagem pelos sujeitos envolvidos na atual conjuntura tecnológica e sociocultural.

### 2.3 AS RELAÇÕES COM O SABER NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUMAS MUDANÇAS NAS FORMAS DE APRENDER<sup>8</sup>

Aprender não significa, pura e simplesmente, adquirir informações de outrem; mas ressignificar o conhecimento de maneira ativa e dinâmica. Nesse processo, os seres humanos não figuram como meros indivíduos passivos, mas são considerados processadores ativos da informação, por serem capazes de encontrar respostas para situações ou problemas, mobilizando conhecimentos de experiências anteriores e projetando no futuro ideias obtidas no presente; isso de modo individual e, ao mesmo tempo, coletivo.

Sem dúvida, o desenvolvimento e o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa na sociedade hodierna acompanham e amplificam uma profunda mutação nas relações com o saber, possibilitando, assim, novas formas de aprendizagem, as quais envolvem tipos específicos de percepção e de cognição pelos indivíduos. Desse modo, conforme Lévy (1999), qualquer reflexão sobre os mecanismos de formação e aprendizagem

---

<sup>8</sup> A aprendizagem não é, aqui, considerada como sinônimo de instrução formal escolar, mas sim compreendida como um processo que perdura por toda a vida e ocorre nos mais variados espaços e situações das quais os indivíduos participam.

na cibercultura deve ser fundamentada em uma análise prévia das mudanças contemporâneas nas relações humanas com o saber.

Antes fragmentado por rígidas áreas de conhecimento e considerado imutável, linear e totalizável, o saber é, agora, entendido como algo dinâmico, em construção permanente. Corroborando essas ideias, Lévy (1999) expõe:

No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p. 158).

Nota-se, então, que, devido à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes, favorecida pela emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação, o que é preciso aprender não pode ser mais definido nem planejado antecipadamente. “Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos” (LÉVY, 1999, p. 158).

Além disso, observa-se que, ao estabelecer uma relação com a informação, especialmente por intermédio das tecnologias digitais, o indivíduo desenvolve várias funções cognitivas: memória, imaginação, percepção e raciocínio.

Evidentemente, as faculdades da memória humana são amplamente favorecidas por meio do contínuo acesso a bancos de dados, hipertextos e outros arquivos digitais pelo cibernauta; pois, quanto mais ativamente um indivíduo participa do processo de aquisição do conhecimento, mais facilmente ele consegue aprender, modificar e construir informações.

Além do mais, conforme Lévy,

A memória humana é estruturada de tal forma que nós compreendemos e retemos [ou melhor, aprendemos] bem melhor tudo aquilo que esteja organizado de acordo com as relações espaciais. Lembremos que o domínio de uma área qualquer do saber implica, quase sempre, a posse de uma rica representação esquemática. Os hipertextos podem propor vias de acesso e instrumentos e orientação em um domínio do conhecimento sob a forma de diagramas, de redes ou de mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos (LÉVY, 1993, p.40).

Por favorecer uma atitude exploratória, e até mesmo lúdica, em relação aos dados a serem aprendidos/construídos/modificados, os hipertextos digitais possibilitam um mais fácil e mais rápido domínio das informações se comparados aos textos impressos. Além disso, o uso das memórias eletrônicas hipertextuais auxilia no desenvolvimento de uma memória autônoma e personalizada.

Já a capacidade de imaginação e pensamento pode ser desenvolvida em contextos digitais através das técnicas de simulação, as quais permitem que sistemas complexos e abstratos sejam representados no computador, em tempo real, através de criteriosos modelos. Ressaltando essas ideias, Lévy expõe:

*A simulação por computador permite que uma pessoa explore modelos mais complexos e em maior número do que se estivesse reduzido aos recursos de sua imagística mental e de sua memória de curto prazo, mesmo se reforçadas por este auxiliar por demais estático que é o papel. A simulação, portanto, não remete a qualquer pretensa irrealidade do saber ou da relação como mundo, mas antes a um aumento dos poderes da imaginação e da instituição (LÉVY, 1993, p.127).*

Com relação ao raciocínio, esse pode ser ampliado através da realização de tarefas simples e complexas em contextos digitais, seja por meio da dedução lógica ou indução a partir de experiências anteriores, seja através da construção de novas soluções para resolver determinados problemas. Também a prática de leitura e escrita no ambiente digital possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico (quando o sujeito realiza diversas conexões entre os mais variados textos dispostos na rede, através dos diferentes *links*) e do raciocínio crítico do indivíduo (na medida em que o sujeito é instigado a realizar uma análise questionadora das informações).

Quanto aos mecanismos de percepção, esses podem ser ampliados, principalmente, por meio da utilização de sensores digitais, pela telepresença e pelas realidades virtuais. Também o hipertexto tem possibilitado “um novo entendimento da própria realidade enquanto realidade discursiva, construída mediante nossas maneiras de enactá-las, isto é, de apostar ativamente em mundos do sentido, ingressando neles através de nossos processos do conhecimento” (ASSMAN, 2000, p.11).

Nota-se, então, que, no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação, as relações com o saber e as formas de construção do conhecimento são resultantes da

cooperação entre os sistemas cognitivos humanos e os sistemas cognitivos artificiais. Refletindo acerca desses aspectos, Assman explica:

Um grande número de agentes cognitivos humanos pode interligar-se em um mesmo processo de construção de conhecimentos. E os próprios sistemas interagentes artificiais se transformaram em máquinas cooperativas, com as quais podemos estabelecer parcerias na pesquisa e no aviamento de experiências de aprendizagem (ASSMAN, 2000, p.9).

Desse modo, percebe-se que os indivíduos, ao mesmo tempo em que são considerados sujeitos individuais, pois empregam diferentes estratégias no tratamento das informações e aquisição do conhecimento, são também vistos como sujeitos coletivos, por participarem ativamente das interações socioculturais. Nesse contexto, o saber humano passa a ser compreendido como uma construção coletiva que ocorre por meio da integração de “coletividades pensantes” nas redes de informação.

As redes funcionam, portanto, como equipamentos coletivos da percepção, do pensamento, da comunicação (cf. LÉVY, 1993). Sendo assim, intervêm não apenas na ecologia cognitiva<sup>9</sup>, mas também nos processos de subjetivação humana. Em concordância com essas ideias, Garcia afirma:

Os formatos ou modalidades de representação do conhecimento possibilitam organizar a experiência do sujeito em sua relação com o meio, codificando, armazenando e recuperando a informação. Quando aprendemos, organizamos os conhecimentos em conceitos e proposições, redes e esquemas conceituais, imagens, modelos, etc. As informações novas integram novas estruturas em um processo contínuo de reorganização cognitiva (GARCIA apud COSTA; PAIM, 2004, p. 28).

Fica evidente, dessa maneira, que os modos de aprender na contemporaneidade envolvem novas dinâmicas, tanto no que se refere à relação dos sujeitos com o objeto de conhecimento, quanto no que diz respeito às formas de interação que possibilitam a construção do saber.

Num contexto marcado por mudanças na dimensão espaço-temporal, pela volatilidade de alguns conceitos e informações e pela aceleração no processo de aquisição do

---

<sup>9</sup> Espaço das interações sensório-intelectuais (cf. LÉVY, 1993, p.57).

conhecimento, a aprendizagem humana se distancia cada vez mais da ideia de totalidade e imutabilidade.

O conhecimento adquire novas representações, seja através dos hipertextos que deságuam nas redes telemáticas e, ao mesmo tempo, as constituem, seja através das simulações, que permitem vivenciar de modo virtual situações, cuja forma real muitas vezes não se percebe, seja pelo uso dos sistemas de autoria que permitem ampliar estratégias que favoreçam o processo de ensino aprendizagem [...] (COSTA; PAIM, 2004, p.17).

Sendo assim, observa-se que aprender a interagir efetivamente através do computador envolve muito mais do que a simples tradução de um meio de comunicação para outro; envolve, sobretudo, novas formas de interação e colaboração. Além disso, o uso da tecnologia digital para ler, escrever e divulgar informações alterou profundamente a natureza da escrita e os modos de leitura na contemporaneidade, possibilitando o surgimento de novos gêneros textuais e práticas discursivas.

O modo como o texto se estrutura no computador (incluindo a apresentação e a formatação do texto) dimensiona a materialidade do texto de um modo diferente daquele lido ou escrito em papel. A própria maneira como o “manuseamos”, indo e voltando, fazendo destaques, inserções entre outras ações, nos obriga a novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e de escrita (GOULART, 2007, p.54).

Mas nota-se que se, por um lado, novas formas de aprendizagem têm surgido em virtude do desenvolvimento e uso crescente das Tecnologias da Informação e Comunicação, por outro lado, é preciso lembrar que antigos modos e espaços de aprendizagem que acontecem fora do ciberespaço não podem ser simplesmente desconsiderados ou abolidos. No entanto, é necessário reconhecer que muitos deles também têm sido alterados pelas novas maneiras de se pensar e viver no mundo atual, baseadas nas mudanças nas formas de se estar com o outro e nos novos ambientes cognitivos.

A aprendizagem no espaço escolar, por exemplo, também tem sofrido modificações. Em virtude das mudanças emergentes na Sociedade da Informação, as práticas pedagógicas começam a valorizar uma lógica interativa que envolve a exploração de novas formas de raciocínio e enfatiza variadas possibilidades de participação do sujeito no processo de ensino-aprendizagem. “A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência

deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento” (LÉVY, 1999, p. 171).

Além disso, nota-se que o uso das tecnologias digitais na escola também pode possibilitar o desenvolvimento de novas formas coletivas de se ensinar e aprender, seja por meio do uso de programas computacionais educativos, seja através de atividades mediadas por suportes interacionais (*blog, e-mail, chat, orkut, facebook* e outros) via *internet*, seja por meio da Educação à Distância.

Portanto, fica evidente que as Tecnologias da Informação e Comunicação têm causado alterações nas formas de interação humana e propiciado diferentes formas de aprendizagem, a partir de recursos que facilitam a relação entre as pessoas e possibilitam a construção de novos processos formativos. Desse modo, podem favorecer também o desenvolvimento de mudanças na estrutura socioeducacional e demais setores da sociedade pós-moderna, alterando incessantemente a vida do homem contemporâneo e propiciando o desenvolvimento de novas formas de pensar, dialogar e aprender no século XXI.

### 3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E *UPGRADE*<sup>10</sup> DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

[...] a evolução tecnológica vem afetando não apenas os processos produtivos, mas também as formas organizacionais, as relações de trabalho e a maneira como as pessoas constroem o conhecimento e requerem um novo posicionamento da educação. Ao lado da necessidade de uma sólida formação básica, é preciso, também, desenvolver novos hábitos intelectuais de simbolização do conhecimento, de manejo de signos e representação, além de preparar o indivíduo para uma nova gestão do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa.

BRASIL, 1997

Sem dúvida, as Tecnologias da Informação e Comunicação têm propiciado mudanças cada vez mais constantes no comportamento humano, nas relações sociais e nos modos de aprendizagem. A inclusão no mundo digital oportuniza ao sujeito experimentações, desafios e novas possibilidades de usos sociais da leitura e da escrita. Desse modo, observa-se que o uso das tecnologias digitais pode também contribuir para as práticas de letramento, desencadeando processos de ensino/aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos.

Por ser uma atividade complexa, dinâmica e colaborativa, a Comunicação Mediada por Computador envolve muito mais do que a simples tradução de um meio comunicativo para outro, envolve novas formas de interação e de aprendizagem em contextos virtuais. Nota-se, então, que a inserção cada vez mais constante dos sujeitos em ambientes digitais possibilita não apenas o desenvolvimento de novas formas de comunicação e colaboração, mas facilita, também, o processo de aquisição e aprimoramento das habilidades linguísticas pelos indivíduos.

E, sendo a linguagem uma atividade constitutiva, coletiva, histórica, social e plural, através da qual o homem se reconhece como tal, compreende o mundo e nele se move; uma atividade interativa que se dá no jogo complexo da subjetividade e se insere no extralinguístico em virtude da produção de sentidos (cf. BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006); a aquisição da linguagem é entendida como um processo através do qual a criança se firma como sujeito da linguagem, ao passo em que constrói seu conhecimento de mundo por meio da interação com o outro. Por isso, ao propiciar uma contínua exposição a diferentes pessoas, com diversos níveis de desenvolvimento sociocomunicativo, e a troca interacional em

---

<sup>10</sup> Atualização

distintas situações de uso da língua, extrapolando os espaços tradicionais de interação e aprendizagem, o ambiente digital revela-se também um espaço oportuno para a aquisição e desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Seguindo essa ótica é que o presente trabalho pretende demonstrar, com base em dados de uma pesquisa de intervenção, que as práticas de letramento digital podem favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa por crianças, contribuindo com novas possibilidades pedagógicas para o aprendizado infantil.

Em consonância com Ferreira e Frade (2010, p.15), acredita-se que

a educação emergente da sociedade informacional aponta para um novo paradigma educativo no qual a linha de construção do saber é centrada no 'sujeito coletivo', que saiba reconhecer a importância do 'outro' junto ao processo construtor e multiplicador do conhecimento. Isso requer indivíduos habilitados no uso de instrumentais eletrônicos, que consigam utilizar as linguagens digitais como simbologias/representações construtivas dentro do processo educativo.

Portanto, um estudo acerca dos processos de letramento na sociedade hodierna não pode deixar de considerar as contribuições das tecnologias informacionais no desenvolvimento de tais processos. E, mais do que isso, deve propor estratégias que envolvam os sujeitos contemporâneos em práticas interacionais possibilitadas via Comunicação Mediada por Computador, visando ao aprimoramento linguístico e desenvolvimento sociocultural dos indivíduos por meio de situações de uso real da língua.

Sendo assim, este capítulo dedica-se a uma discussão acerca das práticas de letramento na contemporaneidade, tendo como princípio a atividade discursiva mediada pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação. Inicialmente, apresenta-se uma breve reflexão acerca dos conceitos propostos para designar, em especial, os termos *letramento* e *alfabetização*, ressaltando-se a relevância da integração entre esses dois processos para o amplo desenvolvimento linguístico e cultural dos sujeitos. Em seguida, descrevem-se, historicamente, os modelos/práticas de letramento, enfatizando-se a importância do desenvolvimento de um letramento social na esfera escolar. E, por fim, discutem-se as práticas de letramento desencadeadas pelo desenvolvimento das tecnologias informacionais, salientando-se a importância do letramento digital para a aquisição e o aprimoramento das habilidades linguísticas pelos sujeitos inseridos no mundo pós-moderno.



Espera-se, com isso, alcançar o objetivo de fomentar uma discussão teórica no campo dos estudos linguísticos, provendo àqueles que se interessam por fenômenos referentes às práticas de alfabetização e letramento; e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação básica, por meio de discussões sobre variadas possibilidades de letramento, especialmente aquelas oportunizadas pelo desenvolvimento das tecnologias informacionais.

### 3.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: UM OLHAR ACERCA DOS CONCEITOS DE *LETRAMENTO*, *ALFABETIZAÇÃO* E *ALFABETISMO*

A escrita, muito mais do que um código convencionalizado para o estabelecimento de processos comunicativos entre os indivíduos, é uma prática sociodiscursiva instaurada por meio de processos dialógicos mediados pelas condições de uso sócio-histórico e ideológico de uma língua.

Segundo essa ótica, a aquisição e o domínio da escrita não são compreendidos como uma simples aprendizagem das regras de codificação do sistema linguístico. A tarefa de escrever é considerada, pelo contrário, uma atividade complexa que requer o desenvolvimento de competências interacionais e, ao mesmo tempo, “[...] exige habilidades que se estendem desde a capacidade de registrar unidades de sons até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (BAPTISTA, 2011, p. 235). Engloba também a habilidade motriz, a habilidade de conhecer e empregar corretamente as regras ortográficas e de pontuação, de selecionar informações sobre um tema, de estabelecer metas para a escrita, de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las coerentemente (cf. SOARES, 1998).

Desse modo, verifica-se que a aquisição da escrita de uma língua é um processo gradual, e o ideal é que se desenvolva através da inserção dos sujeitos em práticas de uso social da língua, incorporadas a uma necessidade discursiva, e englobe dois distintos (mas complementares) processos de aprendizagem: a *alfabetização* e o *letramento*.

Conforme Soares (2009, p.47), a *alfabetização* diz respeito à “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. De modo mais específico, a autora explica que a alfabetização corresponde ao aprendizado de uma “técnica”: a escrita.

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita [no caso da cultura ocidental]; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável (SOARES, 2003, p. 15).

Em consonância com essas ideias, Frade (2007) postula que várias capacidades estão envolvidas na apropriação do sistema escrito: o domínio do sistema de representação alfabético, a compreensão de aspectos de grafismo, o conhecimento de convenções da escrita.

Observa-se, então, que a alfabetização é compreendida por essas autoras como um processo individual de habilidades para a leitura e escrita; “[...] é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais” (TFOUNI, 2006, p.15). Há, contudo, alguns autores, a exemplo de Ferreiro (2000; 2001), Ferreiro e Teberosky (1986) e Tfouni (2006), que consideram a *alfabetização* como um processo de representação de objetos, de naturezas diferentes.

Para Tfouni (2006, p.9), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal”. Mas, de acordo com a autora,

[...] o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som /s/ com os grafemas ss (osso), c (cena), sc (asceta), xc (exceto), etc.) até um nível mais complexo (representar um interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo) (TFOUNI, 2006, p. 19).

Além disso, embora considere que a alfabetização é um processo individual, Tfouni (2006) argumenta que essa ação nunca se completa, uma vez que a sociedade está em contínuo processo de mudança e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante.

Em consonância com essas ideias, Ferreiro (2001) explica que, se a escrita é compreendida como um sistema de representação, sua aprendizagem se torna conceitual, ou

seja, converte-se na apropriação de um novo objeto de conhecimento e não simplesmente na aquisição de um código.

Provavelmente, essas duas maneiras de se compreender o processo de alfabetização na contemporaneidade podem ser explicadas por outro fenômeno: o surgimento e posterior “adoção” do termo *letramento*. O referido vocábulo é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, originária do latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy* (o qual denota qualidade, condição, estado do ser). Até a década de 1980, a palavra inglesa era traduzida como *alfabetização*. É, apenas em 1986, na obra de Mary Kato, que o termo *letramento* aparece pela primeira vez em nossa literatura<sup>11</sup> para englobar sentidos e valores que não eram atribuídos à *alfabetização*.

Conforme Kato (1986), a caracterização do termo *letramento* está centrada em uma condição que possibilita ao sujeito duas satisfações concernentes à prática escrita: uma satisfação relacionada às necessidades individuais e uma satisfação relacionada às exigências sociais. A dimensão individual do *letramento* se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas<sup>12</sup> envolvendo a leitura e a escrita. Já o aspecto social corresponde ao uso que os indivíduos fazem das habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções. Desse modo, na visão da autora, o *letramento* não se restringe, simplesmente, ao ensino das práticas de codificação e decodificação dos sinais gráficos de um idioma, mas relaciona-se, sobretudo, às práticas sociais de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos em distintos contextos interacionais.

Complementando as ideias de Kato, Tfouni explica:

O *letramento* [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura generalizada; [...] o *letramento* tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2006, p. 9-10).

Também, segundo Soares (2009), a apropriação da leitura e da escrita e a incorporação das práticas sociais que as demandam constituem o que se denomina de *letramento*, isto é, o

---

<sup>11</sup> É válido ressaltar que trabalhos anteriores ao de Kato, como o de Osakabe (1982) e Freire (1982) já vinculavam a aprendizagem da escrita à sua função pragmática.

<sup>12</sup> Etimologicamente, a palavra *metacognição* significa para além da cognição; desse modo, representa a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

“estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 47). Em consonância com essas ideias, Kleiman (2008, p.18) expõe: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos [...]”.

Numa perspectiva mais ampla, Terzi e Ponte (2006, p. 666) explicam que “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo”, não envolve apenas o uso, mas também o conhecimento, a valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como as crenças. Em consonância com as autoras, bem como com os trabalhos de Kleiman (2008), Rojo (2009) e Street (1993), considera-se, então, que o letramento, como um fenômeno social (porém com aspectos também individuais), está intimamente relacionado com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e históricas do local em que o texto é lido e/ou produzido, na medida em que sofre a influência desses fatores e também os influencia.

Observa-se, contudo, que, com a inserção do vocábulo *letramento* nos estudos aquisicionais (no sentido mais específico do termo), muitos autores optam pelo uso do antigo conceito de alfabetização – mera aprendizagem das técnicas de codificação e decodificação, embora tal conceito tenha sofrido algumas ressignificações a partir dos anos de 1970 e 1980. Comprovando essas ideias, Brito (2005, p.14) expõe: “A inclusão do conceito de letramento na educação tem provocado a retomada da idéia de alfabetização como simples sistema de código, como aquisição de tecnologia [...]”.

Acredita-se, entretanto, que a alfabetização corresponde à aquisição do sistema convencional de escrita, através do desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita. É também uma dentre as várias práticas que contribuem para os usos sociais da leitura e da escrita, isto é, para o processo de letramento.

Por isso, embora a conceptualização do termo *letramento* represente, de certo modo, uma ruptura entre a aprendizagem de um código e o seu uso/conhecimento/valorização, pois não existe uma relação necessária e absoluta entre ambos os processos: “pode-se obter certo nível de letramento, sem ser alfabetizado; ou se pode alfabetizar sem que se saiba utilizar tal conhecimento para efeito de interação social [...]” (MOREIRA, 2009, p. 364), para que se

diga que uma criança adquiriu a escrita, o ideal e o necessário é que ela a adquira sob estes dois aspectos – a *alfabetização* e o *letramento*.

É papel da escola, portanto, *alfabetizar letrando* ou *letrar alfabetizando*, isto é, ensinar a ler e a escrever à medida que envolve o estudante em práticas diversificadas de uso da leitura e escrita; pois, certamente, pensar nas múltiplas cenas de letramento escolar é assumir a escola como uma esfera de *criação ideológica*, que tem um caráter *material, histórico e sociossemiótico* (cf. BUNZEN, 2010).

Além disso, não se pode menosprezar o fato de que, mesmo antes do processo de escolarização, uma criança já tem contato com variadas experiências que envolvem o uso do sistema escrito de uma língua e com outros signos que possibilitam a compreensão do significado. Do mesmo modo, nota-se que um indivíduo não alfabetizado utiliza, muitas vezes, a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho. Por isso, conforme Tfouni (2006), o termo *iletrado* não pode ser usado como antítese de *letrado*. O que há, de acordo com a autora, é diferentes níveis de letramento – capacidades individuais para o uso da leitura e escrita em contextos sociais.

De modo mais específico, Ribeiro, Vóvio e Moura (2002) e Rojo (2009) usam o termo *alfabetismo* para designar o conhecimento e as capacidades individuais envolvidas na utilização da leitura e da escrita. Distinguindo os processos de *alfabetismo* e *letramento*, Rojo explica:

[...] o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrinho contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

É preciso considerar, contudo, que o conceito de *alfabetismo* vem modificando-se historicamente em virtude das mudanças sociais. “Se, na primeira metade do século passado, podíamos definir como alfabetizado aquele que sabia escrever o próprio nome, já em 1958 a Unesco define alfabetizado como a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana” (ROJO, 2009, p. 45). Nos dias atuais, no entanto, essa capacidade é considerada como uma competência mínima de alfabetismo.

Sendo assim, nota-se que o termo *alfabetismo*, antes considerado *estado ou qualidade de alfabetizado*, é atualmente empregado para designar o conjunto de competências e habilidades ou capacidades envolvidas nos usos da leitura e da escrita pelos indivíduos, levando em consideração as particularidades de cada um, conforme sua história, cultura e participação em práticas sociais. Essa mudança conceitual favorece a ampliação do termo *alfabetismo* para *alfabetismo funcional*.

Analisando as especificidades presentes nos processos de aquisição da leitura e da escrita, Rojo (2009) apresenta as principais capacidades envolvidas no conceito de *alfabetismo*, conforme expõe o Quadro 1:

**Quadro 1** – Capacidades letradas envolvidas no conceito de *alfabetismo*

<b>LER</b>	<b>ESCREVER</b>
Decodificar	Codificar
Compreender	Normalizar (ortografia, notações)
Interpretar	Comunicar
Estabelecer relações	Textualizar
Situar o texto em seu contexto	Situar o texto em seu contexto
Criticar, replicar	Intertextualizar
...	...

**Fonte:** Rojo (2009, p. 45)

Considerando as habilidades de cada indivíduo para o uso dessas capacidades, o INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional (BRASIL, 2009) define quatro níveis de alfabetismo:

- Analfabetismo – corresponde à condição dos indivíduos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases;
- Alfabetismo nível rudimentar – refere-se à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos;
- Alfabetismo nível básico – corresponde à capacidade de compreender textos de extensão média e de localizar informações explícitas e implícitas. As pessoas inseridas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas;
- Alfabetismo nível pleno – refere-se à capacidade de ler textos longos, analisando e relacionando suas partes; comparar e avaliar informações; distinguir fato de opinião; realizar inferências e sínteses.

É preciso ressaltar, no entanto, que mesmo nesse último nível não são analisados aspectos importantes presentes no processo de leitura, a exemplo dos fatores contextuais e ideológicos; consideram-se apenas as capacidades referentes à leitura literal do texto e não as competências relacionadas à leitura crítica. Além disso, compreende-se que o processo de aprendizagem nunca é pleno, ou seja, nunca se completa; mas é aprimorado cada vez mais através de diferentes práticas de letramentos.

Na verdade,

[...] o processo de letramento (ou alfabetização) começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com a terminalidade da escolaridade regular. Letramento (ou alfabetização), nesse sentido, significa viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (BRITO, 2005, p.17).

E, embora *letramento*, *alfabetização* e *alfabetismo* sejam processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes, ambos se complementam e, interligados, contribuem amplamente para a aquisição da leitura e da escrita. Portanto, cabe à escola desenvolver atividades que visem, sobretudo, envolver os educandos em práticas de uso social da leitura e da escrita, aprimorando suas competências e habilidades linguísticas e dando-lhes condições efetivas para alcançar a competência/capacidade mais plena de alfabetismo/letramento. Para isso, é necessário que essa agência de letramento reveja suas atuais práticas de ensino e possibilite aos aprendizes o desenvolvimento das mais diversas habilidades para o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos situacionais, através de atividades interativas e interpretativas que envolvam propósitos, valores culturais e recursos tecnológicos variados, englobando atividades enriquecedoras de alfabetização e os denominados *letramentos múltiplos*.

Os *letramentos múltiplos* referem-se, segundo Rojo (2012, p. 53-54), às mais variadas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, sejam elas escolares ou não escolares, “locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas”. Englobam, portanto, o letramento escolar e o acadêmico, os *letramentos multissemióticos*<sup>13</sup> e os *letramentos críticos*<sup>14</sup> e *protagonistas*, entre outros, podendo também ser compreendidos na perspectiva multicultural, pois

---

<sup>13</sup> Ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música e de outras semioses distintas da escrita.

<sup>14</sup> Realizam a análise crítica de textos e discursos naturalizados, neutralizados, de modo a perceber seus valores, intenções e efeitos de sentido.

“diferentes culturas, nas diversas esferas<sup>15</sup>, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p. 111).

Desse modo, conforme a autora, o conceito de *letramentos múltiplos*

[...] é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essa prática de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-9).

Tal conceito é confundido, em muitas pesquisas, com a noção de *multiletramentos* e/ou utilizado como sinônimo deste, a exemplo das definições expostas nos trabalhos de Fischer (2007), Magalhães (2010) e Rocha (2012). O equívoco pode ser explicado – como enfatiza Rojo (2009) – pela até então complexidade dos termos. Mas, em estudos mais recentes, Rojo esclarece:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

Historicamente, o termo *multiletramentos* deriva do vocábulo inglês *multiliteracies*, cunhado, em 1994, pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) – equipe de estudiosos<sup>16</sup> de áreas de especialização distintas que se dedicou a uma importante discussão acerca dos estudos de letramento e das novas demandas educacionais face à globalização, à tecnologia e à diversidade social/cultural. Cope e Kalantzis – precursores, dentre outros, desse grupo – associam a criação do termo a dois fatores importantes e estritamente correlacionados:

---

<sup>15</sup> O conceito de *esfera*, aqui utilizado como esfera de atividade social ou de circulação de discursos e de utilização da língua, encontra-se ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin.

<sup>16</sup> Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (cf. ROJO, 2012).



First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies; to account for the multifarious culture that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environments, such as visual images and their relationship to written word – for instance visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia<sup>17</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9).

Nota-se assim que, além da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos que circulam nessas sociedades, uma das ideias-chave acerca da noção de *multiletramentos*, conforme os autores, é a crescente complexidade e inter-relação dos diferentes modos de significado: linguístico, visual, áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que “of the modes of meaning the Multimodal is the most significant, as it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships”<sup>18</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 28).

Considerando a multiplicidade de elementos que se inter-relacionam para a construção do significado, especialmente em textos digitais, Cope e Kalantzis (2000) destacam que a pedagogia de letramentos múltiplos se diferencia da pedagogia autoritária da mera alfabetização, já que considera a língua e os outros modos de constituição do sentido elementos dinâmicos, os quais são constantemente refeitos por seus usuários à medida que estes se empenham para alcançar os mais variados propósitos culturais. Tal pedagogia contribui, portanto, para que a escola promova a atuação dos educandos em práticas reais de uso social da leitura e da escrita, possibilitando-lhes o aprimoramento de competências e habilidades linguísticas e dando-lhes condições efetivas para alcançar níveis mais plenos de alfabetismo/letramento. Nota-se, no entanto, que não foi isso que ocorreu historicamente e, até mesmo nos dias atuais, esse ideal ainda está longe de ser concretizado.

---

<sup>17</sup> Tradução nossa: Primeiro, nós queremos estender a ideia e campo da pedagogia do letramento para explicar o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e das sociedades cada vez mais globalizadas, para dar conta da cultura multifacetada que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam. Segundo, nós defendemos que a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de textos associados com tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui a compreensão e controle competente de formas de representação que estão se tornando cada vez mais significativas nos ambientes globais de comunicação, tais como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita – por exemplo a imagem visual em editoração eletrônica ou a interface entre o significado visual e linguístico em multimídia.

<sup>18</sup> Tradução nossa: “dos modos de significação, o Multimodal é o mais importante, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas”.

### 3.2 UM BREVE OLHAR HISTÓRICO ACERCA DOS MODELOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR

Historicamente, as práticas de uso da escrita na esfera escolar sustentaram-se num modelo parcial e inadequado de letramento, o qual considera a aquisição da escrita um processo neutro, que independe de aspectos sociais e contextuais e centra-se no desenvolvimento de atividades de interpretação e produção de gêneros de textos abstratos<sup>19</sup>, promovendo uma separação polarizada entre oralidade e escrita. Trata-se do *modelo autônomo* de letramento.

Nas palavras de Street (1993, p.5), “The exponents of an ‘autonomous’ model of literacy conceptualise literacy in technical terms, treating it as independent of social context, an autonomous variable whose consequences for society and cognition can be derived from its intrinsic character”<sup>20</sup>.

A ideia de *autonomia* refere-se, então, principalmente ao fato de que a escrita é considerada um produto completo; sendo assim, independe do contexto de produção para ser interpretada. Mas está também relacionada à noção de que ela (a escrita) não sofre interferências da oralidade.

Refletindo acerca do modelo autônomo de letramento, Kleiman (2008) cita os principais aspectos que o caracterizam. São eles: a associação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre oralidade e escrita; e a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e, conseqüentemente, aos grupos que a dominam.

Com relação ao primeiro aspecto, nota-se que, por considerar o desenvolvimento do pensamento abstrato diretamente dependente da escrita, é responsável pela segmentação da sociedade em dois grupos: o dos que dominam a escrita e aquele dos que não a adquiriram. Defendendo esse postulado, Goody argumenta: “Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. [...] a escrita transformou a consciência humana” (ONG, 1982, p.93 apud ROJO, 2009, p.101).

---

<sup>19</sup> A ideia de abstração refere-se aqui tanto ao distanciamento do interlocutor do contexto imediato de produção do texto, quanto à valorização do emprego de elementos linguísticos formais e à própria maneira de desenvolvimento temático do texto.

<sup>20</sup> Tradução nossa: “Os expoentes de um modelo ‘autônomo’ de letramento conceituam letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco”.

Embora os estudos de Luria (1976) também tentem comprovar a tese de que, à medida que os sujeitos entram em contato com a escrita, começam a fazer uso dos princípios de organização do conhecimento que não estão contextualmente determinados, Scribner e Cole (1981) argumentam que o desenvolvimento de “habilidades” cognitivas é resultante do processo de escolarização e não, apenas, da aquisição da escrita de uma língua. Os autores ainda comprovam, por meio de suas pesquisas, que não há maior capacidade dos sujeitos escolarizados na resolução de tarefas que requerem um pensamento abstrato. Pelo contrário, os indivíduos não escolarizados (mas envolvidos em práticas de letramento) também utilizam estratégias bastante complexas diante dos problemas metalinguísticos. Por isso, para Kleiman (2008, p.26-7), a ideia de que há “maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber mas o ‘saber dizer’”. Esse aspecto, evidentemente, comprova o preconceito social que caracteriza a nossa sociedade – típico de uma cultura letrada, dominante e excludente.

Outra inadequação presente no modelo autônomo de letramento concerne à dicotomização entre oralidade e escrita. Segundo Kleiman,

nas concepções que privilegiam o estudo do letramento independentemente das práticas discursivas nas quais a escrita está integrada, a prática de letramento focalizada é aquela que leva à produção do texto tipo ensaio (isto é, o texto expositivo e/ou argumentativo), justamente aquele texto que mais se diferencia da oralidade, particularmente se o padrão da oralidade é o diálogo (KLEIMAN, 2008, p.27).

Esse modelo considera, então, a escrita uma modalidade formal que deve ser planejada e bem elaborada e necessita, portanto, de instrução sistemática. Já a oralidade é vista como informal, espontânea, não planejada; por isso, dispensa práticas de aprimoramento e é menosprezada pela escola. Sabe-se, no entanto, que é o contexto situacional e o gênero textual que determinam o grau de formalidade de uma produção, seja ela oral ou escrita.

Além disso, é preciso pensar na aquisição da escrita não como uma ruptura, mas como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico dos sujeitos. “Nesse contínuo, a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo [...] e a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda da função ideacional para a função interpessoal [...]” (KLEIMAN, 2008, p. 28).

Esses aspectos comprovam que, através da escrita, também é possível estabelecer uma relação, direta ou indireta, com o interlocutor e incorporar o diálogo com outras “vozes”, conforme postula a teoria dialógica da linguagem e polifônica do discurso, de Bakhtin (1997). Nas palavras do autor, “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2004, p.79). Sendo assim, fica evidente que as semelhanças inerentes entre escrita e oralidade não podem ser desconsideradas, como ocorre no modelo autônomo de letramento.

Outro equívoco relacionado ao modelo corresponde ao fato de que “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 2008, p.21). No entanto, não existe evidência da correlação entre letramento universal e modernização, progresso econômico e igualdade social. Além disso, o modelo autônomo costuma responsabilizar os grupos pobres e marginalizados pelo fracasso econômico e social. Sendo assim, nota-se que, ao atribuir “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e aos que a dominam e culpar aqueles que não a detêm, esse modelo reproduz as ideologias de uma classe dominante.

Esse é, sem dúvida, um modelo de letramento limitado, visto que se centra, apenas, no ensino formal da escrita; não considera os diversos contextos de produção, nem leva em conta como são construídas as relações de poder, identidade e valores sobre a cultura escrita na esfera escolar. Como explicita Silva,

o conhecimento trabalhado dentro dessa concepção, que não considera a prática social, veicula, de modo consciente ou não, as ideologias da sociedade dominante. E como não trabalha para que as pessoas envolvidas tenham consciência crítica, essas ideologias não são contestadas. Com isso, as pessoas, geralmente, não percebem as manipulações a que estão se assujeitando. O modelo autônomo parte da visão de que o conhecimento é algo para ser apenas consumido e não produzido, transformado, desafiado (SILVA, 2006, p.77).

Em virtude das limitações desse modelo, uma perspectiva diferente acerca das relações entre letramento e sociedade é proposta por aqueles que se filiam a uma vertente antes denominada de uma interpretação radical, ou “revolucionária”, dessas relações. De acordo com esse grupo, o letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro. Tem um

significado político e ideológico e deve, portanto, ser entendido como um conjunto de práticas socialmente construídas e indissolúvelmente interligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade.

Street, um dos representantes dessa vertente, caracteriza-a como o “modelo ideológico” de letramento. Nas palavras do autor:

In contrast, then, to the study of literacy as either an individual cognitive tool or as a neutral function of institutions, the conceptualisation of literacy as ideological practice opens up a potentially rich field of inquiry into to nature of culture and power, and the relationship of institutions and ideologies of communication in the contemporary world<sup>21</sup> (STREET, 1993, p.11-12).

Quanto à escolha do termo ideológico para caracterizar esse modelo de letramento, Street justifica: “I use the term ‘ideological’ to describe this approach rather than less contentious or loaded terms such as ‘cultural’, ‘sociological’ or ‘pragmatic’[...] because it signals quite explicitly that literacy practices are aspects not only of ‘culture’ but also of power structures”<sup>22</sup> (STREET, 1993, p. 7).

Admite-se, assim, que as formas as quais as práticas de leitura e escrita assumem em efetivos contextos sociais são ideologicamente determinadas e dependem fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço histórico e sociocultural, uma esfera da atividade humana e da circulação de múltiplos discursos; e o letramento escolar, como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que apresenta ampla relação com os processos de construção do conhecimento, a aprendizagem formal da escrita e da leitura e a (re)apropriação de discursos (cf. BUNZEN, 2010).

Em consonância com Kleiman (2008, p.57), acredita-se que “o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas”. No

---

<sup>21</sup> Tradução nossa: Em oposição, então, ao estudo do letramento como uma das ferramentas cognitivas de um indivíduo ou como uma função neutra das instituições, a conceitualização do letramento como prática ideológica abre um campo potencialmente rico de investigação sobre a natureza da cultura e poder, e a relação entre instituições e ideologias de comunicação no mundo contemporâneo.

<sup>22</sup> Tradução nossa: “Eu uso o termo ‘ideológico’ para descrever essa abordagem, em vez de termos menos contenciosos ou carregados, como ‘cultural’, ‘sociológico’ ou ‘pragmático’ [...], pois ele sinaliza de forma bastante explícita que as práticas de letramento são aspectos não apenas da ‘cultura’, mas também das estruturas de poder”.

entanto, é o modelo autônomo de letramento que prevalece na contemporaneidade e que se reproduz, quase que sem modificações, desde o século passado.

O letramento escolar precisa, contudo, ser desenvolvido, não numa perspectiva curricular centrada em aspectos metodológicos e/ou conteudísticos, mas numa abordagem social e etnográfica (epistemológica e metodologicamente voltada para a percepção das diferenças entre os grupos humanos, culturas e sociedades), que favoreça a dinâmica da construção do conhecimento, por meio da efetiva inserção dos educandos em diversificadas práticas de uso dos múltiplos gêneros textuais, orais e escritos.

Nesse contexto, a alfabetização deve, é claro, ser encarada enquanto um processo de representação, que se inter-relaciona às mais diversas práticas de letramento; e leitura e escrita compreendidos como atos distintos, porém complementares, que se desenvolvem com base nas habilidades de codificação/decodificação e compreensão de elementos, explícitos e implícitos, ideologicamente determinados.

Portanto, não há dúvidas de que a instituição escolar pós-moderna, como fruto das relações sociais e da construção do conhecimento via cultura escrita, precisa contemplar as novas cenas de letramentos sociais propiciadas por meio da utilização de diferentes recursos tecnológicos, particularmente pelo uso do computador conectado à *internet*.

### 3.3 “NOVAS “TECNOLOGIAS E NOVAS FORMAS DE INTERAÇÃO COM O TEXTO: UM *LINK* AO LETRAMENTO DIGITAL

Na contemporaneidade, o desenvolvimento e uso constante das Tecnologias da Informação e Comunicação têm modificado muitas atividades da vida humana e, conseqüentemente, causado alterações nas práticas de letramento. Num contexto em que as tecnologias se incorporam, de diversas maneiras, ao espectro de conhecimentos dos indivíduos, a escrita torna-se cada vez mais necessária, seja para a constituição (ou transmutação) de gêneros do discurso, seja para o desenvolvimento de novas práticas de uso social da língua.

Evidentemente, a escrita em si, enquanto código linguístico, não sofreu transformações. Entretanto, as novas condições de produção propiciadas pelo desenvolvimento tecnológico

têm determinado novos modos de organização dos discursos, novos gêneros e novas formas de leitura e escrita.

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antigüidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, no texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscrições na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução no livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1998, p.79).

No que concerne às mudanças intrínsecas ao texto digital, nota-se, principalmente, que a produção linguística passa a ser caracterizada não somente por elementos verbais; mesclam-se ao código escrito múltiplas linguagens: imagens, sons e movimentos, dinamizando a interação entre interlocutor(es) e texto.

Refletindo acerca desses aspectos, Rojo (2009) enfatiza que o surgimento e ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na análise sobre os letramentos: 1) a intensificação e diversificação da circulação das informações nos meios analógicos e digitais de comunicação; 2) a diminuição das distâncias espaciais, seja em termos territoriais e/ou culturais; 3) a diminuição das distâncias temporais; 4) a multisssemiose. Nesse sentido, a autora ressalta que, para ser ética e democrática, a escola precisa estar atenta às múltiplas exigências do mundo contemporâneo e possibilitar a inserção dos alunos em diferentes práticas de *letramentos*<sup>23</sup>.

Soares (2002) também nos alerta para a necessidade de defendermos a pluralização do termo *letramento*. De acordo com a autora, o uso de variadas tecnologias possibilita a inserção do sujeito em contextos significativos de uso da leitura e da escrita e motiva efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos, favorecendo, assim, diferentes práticas de letramento, especialmente o chamado *letramento digital*: “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e

---

<sup>23</sup> De maneira abrangente, a autora utiliza o termo *letramentos* para se referir aos multiletramentos (nos quais inclui os letramentos vernaculares ou das culturas locais e, consequentemente, o letramento digital), aos letramentos multisssemióticos e aos letramentos críticos e protagonistas.

escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

Em consonância com Soares, Araújo (2007) reforça a concepção de que nossa sociedade contempla práticas múltiplas de letramentos, inclusive digitais. Para o autor, o conhecimento acerca da manipulação de um computador conectado à *internet*, preferencialmente, já se constitui parcialmente em letramento digital. Entretanto, conforme Ribeiro (2008), para serem letrados digitalmente, os cidadãos necessitam se apropriar de comportamentos que compreendem desde os gestos e o uso de periféricos do computador até a leitura e escrita de gêneros que são publicados em ambientes digitais.

Para Xavier (2005, p. 140), o letramento digital também se realiza a partir do “uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais”. Conforme o autor, a condição de letrado digitalmente demanda uma recente forma de atualizar as práticas de leitura e escrita, especificamente em relação à velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações. “Pode-se dizer que o letramento digital, então, implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2007, p.60). Engloba, desse modo, o processo de *alfabetização digital*:

“alfabetização” necessária para que o escritor/leitor se torne usuário efetivo da tecnologia. Para isso é preciso garantir o aprendizado de alguns usos da máquina, ensinando alguns códigos desse novo artefato: é necessário que se aprenda o que é um mouse, o funcionamento do teclado, os códigos para inicialização, gravação e término da tarefa, entre outras habilidades (FRADE, 2007, p.74).

Obviamente, os processos de alfabetização e letramento digital não se restringem ao uso do computador, conectado ou não à *internet*, mas englobam também as práticas de uso social da leitura e escrita que se efetivam por meio do celular, dos tocadores de MP3, das TVs digitais e de outros recursos tecnológicos que transmitam informações digitais (dados guardados e processados sob a lógica binária 0 e 1) ou destinados à digitalização.

Entretanto, serão enfatizadas neste trabalho as práticas de letramentos digitais propiciadas por meio da Comunicação Mediada por Computador, em especial. Tal escolha deve-se, primeiramente, ao atual processo de informatização do ensino nas escolas da rede pública no Brasil. Justifica-se, também, pelo fato de que trabalhos recentes têm mostrado que



o computador pode se constituir em um elemento estruturante do processo de aprendizagem, desde que seja, é claro, adequadamente utilizado.

Evidentemente, o uso do computador, por si só, não promove alterações nos métodos pedagógicos. Na verdade, a maneira como se utilizam os computadores no ambiente educacional pode ser muito diferente a depender da concepção que se tenha acerca do processo de ensino e aprendizagem. Eles podem ser utilizados tanto para a leitura e edição mecânica e descontextualizada de gêneros tradicionalmente valorizados pela escola, quanto para promover práticas diversificadas de usos sociais da leitura e escrita no contexto escolar. Sendo assim, “não devemos nos equipar com micros por modernismo, sem antes saber se ele pode modernizar o ensino. Não devemos recusá-lo com base em alguma antipatia nostálgica. Finalmente, não devemos adotá-lo pensando que sairemos ilesos da aventura [...]” (MARQUES et. al., 1986, p.20).

Acredita-se, contudo, que, quando utilizados para desenvolver estratégias de interação discursiva entre os educandos e os textos (na sua diversidade de gêneros), em situações concretas de leitura e escrita, os computadores apresentam grande valia e possibilitam a ampliação das práticas de letramentos, ao favorecerem o letramento digital.

Shetzer e Warschauer (2000), ao refletirem sobre as práticas de letramento digital, especialmente aquelas desenvolvidas por meio do uso do computador, enfatizam que o letramento digital contempla três áreas: *comunicação, construção e pesquisa*.

A área da *comunicação* compreende tanto as habilidades relacionadas ao ato de contatar indivíduos, compartilhar informações e interagir em diferentes contextos virtuais, quanto os mecanismos utilizados para selecionar *interfaces* e gêneros textuais adequados e compreender as implicações referentes à privacidade e à segurança. Ainda, de acordo com os autores, “[...] learning how to communicate effectively via computer involves more than translating from one communications medium to another; its involves new ways of interacting and collaborating”<sup>24</sup> (SHETZER; WARSCHAUER, 2000, p. 174).

Já a área da *construção* envolve as habilidades, individuais e coletivas, de criar e administrar páginas na *web*, bem como de produzir hipertextos. Sendo assim, engloba as estratégias realizadas para desenvolver práticas de leitura e escrita no ambiente virtual. E, por

---

<sup>24</sup> Tradução nossa: “[...] aprender a se comunicar efetivamente por meio do computador envolve mais do que apenas a tradução de um meio de comunicação para outro; envolve novos modos de interação e colaboração”.

favorecer a interação e exigir uma seleção adequada das *interfaces* disponíveis, está diretamente relacionada ao campo da comunicação.

Quanto à área da *pesquisa*, refere-se às competências e habilidades de saber como encontrar, organizar e utilizar as informações disponíveis na *web*, nos hipertextos e em multimídias. Engloba, ainda, a capacidade de saber avaliar com criticidade as informações pesquisadas.

Apesar de contemplar habilidades diferentes, essas três áreas estão amplamente relacionadas e são indispensáveis ao processo de letramento digital, pois “knowing how to navigate Internet sources, search for information, and critically evaluate and interpret what is found represents perhaps the most crucial set of electronic literacy skills [...]”<sup>25</sup> (SHETZER; WARSCHAUER, 2000, p. 175).

Além disso, é preciso considerar que, ao exercer continuamente as atividades de comunicação, construção e pesquisa por meio do uso do computador, o sujeito também atualiza as práticas de uso social da leitura e da escrita, e o texto passa a ser constituído e interpretado com base em novas configurações.

Na verdade é somente na tela, ou em outros dispositivos interativos, que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem [...] A tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem particular (LÉVY, 1996, p.41).

Observa-se, desse modo, que – em espaços de interação digital – leitura e escrita mesclam seus papéis. O leitor torna-se também produtor do texto na medida em que contribui para uma particular seleção de caminhos e ideias que irão resultar na composição do texto. E o redator, por sua vez, colabora indicando possíveis caminhos para o acesso às informações. Sendo assim, a linearidade da escrita alfabética encontrada, muitas vezes, na produção impressa é confrontada com a pluralidade de caminhos abertos à navegação pela virtualidade, resultando em novos modos de compreensão e construção textual.

Ao navegar pela *internet*, o indivíduo também acessa muitos textos, de gêneros diversificados, por meio de atalhos hipertextuais que lhe propiciam um novo modo de

---

<sup>25</sup> Tradução nossa: “saber como navegar nas fontes de informação da internet, pesquisar por informações, e avaliar e interpretar criticamente o que é encontrado representa talvez o mais importante conjunto de habilidades do letramento digital”.

construir o conhecimento. O percurso de leitura é sempre imprevisível e possibilita o diálogo com outros textos e outras “vozes” discursivas. Sendo assim, a maneira como os sujeitos adquirem dados e informações acerca da realidade, bem como desenvolvem habilidades de uso da leitura e da escrita, conforme o gênero textual a ser utilizado, é marcado por trajetórias diferenciadas.

Portanto, observa-se que “o uso da tecnologia digital [...] transformou a natureza da comunicação escrita e o letramento convencional, introduzindo novos gêneros textuais, práticas discursivas e estabelecendo um novo paradigma nas ciências da linguagem” (VIEIRA, 2005, p. 19). É, nesse sentido, um dos principais responsáveis pelo *upgrade* das práticas de letramento na contemporaneidade.

#### **4 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM CONTEXTOS DIGITAIS: ALGUNS LIMITES E MUITAS POSSIBILIDADES**

Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs, consultarão familiarmente os bancos de dados... Todas as evoluções que se estão esboçando na área educacional estão em congruência com as modificações das atividades cognitivas observadas em outras áreas. O uso dos computadores no ensino prepara para uma nova cultura informatizada.

Pierre Lévy

O surgimento e a constante ampliação do uso das tecnologias digitais na sociedade hodierna, devido – especialmente – à popularização e facilidade de acesso aos microcomputadores, têm propiciado significativos avanços na vida e nas relações humanas, bem como nos modos de apropriação do conhecimento, tornando-se condição primordial para o acesso à informação e para o desenvolvimento da comunicação mundial.

Evidentemente, a utilização do computador conectado à *internet* vem possibilitando novas formas coletivas/interativas de se ensinar e aprender, articuladas ao contexto em que os indivíduos estão inseridos, contribuindo para a construção do saber, seja por favorecer o uso de variados percursos e linguagens pelos sujeitos, seja por propiciar a constituição de redes colaborativas de comunicação. Considera-se, desse modo, que o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas um elemento estruturante dos saberes e das experiências dos indivíduos (cf. ALVES, 1998).

Nessa perspectiva, nota-se que a aplicabilidade das tecnologias digitais no campo educacional tem sido vista por muitos educadores e instituições escolares como uma possibilidade para a modernização do ensino. Entretanto, é preciso considerar que, embora a informática ofereça tecnologias e inovações que podem ser aproveitadas no campo educativo para acessar e aperfeiçoar os mais diversos tipos de conhecimentos, não altera a concepção de ensino-aprendizagem do professor (o computador pode ser utilizado simplesmente como uma ferramenta para edição de textos tradicionais), nem oferece, por si só, subsídios conceituais para a análise e a elaboração de novas ideias.

Contudo, se utilizado em sala de aula como uma *interface* simbólica mediadora do conhecimento, aliando-se, portanto, a concepções e práticas pedagógicas interacionais (que

ênfatem a exploração de novos tipos de raciocínio, propiciem variadas possibilidades de participação dos sujeitos e estimulem a comunicação com base nos princípios da interatividade), o computador poderá ter caráter diferenciador, sobretudo, no processo de aprendizagem da escrita pela criança.

De fato, as tecnologias digitais podem favorecer o processo de desenvolvimento da escrita ao possibilitar, por meio das *interfaces* de comunicação mediadas pelo computador, uma multiplicidade de dinâmicas linguístico-discursivas que propiciam aos seus usuários introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para interagir e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da linguagem em diferentes contextos de produção e interpretação de sentidos. Seguindo essa ótica, o presente capítulo apresenta uma discussão sobre o processo de aquisição da escrita em contextos digitais, enfatizando alguns aspectos que podem limitar a aprendizagem e destacando as múltiplas possibilidades de apropriação da escrita por intermédio do computador.

Inicialmente, reflete-se acerca do processo de aquisição da escrita, analisando-se as condições básicas para o desenvolvimento desse processo e apresentando-se as principais fases de aprendizagem. Em seguida, enfatiza-se que a produção textual é uma atividade social e interativa e que o computador pode ser um importante aliado no processo de aprendizagem da escrita pela criança, ressaltando-se alguns desafios e as múltiplas possibilidades para o uso desse recurso no campo educacional, especialmente, através do trabalho com os gêneros textuais. E, por fim, apresenta-se uma breve discussão sobre os conceitos, características e aplicabilidade dos gêneros no contexto escolar e analisam-se as contribuições dos gêneros de textos digitais para o processo de aprendizagem da criança.

Assim, longe de se limitar a uma simples descrição do processo de aprendizagem da escrita, as páginas que se seguem apresentam reflexões pertinentes acerca da importância do uso do computador (atrelado a práticas pedagógicas interacionais) para o desenvolvimento comunicativo e socioeducacional dos indivíduos na contemporaneidade.

#### 4.1 COMO A CRIANÇA APRENDE A ESCREVER?

O aprendizado da escrita – iniciado muito antes do período de escolarização – não se limita à simples compreensão/reprodução do código de uma língua. É uma tarefa complexa e

exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas e discursivas se estabelecem. Desse modo, verifica-se que o domínio da escrita é um processo gradual, através do qual o indivíduo reflete a respeito dos fatos do próprio sistema linguístico, combinando os elementos de maneira singular e distanciando-se, muitas vezes, da variante “padrão” da língua escrita. Nota-se, contudo, que nem sempre essas singularidades são respeitadas no âmbito escolar, já que nem sempre se considera/considerou a aquisição da escrita um processo de constituição do próprio sujeito.

Historicamente, o processo de alfabetização escolar no Brasil tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas. Até os anos de 1980, vigoraram métodos e práticas pedagógicas que propunham um ensino mecanicista da língua. Nesse sentido,

[...] a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. No máximo, buscou-se assegurar, de acordo com algumas abordagens, que este saber se desenvolvesse num universo de palavras que fossem significativas para o aluno no seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais. Mas de uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação (REGO, 2006, p.1).

A partir dos anos oitenta, surgem novas e importantes bases para a alfabetização no Brasil. Desde então, o foco dos estudos na área de *Aquisição da Escrita* deixa de ser *como se ensina à criança* e passa a ser também *como a criança aprende*. Nesse período, Ferreiro e Teberosky, pautadas na teoria construtivista de Piaget, elaboram a *Psicogênese da Língua Escrita*. Essa nova abordagem psicológica postula que a criança não aprende a língua passivamente; pelo contrário, opera com o objeto linguístico e participa ativamente da construção do seu conhecimento. Logo, a aprendizagem é compreendida como uma construção do sujeito (aprendiz) em interação com o objeto de conhecimento (a língua).

Apesar da relevância da abordagem construtivista, assim como nos modelos anteriores, a ênfase é dada à recepção e à produção de enunciados e não à linguagem como atividade discursiva apreendida por meio da interação com o outro. Além disso, no âmbito escolar,

muitos equívocos foram cometidos pelos docentes em razão da interpretação de que o trabalho de construção de conhecimentos sobre a língua escrita seria exclusivo da criança, tendo o adulto letrado apenas o papel de mero informante sobre a escrita. Corroborando essas ideias, Cagliari enfatiza:

Com as novas idéias do construtivismo, alguns professores têm levado os trabalhos de alfabetização para o extremo oposto ao das cartilhas, também com graves consequências para alguns alunos. É o caso absurdo do professor que pretende tirar todos os conhecimentos a partir do aluno e, para tanto, acha que sua tarefa não é a de ensinar, mas, apenas, a de promover situações para o aluno fazer algo. Tudo o que o aluno faz é valorizado – mesmo que se constate que ele começa a andar em círculos e não consegue ir além do que faz – na esperança de que, um dia, descubra a solução de seu problema (CAGLIARI, 1998, p. 68).

Certamente, umas das principais falhas da teoria foi menosprezar o papel do professor no processo de aprendizagem dos sujeitos. Se, por um lado, ele não deve ser concebido como o “detentor do saber” e único responsável pela condução do processo de aquisição da escrita; por outro lado, não pode se esquivar do seu papel de mediador no processo de aprendizagem do aluno. Contudo, ser *mediador* não significa apenas ser um simples *facilitador*. Significa, sobretudo, que ele precisa também ensinar e auxiliar o aluno, a fim de que esse possa progredir na construção de seus conhecimentos.

Outra importante teoria, também difundida no Brasil a partir da década de 1980, foi o sociointeracionismo vygotskyano. De acordo com essa teoria, a aquisição de uma língua é entendida como um processo através do qual a criança se firma como sujeito da linguagem, ao passo em que constrói seu conhecimento de mundo por meio da interação com o outro. O conhecimento é, na verdade, construído externamente, por meio da troca de experiências entre os sujeitos, e interiorizado pelos mesmos através de representações mentais. A interiorização ocorre através da reconstrução interna (mental) de operações externas (materiais) e possibilita a transformação de funções psicológicas naturais (as formas de percepção, memória, raciocínio intelectual compartilhadas com outros seres vivos) em funções psicológicas culturais ou “superiores”. Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental, pois a aquisição de habilidades pelo aluno depende das orientações que recebe no momento em que se encontra na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma fase de transição entre aquilo que o estudante é capaz de fazer sozinho e o que ainda não é capaz de realizar por si só, mas pode fazer com a ajuda de alguém mais experiente. A teoria de Vygotsky falhou

apenas por não enfatizar que, ao passo em que ensina à criança, o outro também aprende com ela. Na verdade, a interação propicia, ao mesmo tempo, a constituição da criança e do próprio interlocutor como sujeitos do diálogo e a própria construção da linguagem, que por si é um objeto sobre o qual a criança também vai operar (cf. SCARPA, 2001).

Mas, apesar das divergências, as teorias *construtivista* e *sociointeracionista* de aprendizagem – a primeira com foco nos aspectos individuais do sujeito e a segunda centralizada nos aspectos sociais – forneceram importantes bases para redimensionar o processo de alfabetização no Brasil a partir da década de 1980, seja por contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, seja por orientar outros estudos na área de *Aquisição da Escrita*.

Contudo, hoje, já no segundo decênio do século XXI, apesar dos inúmeros avanços teórico-metodológicos (ora de base *construtivista*, ora de base *sociointeracionista* ou, ainda, *socioconstrutivista*), o ensino de língua materna propiciado pela escola, em geral, ainda não tem permitido aos alunos o desenvolvimento de competências que os tornem aptos a usar a escrita em situações de interação no seu cotidiano. Acredita-se que, para além dos métodos de alfabetização, “o cerne do problema está na visão da escrita: o texto tomado como um objeto lingüístico descontextualizado, e não como um objeto social constitutivo das interações que se concretizam no local e na ocasião de sua circulação” (TERZI; PONTE, 2006, p.666). Por isso, muitas vezes, a criança é exposta a processos artificiais de aprendizagem, voltados para uma concepção de ensino que concebe a escrita como um mero código de transcrição gráfica das unidades sonoras (cf. FERREIRO, 2001). Sob essa ótica, o texto escrito é considerado produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, sendo necessário a este apenas o conhecimento do código.

Ferreiro (2001) expõe, contudo, que diferentemente de um código de transcrição gráfica (em que tanto os elementos quanto as relações já estão predeterminadas), a escrita deve ser concebida como um *sistema de representação da linguagem*. A autora explica que essa diferença não é apenas terminológica, mas apresenta distintas implicações para o processo de alfabetização:

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2001, p.16).



Sem dúvida, a abordagem conceitual contribui para explicar o processo de apropriação da escrita pela criança, pois, embora não reinvente as letras e números, ela modifica as relações que unem esses elementos, constrói hipóteses e reflete acerca do sistema escrito até desvendar as regras de construção da escrita de sua língua.

Ademais, nota-se que a escrita cumpre, nesse caso, um papel social. Escrever não é apenas representar objetos, conceitos e ideias através de signos gráficos. A escrita se caracteriza por diferentes condições que determinam a produção dos discursos. É, sobretudo, um mecanismo de interação com o outro, com o mundo, através do qual os sujeitos – dialogicamente – se constituem e são constituídos (cf. KOCH, 2003).

Também, de acordo com Bakhtin e Volochinov (2006), a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, por meio de sua dimensão social e dialógica. Na visão dos autores,

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.115).

Contudo, é válido ressaltar que essa relação dialógica não é apenas de concordância, mas, sobretudo, de refutação do enunciado anterior, de confronto com ideias de outrem. Verifica-se, então, que o processo de apropriação da escrita envolve tanto os aspectos sensoriais quanto a atividade mental, baseada na experiência prévia e no contexto sociointeracional. É, pois,

[...] num intermitente processo de construção que as ações interativas do aprendiz com seus parceiros e com o universo da escrita e da leitura ganham particular significação para o domínio dos diferentes usos da língua escrita. Através da interação com o mundo da escrita, o sujeito inicia a descoberta da função dos diferentes tipos de texto em realidades específicas (Geraldi, 1991), o que o leva ao desvendamento do papel social da escrita, seja ele de informar, viabilizar a expressão, criticar ou mesmo divertir (OLIVEIRA, 2006, p.49).

Mas é preciso considerar que esse processo de construção se inicia muito cedo e engloba outras etapas do desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski (2007), os gestos

iniciais utilizados pela criança, o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser considerados como momentos distintos do processo de desenvolvimento da língua escrita. Partindo do pressuposto de que “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados [...]” (VIGOTSKI, 2007, p.128), o autor explica que é apenas por meio dos gestos indicativos que os objetos/brinquedos adquirem, gradualmente, significados e que o desenho, apoiado inicialmente em gestos, transforma-se num signo independente.

Ainda, de acordo com o autor, a brincadeira do faz-de-conta, ou a utilização de um objeto como brinquedo pela criança, favorece seu desenvolvimento linguístico por possibilitar a realização de estratégias de substituição e gerar uma atividade ou gesto representativo, no qual o objeto/brinquedo adquire o valor de signo. Quanto ao desenho, é construído, inicialmente, com base na língua oral e considerado pela criança como um objeto em si mesmo; mas, posteriormente, passa a ser encarado como uma representação e, aos poucos, se transforma em marcas não-figurativas, que darão origem à escrita.

Ao perceber que pode desenhar não apenas as coisas, mas também a fala (cf. VIGOTSKI, 2007), a criança estará preparada para enfrentar o processo de aquisição da escrita propriamente dito. De acordo com Ferreiro (1982; 1990; 2001) e Ferreiro e Teberosky (1986), três períodos fundamentais, no interior dos quais é possível verificar subníveis, determinam o aprendizado inicial do sistema de escrita pela criança.

O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas (desenhos) e as marcas gráficas não-figurativas (escrita), como formas alternativas de representação da realidade. Sendo assim, aos poucos, a escrita começa a ser percebida pela criança como algo que, além de servir para representar o nome dos objetos, pode ser lido (ao contrário do desenho, que é apenas interpretado). Nessa fase, a criança costuma utilizar letras, pseudoletas e também rabiscos em suas produções escritas, as quais apresentam como principais características a arbitrariedade e a linearidade.

Já o segundo período é caracterizado pela construção de condições formais de interpretabilidade. Nesse período, intitulado de *Pré-Silábico*, a criança ainda não realiza qualquer tipo de correspondência entre grafia e som. A construção gráfica de uma palavra é intermediada por critérios intrafigurais, os quais consistem no estabelecimento das propriedades que o texto deve possuir para ser interpretável, a exemplo do princípio da quantidade mínima e da variabilidade qualitativa. No que concerne ao primeiro princípio,

justifica-se pelo fato de que as crianças formulam hipóteses de que as palavras escritas devem apresentar uma quantidade mínima de letras (em geral três). Quanto ao aspecto qualitativo, presume-se que, para se ler, é necessário que as formas gráficas variem; além do mais, considera-se que coisas/objetos distintos devem ser representados por diferentes grafias. “Ambas as hipóteses, a da quantidade e a da variedade, são construções próprias da criança, no sentido de elaborações internas que não dependem de ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita onde podem aparecer anotações com uma ou duas letras [...]” (FERREIRO, 2001, p. 46-7).

Quanto ao terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita. Engloba três níveis de evolução: *Silábico*, *Silábico-Alfabético* e *Alfabético*.

O nível *Silábico* se evidencia, conforme Ferreiro (1982), quando a criança compreende que as diferenças das representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras. Nesse nível, a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba. As letras já não são percebidas aleatoriamente, mas de acordo com o som percebido nas palavras.

Quanto ao nível *Silábico-Alfabético*, Ferreiro (1982) salienta que nele coexistem duas formas de fazer correspondências entre sons e grafias: a silábica e a alfabética. A sistematicidade da tarefa executada pela criança se dá no sentido de que cada grafia corresponde a um som. Assim, percebe que as sílabas podem ser constituídas por mais de um som.

No nível *Alfabético*, a escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas. Nesse nível, ocorre a identificação da dimensão fonêmica em quase todas as sílabas, embora frequentemente não sejam respeitadas as convenções ortográficas. Nota-se, então, que o processo de alfabetização não se encerra nessa etapa. Será ainda necessário às crianças identificar as diferentes relações que se estabelecem entre letras e sons e se apropriar das normas ortográficas de sua língua.

Em seus escritos, Lemle (1983) indica a existência de três tipos de relações entre fonemas e grafemas: 1) as correspondências biunívocas, em que cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra; 2) a relação de um para mais de um, com restrição de posição, em que, para cada som numa determinada posição, há uma letra correspondente; 3) relações de concorrência, em que várias letras podem representar um som numa mesma posição. Esses aspectos revelam que:

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas [...] A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades (FERREIRO, 2001, p.55).

Mas, apesar das contribuições apresentadas por Ferreiro (1982; 1990; 2001) e Ferreiro e Teberosky (1986), acredita-se que a abordagem defendida pelas estudiosas não consegue explicar fenômenos importantes relacionados ao processo de aquisição da escrita. Por isso, vários estudos, como os de Cagliari (1998; 2007), Cardoso-Martins, Corrêa e Marchetti (2008) e Moreira (2009), entre outros, refutam a *Psicogênese da Língua Escrita*.

Em seus escritos, Moreira (2009) expõe que uma das principais lacunas da teoria pode ser percebida já no primeiro período de aquisição de escrita, momento em que – segundo as autoras – a criança concebe que o desenho pode ser interpretado e que o texto serve para ler o que o desenho representa. De acordo com Moreira, ao descrever essa etapa da aprendizagem, Ferreiro e Teberosky (1986) não explicitam o seguinte aspecto:

A partir do momento em que a criança deixa de pensar que se escreve através de desenhos e que ler é interpretar desenhos, qual estatuto ganhariam, agora, os desenhos que acompanham o texto? Ou seja, já que as ilustrações perdem o papel do portador do sentido, que papel, então, elas passam a ter, uma vez que continuam acompanhando os textos? (2009, p. 361)

Além disso, observam-se outras lacunas e inadequações nos diferentes níveis e subníveis de aprendizagem apresentados pelas autoras. Conforme Moreira (2009), a relação oralidade/escrita não é acionada apenas a partir do nível *Silábico*, como propõem Ferreiro e Teberosky, mas desde muito antes. Nota-se também que, nesse estágio, nem sempre há a representação de uma letra para cada sílaba presente na palavra. Corroborando essas ideias, Cardoso-Martins, Corrêa e Marchetti (2008, p. 148) expõem: “[...] não encontramos qualquer evidência de que as crianças prestam atenção apenas à dimensão quantitativa ao escreverem silabicamente [...]. Em um grande número de casos, o nome das letras podia ser claramente detectado na pronúncia das palavras”. E, certamente, a ausência de algumas letras nas palavras produzidas inicialmente pelas crianças pode ser explicada pelo fato de que omitem alguns símbolos que ainda não foram plenamente adquiridos.

Também, conforme Cagliari, após aprender a forma gráfica das letras do alfabeto, a criança passa a escrever usando sequências de letras aleatórias. Mais tarde, “ao relacionar letras com sons, alguns alunos usam o nome das letras e não o valor alfabético. Assim, escrevem HRA para ‘agora’. CAMLO para ‘camelo’, etc.” (2007, p. 22). Em outros momentos, em vez dos nomes das letras, as crianças usam as famílias de letras e escrevem sequências, como LT e AO, para representar – respectivamente – os vocábulos “lata” e “bola”, ou repetem várias vezes uma sílaba para perceber sua maior saliência. Isso significa que, no momento inicial de aquisição da escrita, “são as maneiras como as crianças analisam as saliências fonéticas que as levam a escrever do jeito que fazem, só com vogais ou só com consoantes, e não a simples atribuição de uma letra a uma sílaba” (CAGLIARI, 1998, p. 42). Além disso, segundo o autor, a representação apenas de consoantes na escrita não pode ser considerada como uma representação silábica, mesmo quando uma letra ocupa o lugar de uma sílaba, se o sistema pretende, com essas letras, representar apenas as consoantes; pois, no português, apenas a vogal ocupa a posição de núcleo silábico.

Ainda em relação aos escritos de Ferreiro e Teberosky (1986), em consonância com Moreira (2009), considera-se que a lacuna mais profunda da teoria é dar por encerradas as hipóteses de aquisição da escrita após o nível *Alfabético*, deixando de lado o momento de maior dificuldade para as crianças: o período da aprendizagem ortográfica. Na verdade, o nível *Alfabético* existe apenas como ponto de partida para a aquisição do português escrito, e não como ponto de chegada.

Conforme Cagliari, o sistema de escrita do português é muito mais ortográfico do que alfabético. O autor demonstra que, para aprender a ler e a escrever, um indivíduo precisa desenvolver as seguintes habilidades de reconhecimento: “1) da forma gráfica das letras (categorização gráfica); 2) de algumas relações entre letras e sons (princípio acrofônico); 3) da função ortográfica que gerencia as relações entre fala e escrita (categorização funcional)” (CAGLIARI, 2007, p.15). Ainda, conforme o autor, as dificuldades da criança no processo de aprendizagem da escrita ocorrem somente pelo fato de não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto. Ao escrever palavras que nunca foram estudadas, os alunos lançam mão de seus conhecimentos, utilizando inicialmente o princípio acrofônico. Mas, como a escrita não é uma mera transcrição da fala, ou melhor, os alunos não falam “ortograficamente”, esses acabam produzindo formas não convencionais de escrita. Com o tempo, começam a elaborar hipóteses e checar, aos poucos, cada palavra para verificar se a ortografia está correta. A sofisticação dessas habilidades requer tempo, prática e

dedicação. Para tanto, é necessária a ação do professor, não somente a do aluno (cf. CAGLIARI, 2007).

Dialogando com essas ideias, mas – ao mesmo tempo – sanando lacunas e aprofundando/modificando aspectos da teoria de Ferreiro e Teberosky (1986), Moreira (2009) apresenta quatro principais estágios de escrita, no interior dos quais é possível verificar subníveis de aprendizagem. Tratam-se da *escrita icônica*, *escrita grafemática*, *escrita fonográfica* e *escrita ortográfica*.

A *escrita icônica* refere-se ao momento em que a criança utiliza caracteres pictográficos para representar o que deseja a alguém. Para diferenciar um simples rabisco de uma escrita, a autora vale-se da intencionalidade, ou seja, considera os desenhos da criança como escrita apenas a partir dos dados em que há alguma manifestação explícita, por parte dela, do desejo de compartilhar o que fez com alguém. Conforme descreve Moreira (2009), esse tipo de escrita passa por diversas subfases até atingir progressivamente o estágio posterior. São elas: *escrita icônica rudimentar* (fase em que a criança começa a utilizar o traçado conceptual), *escrita icônica sistemática* (etapa em que a criança produz os traçados com mais precisão, passando da *figura-girino* para o *desenho esquemático*) e *escrita icônico-gráfica* (momento em que a criança começa a perceber que a fala não é representada pelo adulto através do desenho, mas por meio de um traçado específico). Segundo a autora, essa última subfase comprova que a reflexão sobre a relação da escrita com a oralidade não aparece apenas no estágio silábico, como defendem Ferreiro e Teberosky (1986).

No que concerne à *escrita grafemática*, refere-se, segundo Moreira (2009), ao momento em que a criança percebe que a escrita convencional não usa o desenho como caractere fundamental e começa a experimentar o uso de traçados puros nas suas tentativas de escritura. “No início, os rabiscos podem ter formas retas, curvas ou arredondadas (sua forma não interessa neste momento); ao aprender seu próprio nome, a criança passa a utilizar as letras desse nome fazendo uma série de combinações, mas essas letras não têm nenhuma relação aparente com o som” (MOREIRA, 2009, p. 374). Aos poucos, ela começa a perceber a relação entre escrita e oralidade, de maneira menos inconsciente, mas – segundo Moreira (2009) – essa percepção não a encaminha diretamente para a hipótese silábica; antes disso, a criança costuma perceber a relação entre letra e som inicial da palavra e entre letra e sons finais.

Quanto à *escrita fonográfica*, consiste no momento em que a criança utiliza a escrita com a intenção de representar a língua oral. Os tipos de representação fonográfica dividem-se, conforme a autora, em subfases que vão desde a representação de alguns sons indiferenciados na palavra (*escrita fonográfica difusa*) e a sistematização ainda incipiente da escrita, com a representação dos sons iniciais e, depois, finais das palavras (*escrita fonográfica pré-sistemática*); passando pela representação das sílabas, primeiro, de modo ainda inconsistente (*escrita fonográfica silábica rudimentar*), depois, de maneira mais sistemática (*escrita fonográfica silábica sistemática*) até atingir a representação alfabética. Mas, antes de alcançar a *escrita fonográfica alfabética sistemática*, a criança passa por duas outras etapas: *escrita fonográfica híbrida* (fase em que, juntamente com a escrita silábica, a criança representa alguns fonemas, mas apenas aqueles que ganham uma saliência para ela) e *escrita fonográfica alfabética pré-sistemática* (fase em que a criança já apresenta uma consciência alfabética bem marcada, mas nem sempre utiliza a letra correta para representar determinado som).

Por fim, a *escrita ortográfica* refere-se ao tipo de escrita usado pela criança quando já demonstra uma compreensão das regras ortográficas da escrita. Conforme Moreira (2009), embora algumas marcas ortográficas de escrita possam ser encontradas em momentos esparsos do percurso evolutivo, a compreensão do caráter ortográfico é, para a criança, fonte de extrema dificuldade, porque representa uma ruptura com o sistemático.

A autora também salienta que esses estágios de aquisição da escrita não são necessariamente consecutivos, pois cada sujeito realiza um percurso individual no processo de aquisição da língua. Mas, assim como Ferreiro e Teberosky, nota-se que Moreira não ressalta, em suas publicações, as principais etapas de aprendizagem da escrita ortográfica. E, apesar das divergências teóricas, é consenso entre as estudiosas o fato de que a aquisição da escrita se inicia por meio da compreensão icônica, passando pela representação fonográfica, até atingir o nível ortográfico.

Fica evidente, portanto, que – embora a compreensão da escrita seja efetuada, num dado momento, por meio da oralidade – gradualmente esse elo intermediário desaparece e a escrita converte-se de simbolismo de segunda ordem<sup>26</sup> para um sistema de símbolos de primeira ordem<sup>27</sup>, denotando diretamente as entidades reais e as relações entre elas (cf. VIGOTSKI, 2007).

---

<sup>26</sup> Signos representativos criados com base nos símbolos falados.

<sup>27</sup> Signos representativos que denotam diretamente entidades, objetos e ações.

Sendo assim, é preciso considerar também que, num estágio intermediário, a aprendizagem da escrita requer o uso de *capacidades metacognitivas*. Ao descrever tais capacidades, Gombert (2003) as subdivide em *habilidades epilinguísticas* e *habilidades metalinguísticas*. Enquanto as primeiras se referem a um conhecimento implícito e não consciente acerca da língua, as segundas implicam num controle explícito ou consciente das estruturas linguísticas.

É, evidentemente, através da mediação entre conhecimentos implícitos e explícitos que a criança constrói competências fundamentais para o seu desenvolvimento no decorrer do processo de alfabetização, especialmente quando adquire a consciência de que é possível segmentar a língua oral em unidades distintas e de que essas unidades reaparecem em outros vocábulos e quando obtém conhecimento das regras de correspondência entre grafemas/fonemas e grafemas/significados. Sendo assim, é possível afirmar que, pelo menos duas, dentre as principais habilidades metalinguísticas, podem intermediar, direta e indiretamente, o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança: a consciência fonológica e a consciência morfossintática.

A consciência fonológica refere-se à capacidade para segmentar, manipular e refletir sobre os sons da fala, tanto no nível das palavras quanto no nível das “subpalavras” (rimas, aliterações, sílabas e fonemas). De acordo com Barrera e Placitelli (2008), se por um lado, a consciência de segmentos suprafonêmicos parece se desenvolver, inicialmente, de modo mais espontâneo; por outro lado, a consciência de segmentos fonêmicos necessita de instrução explícita e é facilitada pelo ensino formal da escrita, por isso, não é encontrada em adultos analfabetos. Acredita-se que tal consciência desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem da escrita, pois auxilia na compreensão das relações entre letras e sons, contribuindo para o domínio do princípio alfabético.

Quanto à consciência morfossintática, diz respeito tanto à capacidade de refletir sobre as menores unidades linguísticas com significado e sobre os processos de flexão e composição, quanto à capacidade de realizar análises acerca das palavras enquanto categorias gramaticais, conforme sua posição nas frases. O desenvolvimento da consciência morfossintática pode contribuir para o desempenho dos indivíduos na escrita de alguns vocábulos. “Palavras como ‘lararanjeira’, que têm ortografia ambígua, podem ser escritas de forma correta se soubermos sua origem ‘laranja’” (MOTA, 2008, p. 190). Também pode auxiliar na compreensão da morfologia flexional e derivacional, favorecendo o domínio do sistema ortográfico, e na organização das sentenças.



É preciso considerar, entretanto, que, embora o desenvolvimento da consciência fonológica e morfossintática seja imprescindível para a aquisição da escrita, não é suficiente. O processamento semântico e o pragmático também são elementos fundamentais para a elaboração de um texto. Eles contribuem não apenas para a produção de significados por meio da ativação do conhecimento linguístico e do conhecimento de mundo do indivíduo, em determinada situação discursiva, como também para a compreensão da ideia de que as palavras adquirem significados no contexto de uso da língua.

Além do mais, a escrita apresenta uma função dialógica e sociocomunicativa. Reiterando as palavras de Koch (2005, p. 102),

a língua não existe fora dos sujeitos que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem lingüística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constróem-se tanto síncronica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos –, situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

De fato, todo texto é produzido numa dada situação comunicativa, com uma intencionalidade específica e, além das marcas de subjetividade, sempre apresenta relações linguísticas, semânticas e/ou estilísticas com outros textos e discursos. Por isso, não se pode deixar de considerar que a relação do sujeito com a linguagem é também mediada pela sua relação com o outro, num movimento de interação recíproca. E a aquisição da escrita é compreendida como parte de um mesmo processo geral de constituição dessa relação sujeito/linguagem. Nesse processo, o adulto exerce papel fundamental. “É ele quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para aspectos da escrita, recortando-a com o seu gesto e sua fala, tornando-a significativa” (MAYRINK-SABINSON, 1998, p. 64). Mas, ao mesmo tempo, em que contribui no processo de aprendizagem infantil, ele também se constitui enquanto sujeito. “O SUJEITO/OUTRO está em constante movimento, seja ele um aprendiz de escrita em busca de autonomia, ou um letrado já de muito tempo. E o movimento de um SUJEITO/OUTRO afeta o movimento do OUTRO/SUJEITO que, no processo de interlocução com ele se encontra e se confronta” (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 48).

Sendo assim, cada sujeito se apropria da escrita de maneira singular, e as diversas etapas do processo de aprendizagem revelam essa singularidade.

Por isso, é necessário, sobretudo, que a criança vivencie as mais variadas experiências de leitura e escrita, tanto na escola como fora dela. Também cabe à escola, de modo específico, possibilitar o desenvolvimento de atividades que propiciem o contato com diferentes gêneros textuais, estimulem as relações interativas e favoreçam o uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais.

Quanto ao modo de se avaliar a escrita infantil no período inicial, ao invés de se atribuir ênfase aos aspectos gráficos e ortográficos, precisam-se considerar os aspectos constitutivos relacionados ao que se quis representar e aos métodos utilizados para isso.

A escrita não deve, portanto, ser compreendida como uma técnica ou como um produto com fim em si mesmo; necessita, pelo contrário, ser entendida como um processo que se constrói gradualmente e é resultante do desenvolvimento de atividades sociais e interativas entre os sujeitos e a própria língua, bem como da conjunção entre diferentes propriedades textuais, como especifica a próxima seção.

#### 4.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL: *COMO SE CONSTITUI?*

Todo texto é a expressão de uma atividade social. “Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano” (ANTUNES, 2010, p.31). Por isso, é possível afirmar que não existe uso significativo da língua fora das relações interpessoais socialmente situadas. O texto é sempre construído *com o outro*, isto é, por meio da interação entre os sujeitos da ação de linguagem.

Em consonância com essas ideias, Koch (2008) compreende o texto como o próprio *lugar* da interação, e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. Sob essa ótica, a produção de linguagem é considerada uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal.

De modo mais específico, a autora expõe:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelo falante durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p.22).

Nota-se, desse modo, que a produção textual resulta da integração entre material linguístico, faculdades e operações cognitivas e diferentes fatores de ordem pragmática e contextual. Além disso, todo texto é construído a partir de uma orientação temática e apresenta propriedades que permitem ao indivíduo reconhecê-lo como uma unidade de sentido e não como um mero aglomerado de palavras ou frases. Trata-se das *propriedades* ou *elementos da textualidade*. Beaugrande e Dressler (1981) apresentam sete fatores de textualidade:

- Coesão – refere-se aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, ligação e encadeamento entre os vários segmentos do texto. A coesão pode ser considerada *referencial*, quando um componente da superfície do texto faz remissão a outro elemento textual, ou *sequencial*, quando diz respeito a procedimentos linguísticos que fazem a progressão do texto.

- Coerência – diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual conferem interpretabilidade – local e global – ao texto, dando-lhe unidade de sentido. Está atrelada tanto a fatores linguísticos e cognitivos, quanto a aspectos socioculturais e interacionais.

- Intencionalidade – concerne ao empenho dos interlocutores em produzir textos adequados às suas intenções, visando à obtenção dos efeitos almejados. Aprofundando essas ideias, Silva (2001) reelabora o esquema de formações imaginárias elaborado por Pêcheux (1969) – o qual destaca a importância das imagens construídas mutuamente pelos interlocutores, colocando em evidência os protagonistas do discurso, bem como seu referente – e sistematiza (conforme o Quadro 2) questões implícitas necessárias ao ato de linguagem.

**Quadro 2** – Definição da natureza dos atos de linguagem

Expressões designando atos de linguagem	Significação da expressão	Questão implícita cuja resposta sustenta o ato de linguagem
A <sub>B</sub> (A)	Ato de linguagem de A com relação ao sujeito B	O que pretendo de B para lhe falar assim?
A <sub>A</sub> (A)	Ato de linguagem de A com relação ao sujeito A	O que pretendo de mim para falar assim?

**Fonte:** Silva (2001, p.47)

- **Aceitabilidade** – refere-se à expectativa do interlocutor, bem como aos esforços por ele empreendidos para que o conjunto de enunciados com o qual se defronta seja um texto coerente, coeso e relevante. Constitui a contraparte da intencionalidade, evidenciando, assim, o princípio cooperativo da linguagem postulado por Grice (1975).

- **Informatividade** – diz respeito ao grau de previsibilidade das informações presentes num texto e, ainda, ao efeito interpretativo que o caráter inesperado da “novidade” produz. Um texto será, por exemplo, menos informativo se mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida. Mas, certamente, o grau de previsibilidade das informações contidas nos textos pode variar entre os interlocutores a depender do conhecimento de mundo de cada um.

- **Situacionalidade** – concerne aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto em relação ao contexto em que ocorre. Trata-se da adequação do texto à situação sociocomunicativa. De acordo com Koch e Travaglia (1989), a situacionalidade pode ser compreendida a partir de diferentes direções: da situação para o texto<sup>28</sup> e do texto para a situação<sup>29</sup>.

- **Intertextualidade** – refere-se ao recurso de inserção de um texto em outro, seja para reproduzir um sentido, seja para transformá-lo.

Apesar de considerar a importância dos sete critérios apresentados por Beaugrande e Dressler para a constituição do texto, Koch e Travaglia (1989) e Silva (2001) defendem que há apenas um fator de textualidade: a coerência, estabelecida com base em uma multiplicidade de fatores, incluindo, além daqueles mencionados anteriormente, o

<sup>28</sup> A situação comunicativa contribui diretamente na maneira como o texto é construído.

<sup>29</sup> O texto gera reflexos na situação comunicativa.

conhecimento linguístico e estrutural<sup>30</sup> do texto, o conhecimento de mundo dos interlocutores e aspectos pragmáticos (inferências, focalização, relevância e outros).

Já Antunes (2010), ao considerar as diferenças entre as propriedades centradas no texto e aquelas relacionadas ao usuário/situação, propõe uma subdivisão entre as propriedades do texto (coesão, coerência, informatividade e intertextualidade) e as condições para a efetivação do mesmo (intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade). Contrapondo-se a uma visão demasiadamente linguística da comunicação verbal, a autora também enfatiza quatro grandes conjuntos de conhecimentos ativados pelos interlocutores durante o processamento textual. São eles: o conhecimento linguístico (lexical e gramatical), o conhecimento de mundo, o conhecimento referente a modelos globais de textos (que inclui a regularidade de construção de tipos e gêneros textuais) e o conhecimento sociointeracional. “Esses sistemas de conhecimento envolvem o conhecimento das operações cognitivas, das estratégias e dos procedimentos que fazem *a rotina das pessoas em seus eventos de interação verbal*” (ANTUNES, 2010, p.41). Além disso, contribuem para o cumprimento das funções comunicativas numa dada situação interacional, evidenciando a existência de uma intrínseca relação entre as atividades sociais da vida humana e o efetivo uso da língua.

Mesclando aspectos relevantes contidos nas propostas de Beaugrande e Dressler (1981), Koch e Travaglia (1989), Koch (1997; 2008) e Silva (2001) e, ao mesmo tempo, reelaborando-os, a teoria de Antunes (2010) torna-se bastante pertinente por evidenciar que o processo de produção textual engloba não apenas a interação entre os sujeitos em contextos efetivos de uso da linguagem, mas envolve também a integração entre diferentes propriedades: algumas centradas no texto, outras no usuário/situação. E, mais do que isso, por enfatizar a ideia de que a produção textual deve incidir, naturalmente, do conhecimento dos sujeitos acerca das particularidades dos tipos e gêneros de texto.

Na sociedade hodierna, de modo especial, a produção textual e o processo de aquisição da escrita também podem ser favorecidos pelo uso de diferentes recursos tecnológicos, os quais têm integrado a vida social, cultural e educacional dos indivíduos. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre as contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação para o aprendizado da escrita, enfatizando como o computador pode tornar-se um importante aliado nesse processo de aprendizagem.

---

<sup>30</sup> Diz respeito ao conhecimento dos interlocutores sobre os elementos que compõem a superestrutura, macroestrutura e microestrutura do texto.

### 4.3 O COMPUTADOR: UM IMPORTANTE ALIADO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

[A] contribuição mais importante do computador para a educação corresponde não à sua habilidade de apresentar textos na tela, de reforçar respostas, de explicar, de corrigir respostas – coisa que o professor poderia, em princípio, fazer – mas sim de possibilitar ou sustentar atividades especiais que seriam difíceis, ou até impossíveis, de serem realizadas sem o computador, atividades que constituem oportunidades especiais para aprender.

(CARRAHER, 1992, p.80)

Sem dúvida, o uso do computador em sala de aula pode desencadear experiências significativas de aprendizagem, desde que seja adequadamente mediado pelo docente e baseie-se, é óbvio, em uma concepção de ensino voltada para o desenvolvimento de práticas interativas.

Partindo do pressuposto de que inovações tecnológicas não representam inovações pedagógicas, acredita-se que a simples inserção e utilização de computadores nas escolas não é suficiente para promover melhorias no campo educacional. Nota-se que, em muitas escolas, os laboratórios de informática ficam fechados ou nem são visitados pelos alunos; em outras, quando muito, são oferecidas aulas de informática aos discentes, uma vez por semana. Isso não representa desenvolvimento, nem é sinônimo de inovação pedagógica. Os alunos precisam usar a informática e não apenas ter aulas de informática; ou melhor, precisam ser inseridos em práticas adequadas de aprendizagem por meio da utilização dos recursos tecnológicos.

Nota-se, entretanto, que o uso dos recursos digitais no processo de aprendizagem pode acontecer de diferentes maneiras, a depender da concepção de ensino e de aprendizagem adotada/utilizada pelo professor. Se, por um lado, o computador pode favorecer o aprendizado por meio do desenvolvimento de atividades interativas; por outro lado, pode ser utilizado, simplesmente, como uma mera ferramenta para a realização da leitura linear de escritos e/ou edição de textos clássicos. Nesse último caso, haveria uma mudança no suporte utilizado para as práticas de leitura e escrita, mas não uma alteração nas estratégias desenvolvidas para a aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, fica evidente que

uma reflexão sobre a utilização dos computadores na educação necessita fundar-se em uma teoria (ou em uma série de princípios teóricos psicoeducativos) sobre o processo de ensino-aprendizagem. A maneira de utilizar os computadores na prática educativa pode ser muito diferente segundo a concepção que se tenha de ensino e de aprendizagem (MARTÍ, 1992, p.11).

Acredita-se que apenas a adoção de práticas interativas de leitura e escrita pode favorecer o processo de aprendizagem, por propiciar a mediação da aprendizagem através da ação do sujeito com outras pessoas envolvidas nesse processo (professores e outros alunos).

Aprofundando essas ideias, Vygotsky (1989) explica que a criança se desenvolve na interação com o outro e aprende com ele aquilo que ela será capaz de fazer sozinha. Mas o estudioso esclarece que ela não recebe o conhecimento de maneira passiva. A interiorização ocorre através da internalização ou reconstrução interna (mental) de operações externas (materiais). É válido ressaltar, também, que essa (re)construção mental dos objetos, fenômenos e relações do mundo ocorre segundo um sistema de valores exclusivamente humanos e possibilita a transformação de funções psicológicas naturais (as formas de percepção, memória e raciocínio intelectual compartilhadas com outros seres vivos) em funções psicológicas culturais ou “superiores”.

Nota-se, desse modo, que a aprendizagem é resultante de um processo através do qual a criança se firma como sujeito da linguagem, ao passo em que constrói o conhecimento por meio da interação com o outro. E o computador, enquanto recurso simbólico mediador do conhecimento, pode desempenhar importante papel nesse processo ao promover a interação da criança com o mundo.

No que concerne, especificamente, à aprendizagem da escrita, o computador também oferece valiosas contribuições. Segundo Frade (2007), a aprendizagem da escrita no papel pressupõe o acúmulo de duas tarefas: saber, ao mesmo tempo, o que são as letras e como traçá-las e ainda saber o que representam como sistema. Diferentemente, no computador, a atividade escrita demanda menos esforço, facilitando a aprendizagem.

[...] o ato de liberar-se do gesto de produzir um traçado no papel – já que as letras estão disponíveis no teclado e basta escolhê-las e tocá-las – talvez possa reduzir o nível de dificuldade da tarefa para o aprendiz, favorecendo a

identificação dos caracteres e seu correspondente registro fonológico, mais do que seria possível na escrita com outro instrumento (FRADE, 2007, p.80).

Em consonância com essas ideias, Oliveira (2006) explica que, diante do computador, os alunos não precisam se preocupar com a forma das letras e tamanho das palavras; dão-se conta também de que qualquer erro na escrita pode ser facilmente apagado e não ficarão indícios. Um fator positivo resultante dessa nova forma de aprender é que, agora, “dominar o ato gráfico de escrita já não é uma habilidade central como quando se escreve à mão. Essa **descarga atencional** no domínio das habilidades gráficas permite que o aluno se centre em outros aspectos mais importantes na escrita” (OLIVEIRA, 2006, p.37).

Outro aspecto enfatizado por Frade (2007) acerca do assunto é o fato de haver diferenças entre o alfabetizado que aprende a digitar e o aprendiz das primeiras letras, que digita ao mesmo tempo em que aprende o registro de um sistema. Enquanto no primeiro caso há apenas uma mudança no suporte utilizado para a apresentação dos textos escritos, no segundo caso, os indivíduos compreendem o conceito de representação da escrita na medida em que aprendem a operar com a tecnologia e com o próprio sistema de escrita; por isso, levantam hipóteses, fazem inferências e realizam reflexões diversas, tornando a aprendizagem muito mais dinâmica.

Percebe-se também que as práticas de letramento em ambientes digitais podem ser favorecidas pela iconicidade presente na tela e pelos aspectos audiovisuais: sons, imagens e signos verbais e formas em movimento. Acredita-se que, “se uma criança pode acionar um comando que permite ouvir e visualizar, simultaneamente histórias e outros textos narrados com a apresentação sincrônica da sua escrita na tela, talvez possa perceber melhor essa relação” (FRADE, 2007, p.70). Sem contar que, através da oralização de um texto por um programa computacional, o aprendiz tem a oportunidade de realizar a leitura do texto por meio do acompanhamento da escrita ou tentar reler, intensificando, assim, seu contato com o sistema escrito.

Além disso, observa-se que, ao produzir um texto no meio digital, o aprendiz não precisa se preocupar em separar as palavras em sílabas (caso essas não caibam por completo em uma linha); muito menos com o alinhamento do texto, com o emprego de uma caligrafia legível e bonita e com os erros ortográficos, já que o computador faz isso automaticamente. O corretor ortográfico, por exemplo, indica os equívocos na ortografia e se responsabiliza pelas



correções necessárias. E, embora muitos afirmem que esses aspectos podem interferir negativamente no aprendizado da escrita pela criança, verifica-se que tais elementos podem auxiliar no aprendizado se mediados de maneira adequada.

O aprendizado do sistema alfabético e ortográfico pode ocorrer significativamente no contexto digital, através do uso de atividades lúdicas, que facilitem o aprendizado, e por meio da própria leitura e escrita em situações envolventes. Além disso, a aprendizagem no meio digital não priva o indivíduo de aprender tarefas indispensáveis ao texto manuscrito, tais como: a organização do texto, a separação de sílabas e o uso de uma caligrafia legível. Nota-se, então, que, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, podem ser adquiridos outros gestos de escrita, mas esses podem conviver com os gestos da cultura manuscrita. A utilização de um gesto não significa a exclusão do outro.

Outros benefícios propiciados pelo uso do computador no processo de aprendizagem da escrita são mencionados por Oliveira (2006). Um deles se refere ao uso da escrita como estratégia para resolução de problemas, já que envolve o sujeito em uma situação em que terá que alcançar determinado objetivo e, para isso, precisará definir estratégias e resolver como e quando irá atuar. Outra vantagem diz respeito à grande possibilidade de construção de tarefas colaborativas. Segundo o autor, “os computadores [podem] facilitar o planejamento de tarefas de escrita que permitem a interação entre alunos [...]: o que se escreve é visto pelos demais alunos e cada um deles pode intervir na modificação do texto utilizando o mesmo instrumento” (OLIVEIRA, 2006, p.43).

Além disso, nota-se que a interação em contexto digital pode ser favorecida pela execução de variadas tarefas e pela realização de trocas comunicativas no ambiente virtual, por meio do uso de alguns programas informacionais e, principalmente, da *internet*. Ao navegar pela *internet*, o indivíduo também acessa variados textos por meio de atalhos que lhe propiciam um novo modo de construir o conhecimento. O percurso de leitura é sempre imprevisível e possibilita o diálogo com outros textos e outras “vozes” discursivas. Sendo assim, o modo como os sujeitos apreendem dados e informações acerca da realidade, bem como desenvolvem as habilidades de uso da leitura e da escrita, é marcado por trajetórias diversificadas.

O valor atribuído normalmente ao signo linguístico, privilegiando a palavra escrita, desloca-se para interações que surgem dos espaços intermediários gerados por uma linguagem hipertextual. A capacidade de leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor, ao deslocar-se pela multiplicidade

instável, característica da mídia eletrônica e digital (QUEIROZ, 2001, p.197).

Observa-se, desse modo, que a aprendizagem da escrita em contextos digitais pode facilitar não apenas o processo de alfabetização, mas também favorecer as práticas de letramento, desencadeando processos de ensino-aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos.

Sendo assim, Shetzer e Warschauer (2000) evidenciam a relevância de se trabalhar com o letramento digital em contextos de aprendizagem voltados para o ensino de línguas. Também Xavier (2005) e Araújo (2007) apontam a escola como um lugar propício onde se pode formar um “novo intelectual” letrado digitalmente, o qual poderá se inserir criticamente em uma sociedade que exige práticas múltiplas de letramento.

Em consonância com essas ideias, Coscarelli (2007) apresenta algumas sugestões de atividades para o aprimoramento das práticas de letramento digital por crianças: enviar *e-mail* para os colegas; utilizar o corretor ortográfico em programas para digitação de texto; usar o dicionário eletrônico para a busca de sinônimos; organizar-se, montando sua agenda eletrônica; montar *blogs*; acessar *sites* para enviar cartões eletrônicos, ouvir/ler histórias, escutar músicas e brincar com as palavras de maneiras diversificadas, podendo, ao mesmo tempo, divertir-se, aprimorar as atividades de leitura e escrita e desenvolver a familiaridade com o computador.

Percebe-se, então, que o uso continuado das tecnologias digitais, especialmente do computador, pode auxiliar no processo de aprendizagem da escrita, uma vez que propicia o uso social e cognitivo da língua, constituindo um importante espaço para a produção e interpretação de sentidos. A convivência com os gêneros eletrônicos só tem a acrescentar na aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, desde que, é óbvio, não se tornem únicos para ela. Nesse sentido, faz-se necessária também uma reflexão sobre o uso dos gêneros de textos digitais no contexto escolar.

As seções 4.4 e 4.5 apresentam, respectivamente, uma breve discussão sobre os gêneros textuais (conceitos, características e aplicabilidade no contexto escolar) e sobre as contribuições dos gêneros de textos digitais para o processo de aprendizagem infantil.

#### 4.4 UM BREVE OLHAR ACERCA DOS ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS

Consoante à ideia de que a utilização da língua concretiza-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana, Bakhtin (1997) defende que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas e se efetiva através de um gênero do discurso.

Nas palavras do autor,

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Nessa perspectiva, o filósofo define *gêneros* como tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados não apenas por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas, sobretudo, por sua construção composicional. Também os interpreta como elementos que são sempre constituídos com base em outros pré-existentes, a partir de uma relação histórica de interação entre os usuários da língua em contextos de atividades sociodiscursivas. Dessa forma, é possível afirmar que o gênero não existe por si só; ele se estabelece como um fenômeno histórico e social, não podendo, portanto, ser percebido de forma individual ou isolada, como acontece com o enunciado.

De modo mais específico, Bakhtin (1997, p.283) explica:

O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.

Para o autor, os gêneros são práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade que se apresentam de modo muito heterogêneo, tanto quanto os diferentes campos da atividade humana. Na verdade, “os gêneros do discurso organizam nossa fala [...]. Se não

existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, [...] a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Considerando que a grande quantidade de gêneros discursivos existente na contemporaneidade torna praticamente impossível a catalogação dos mesmos, Bakhtin (1997) ainda os subdivide em dois grupos: primários e secundários, a depender da esfera comunicativa à qual estão vinculados. Os primeiros são originários da comunicação verbal espontânea e servem de base para a constituição dos segundos. Estes, por sua vez, surgem nas condições de interação, as quais se apresentam em situações de convívio cultural mais complexo, mais desenvolvido e mais organizado. Emergem da *transmutação* do gênero de uma esfera discursiva a outra. Desse modo, o que justifica a denominação de gênero primário ou secundário não é a modalidade da língua que se utiliza, mas a esfera à qual os gêneros se vinculam.

Além disso, é válido ressaltar que “os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Sendo assim, nota-se que, à medida que as esferas comunicativas tornam-se complexas, os gêneros tenderão a transformar-se para atender as necessidades que se instauram nessas esferas. Ademais, fica evidente que, muito mais do que diferenciar essas duas categorias nos gêneros, o autor insiste em relacioná-las e em imbricá-las, a fim de pensar o processo histórico de desenvolvimento dos gêneros, que parte de condições específicas de cada esfera da atividade humana.

Em consonância com a teoria bakhtiniana, Marcuschi defende a ideia de que os gêneros são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social; “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (2002, p.25) ou entidades sócio-discursivas que surgem a partir das necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, e representam o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura.

A essas ideias, Bazerman (2007) acrescenta a noção de caráter de ação social dos gêneros. Para o autor, os gêneros constituem-se em ações tipificadas que dão forma às intenções dos sujeitos, mas que, fundamentalmente, configuram-se como processos

dinâmicos, fluidos, heterogêneos, situados. De modo mais específico, o autor explica que os gêneros agregam-se a sistemas maiores (*conjunto de gêneros*<sup>31</sup>, *sistema de gêneros*<sup>32</sup> e *sistema de atividades*<sup>33</sup>), dos quais são parte constitutiva e representativa e, portanto, configuram-se como atividades dialógicas e situadas, mediadoras das ações sociais.

Nota-se, assim, que Bazerman (2007) amplia a definição apresentada por Swales (1990) – segundo a qual um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos e apresentam padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo – e argumenta:

os gêneros constituem um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas. O gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, percebemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes (BAZERMAN, 2006 [1997], p. 29).

Na visão do autor, os gêneros resultam da tipificação de dinâmicas sociopsicológicas, manifestada nos textos. As propriedades recorrentes nos exemplares de cada gênero só podem ser identificadas a partir da observação de um conjunto de textos materializados (enunciados) reconhecidos como realizações de um gênero.

Observa-se, desse modo, que os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência (cf. BRONCKART, 2007). A primeira decisão refere-se à escolha do gênero. “O agente produtor escolhe no intertexto o gênero que lhe parece adequado. O intertexto é formado pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações” (KOCH, 2003, p.25). Quanto à segunda decisão, concerne à aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

---

<sup>31</sup> Compreende o conjunto de textos que podem ser produzidos por uma pessoa no exercício de uma determinada atividade.

<sup>32</sup> Refere-se aos mais variados conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada e às relações padronizadas que se estabelecem na produção, na circulação e no uso desses documentos.

<sup>33</sup> Engloba noções subjacentes à situação e à atividade que ligam participantes e textos num sistema de gêneros.

Bronckart ainda defende o uso da expressão *gênero de texto* ao invés de *gênero do discurso*. Para tanto, o estudioso explica:

[...] os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de gêneros de texto) (BRONCKART, 2007, p. 137).

Fica evidente, portanto, a existência de duas vertentes teóricas para o estudo dos gêneros: a dos gêneros do discurso e a dos gêneros de texto. Enquanto a primeira vertente privilegia o estudo das situações de produção dos enunciados, a segunda centra-se na descrição da materialidade textual.

Especificando essas ideias, Reinaldo (2002, p. 2) escreve:

De modo geral, denominam-se gêneros textuais os textos particulares, que apresentam organização textual, funções sociais, produtor e destinatário definidos; e gêneros discursivos, aqueles que se caracterizam segundo critérios como fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual.

Mas, embora os estudos sobre gêneros sejam apresentados com base em diferentes perspectivas, “existe como ponto em comum entre eles o fato de reconhecerem, explicitamente, a primazia do social na compreensão dos gêneros e no papel do contexto” (RAMIRES, 2005, p. 3).

No que concerne especificamente aos gêneros textuais, defende-se – em consonância com Schneuwly e Dolz (2004) – que, além de objetos de ensino, eles são também instrumentos semióticos culturais<sup>34</sup> e didáticos<sup>35</sup>, sendo o termo *instrumento* aqui compreendido como “o meio cultural que o homem constrói para si a fim de transformar a natureza” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.43).

Ao conceber os gêneros como *instrumentos didáticos*, Schneuwly (2004) parte, inicialmente, da ideia de instrumento psicológico presente na visão vygotskyana, a qual

---

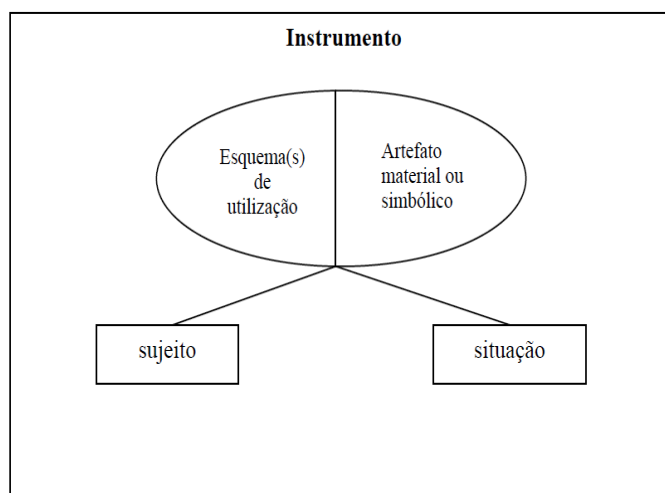
<sup>34</sup> São *instrumentos culturais*, porque intermediam as relações entre sujeitos e objetos.

<sup>35</sup> São *instrumentos didáticos*, visto que agem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

considera que a transformação da relação entre os seres humanos e o meio ambiente ocorre devido ao papel que o instrumento tem no desenvolvimento da linguagem, escrita ou oral, do sujeito. Posteriormente, o autor estende essa metáfora à noção de gêneros proposta por Bakhtin, afirmando que os gêneros podem ser considerados instrumentos propiciadores do desenvolvimento de capacidades individuais, permitindo que os sujeitos se comuniquem em diferentes situações.

Sendo assim, Schneuwly (2004) defende a ideia de que os instrumentos intermediam a ação do sujeito sobre o objeto ao mesmo tempo em que a representam/materializam, transformando o instrumento e a atividade que está relacionada ao seu uso numa dada situação. De modo mais específico, o autor explica que o instrumento (psicológico) comporta duas faces: de um lado, o artefato (material ou simbólico) – produto material que existe fora do sujeito e as operações que tornam possíveis o uso do instrumento – e, de outro lado, o sujeito e seus esquemas de utilização do instrumento, pois, para que o instrumento possa ser mediador e transformador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito, ou seja, é preciso que este saiba usá-lo. A Figura 2 ilustra essa relação.

**Figura 2** – Tripolaridade do instrumento



**Fonte:** Schneuwly (2004, p. 25)

Sendo assim, “[...] a apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas

possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p.24). Sob essa ótica, os gêneros são considerados *mega-instrumentos*, pois, uma vez apropriados pelo sujeito, transformam-se em mediadores do conhecimento nas mais variadas situações interacionais, tornando-se referências para os aprendizes.

Como *mega-instrumentos didáticos*, os gêneros favorecem o ensino-aprendizagem de noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular, orientando não somente as atividades e estratégias de leitura e escrita dos aprendizes, mas também permitindo o desenvolvimento de estratégias representacionais e a interiorização de critérios para que tenha êxito em seu projeto comunicativo.

Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. Entrando pelos gêneros, contribuimos para construir referências culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes de intertextualidade. Damos acesso a ‘maneiras de dizer’, a configurações de unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.40).

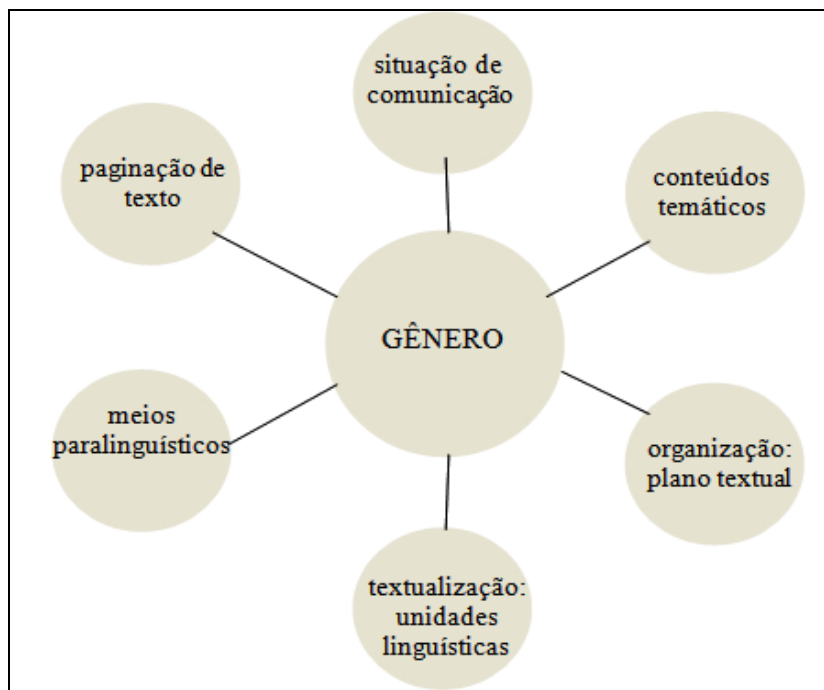
Além disso, diante da diversidade de textos, o trabalho com agrupamentos facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino e possibilita o trabalho com práticas sociais. Portanto, quanto mais os alunos forem inseridos em situações que sejam as mais próximas possíveis do gênero de referência, mais fácil será o ensino deste como instrumento e o desenvolvimento das capacidades de linguagem a ele relacionadas, as quais poderão ser transferidas para outros gêneros.

Em consonância com essas ideias, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentam o modelo didático dos gêneros como um elemento fundamental para organizar o ensino da produção textual. “Um modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.48). Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), um modelo didático, de maneira geral, apresenta duas características essenciais: em primeiro lugar, “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores”. E, em segundo lugar, “evidencia as dimensões ensináveis com base nas quais diversas sequências podem ser concebidas”. De modo mais específico, tal modelo leva em conta as características da situação de interacional, os conteúdos temáticos do gênero e as diferentes formas de mobilizar esses



conteúdos, bem como a construção composicional característica do gênero, os mecanismos de textualização, entre outros, conforme ilustra a Figura 3.

**Figura 3** – Componentes do modelo didático do gênero



**Fonte:** Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.49)

A operacionalização do modelo didático implica conduzir o aluno a dois movimentos de ensino-aprendizagem, representados, por um lado, pelas atividades de leitura e análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero em foco e, por outro, pelas atividades de escrita desse mesmo gênero. Para tanto, três dimensões são essenciais:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

Certamente, por considerar os saberes de referência a serem mobilizados através do trabalho com os gêneros, assim como a descrição dos diferentes componentes textuais e as

capacidades linguísticas dos alunos, os modelos didáticos orientam, de modo bastante apropriado, as práticas de ensino e contribuem para o desenvolvimento linguístico e social dos aprendizes. Ademais, reforçam a ideia de que um gênero é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social e de que a aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com o universo de textos que já nos são “dados de antemão” (cf. DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) nas mais diversas situações interacionais.

#### 4.5 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DE TEXTOS DIGITAIS EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

No mundo contemporâneo, o desenvolvimento e uso constante das Tecnologias da Informação e Comunicação têm contribuído para o desenvolvimento das atividades comunicativas diárias e, conseqüentemente, gerado novas formas de organização e de produção do discurso. À medida que vão surgindo novos valores e novos modos de interação propiciados pelo desenvolvimento dos suportes tecnológicos, novos usos linguísticos vão se concretizando e emergem, também, novos gêneros textuais, inclusive os digitais. Isso comprova que “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

No que se refere aos gêneros digitais, especificamente, tratam-se de gêneros que, além de apresentarem a complexidade inerente a sua condição enunciativa, possuem ainda a especificidade de se constituírem em um ambiente específico (a *Web*, por exemplo), diretamente atrelado e influenciado por desenvolvimentos tecnológicos cada vez mais numerosos, frequentes e velozes. E, apesar de relativamente variados, a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita.

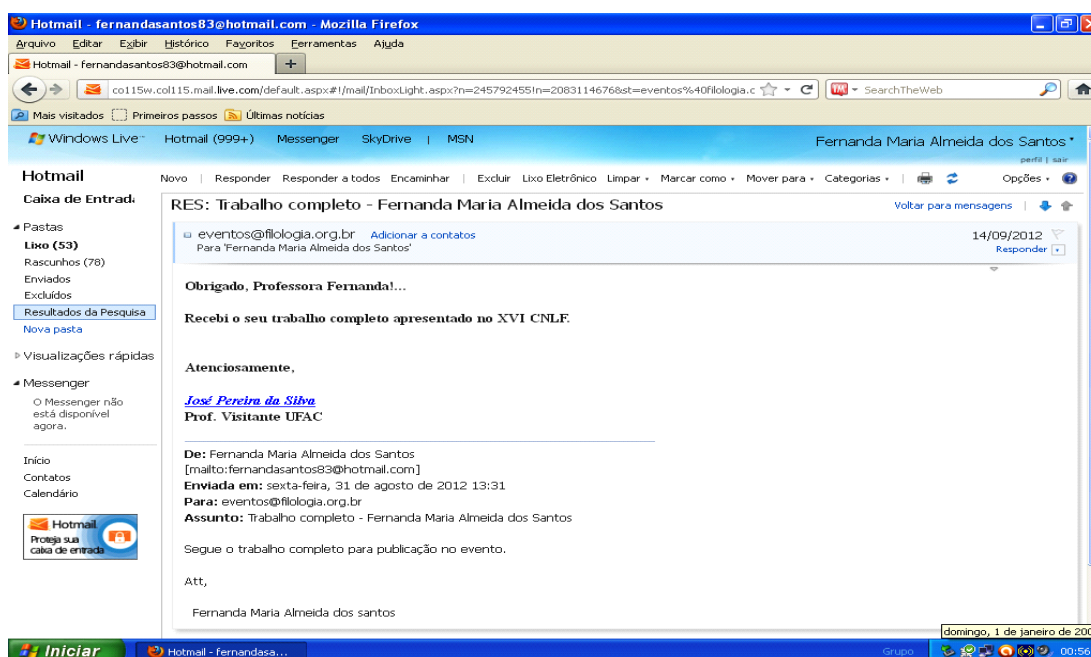
Segundo Marcuschi (2002), um aspecto central no caso desses gêneros é a nova relação que instauram com os usos da língua como tal, uma vez que possibilitam a criação de formas comunicativas próprias que estabelecem certo hibridismo entre oralidade e escrita, integram vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A essas

características pode-se acrescentar, ainda, o fato de que os gêneros digitais favorecem o estabelecimento das relações hipertextuais.

Entre os gêneros de textos digitais mais conhecidos e consagrados pelas investigações nos últimos anos pela ampla contribuição, sobretudo, na área educacional, destacam-se os seguintes: *e-mail*, *chat*, fórum de discussão, lista de discussão, *blog* e videoconferência interativa.

- *E-mail*

**Figura 4 – Exemplo de *E-mail***

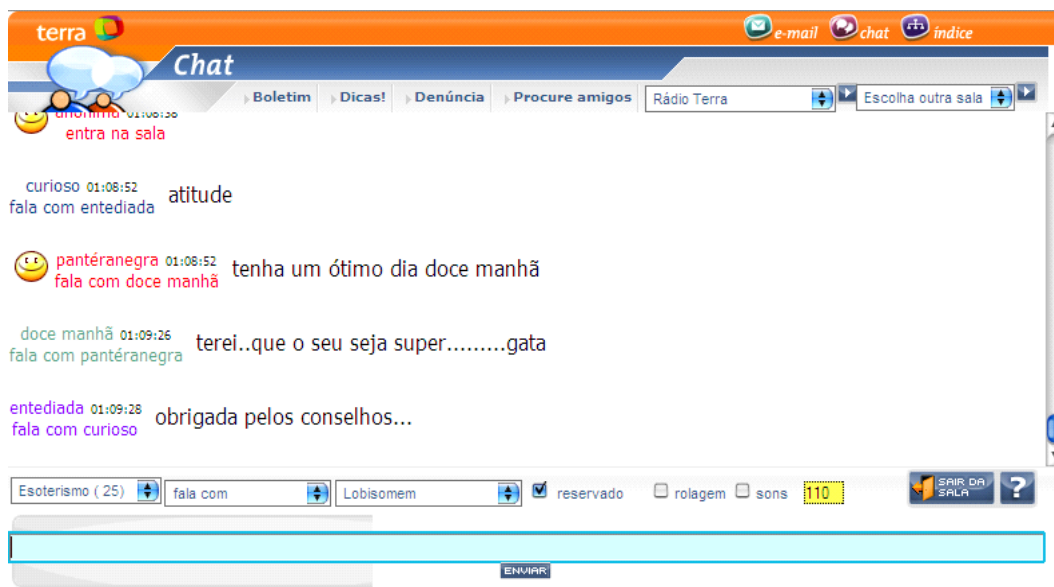


O *e-mail* é uma forma de comunicação assíncrona que permite ao usuário compor, enviar e receber mensagens através de sistemas eletrônicos de comunicação, podendo servir tanto para a interação interpessoal quanto para a comunicação institucional. Seu conteúdo e linguagem variam conforme as características socioculturais dos usuários e os diferentes propósitos comunicativos. No que concerne ao formato, o *e-mail* apresenta, conforme Assis (2007), uma estrutura biparte: uma parte superior pré-formatada – o cabeçalho (estruturado em campos que contêm o remetente, o destinatário e outras informações sobre a mensagem) – e outra, na área inferior, destinada ao corpo da mensagem. Nota-se, desse modo, que o *e-mail*

gera mensagens eletrônicas, fundamentando-se em aspectos estruturais e linguísticos presentes nas cartas (pessoais, comerciais, etc.) e nos bilhetes (cf. MARCUSCHI, 2002).

- *Chat*

**Figura 5** – Exemplo de *Chat*

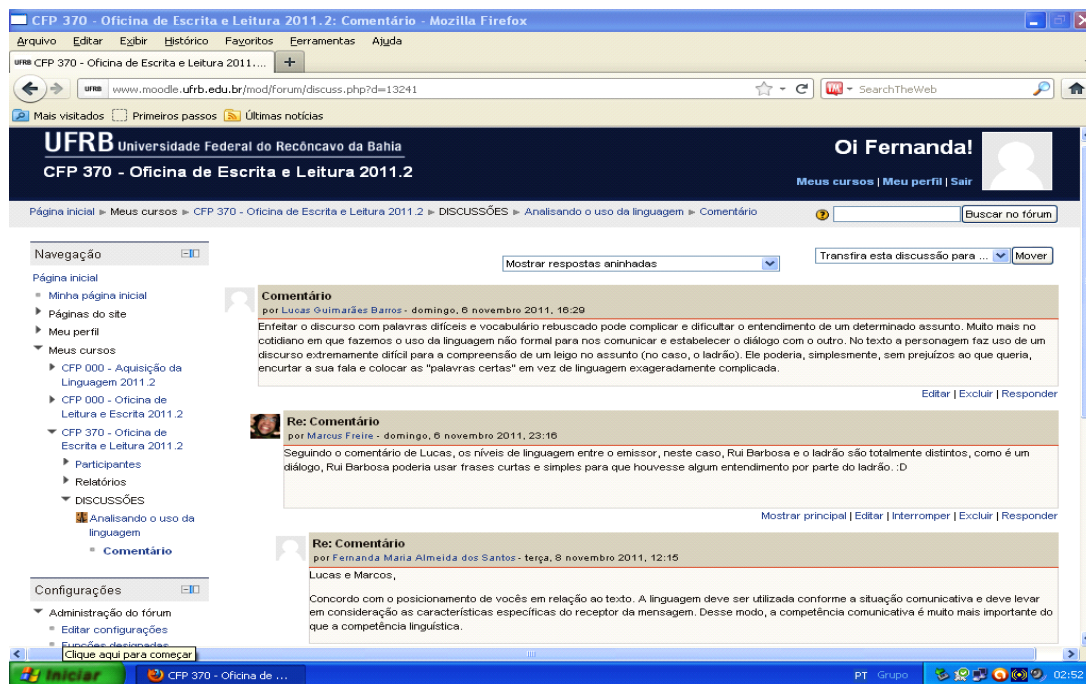


**Fonte:** [http://www.google.com.br/search?num=10&hl=pt-BR&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1024&bih=605&q=chat&oq=chat&gs\\_l=img.3..0110.1870.3092.0.4223.4.4.0.0.0.1021.2200.3-1j6-1j1.3.0...0.0...1ac.1.jdVn53figyM](http://www.google.com.br/search?num=10&hl=pt-BR&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1024&bih=605&q=chat&oq=chat&gs_l=img.3..0110.1870.3092.0.4223.4.4.0.0.0.1021.2200.3-1j6-1j1.3.0...0.0...1ac.1.jdVn53figyM)

Também conhecido como sala de bate-papo, o *chat* é um gênero de comunicação síncrona no qual os participantes podem trocar mensagens textuais entre si, desde que estejam *online* e num mesmo ambiente remoto. As interações ocorrem em salas (abertas ou fechadas) que podem ser escolhidas de acordo com o tema de interesse da conversa e de acordo com a faixa etária do participante. Além de mensagens virtuais, o *chat* permite o compartilhamento dos mais variados tipos de mídia (arquivos de textos, fotos, músicas, vídeos e outros). Apresenta uma estrutura dialogal/polilodal, por isso possibilita a alternância entre diferentes enunciados, os quais são, geralmente, bem curtos. Ademais, “o fato de o *chat* constituir um gênero dialogal/polilodal, segundo Bronckart (1999), exercerá uma influência sobre o texto em seu conjunto. Toda a sua estrutura será influenciada por essa característica. É como se tivéssemos uma conversa transcrita em tempo real [...]” (SANTOS, 2007, p. 159).

- Fórum de discussão

**Figura 6 – Exemplo de Fórum de discussão**



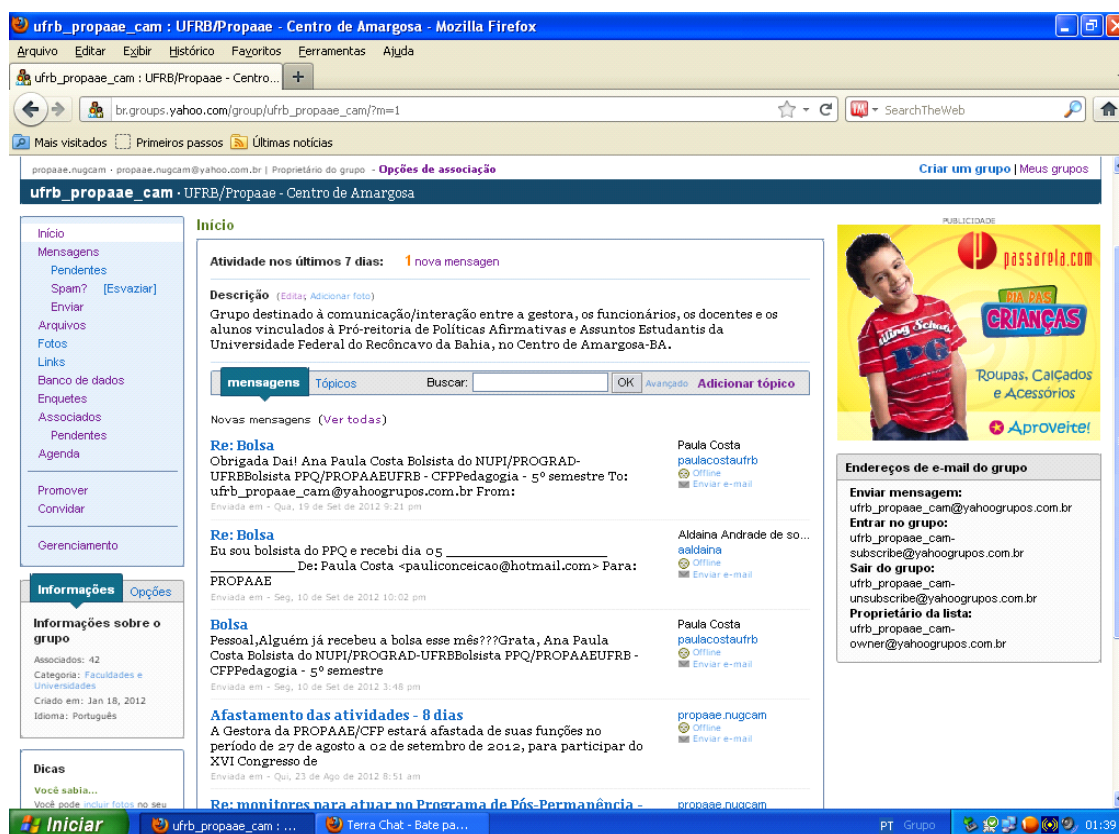
O fórum de discussão é um ambiente de discussão *online*. Também conhecido como fórum de mensagens, *web* fórum, mural de discussão ou simplesmente mural, é destinado a debates em que os participantes publicam a sua opinião sobre um determinado assunto pré-determinado pelo criador do fórum. Todas as mensagens publicadas no fórum são enviadas imediata e automaticamente para os membros da lista. Mas, para que isso ocorra, é preciso que o administrador ou o moderador do grupo inscreva os participantes numa lista, com a devida identificação. Após essa inscrição, o participante recebe uma senha de acesso e começa a compartilhar as informações. Aquele que desistir da discussão pode optar por cancelar sua inscrição.

Como o fórum armazena as mensagens postadas pelos interactantes, quem o acessa pela primeira vez pode acompanhar facilmente as discussões anteriores à sua vinculação. Além disso, esse gênero de comunicação assíncrona possibilita – assim como no e-mail – que, antes de enviar a mensagem, o autor reflita e faça correções no texto. Outra vantagem do fórum é o fato de permitir a participação dos integrantes em *chats* previamente agendados pelo organizador, possibilitando discussões e resoluções de problemas em tempo real. Ademais,

neste gênero, as mensagens são mais objetivas e melhor elaboradas do que no *chat*, por exemplo, o que confere-lhe um caráter mais formal.

- Lista de discussão

**Figura 7** – Exemplo de Lista de discussão



A lista de discussão é um recurso muito usado por grupos de pessoas com interesses específicos e que precisam trocar *e-mails* entre si. A lista é criada por uma pessoa (o moderador do grupo) em um provedor de *e-mail* que possua esse serviço. Após a criação da lista, o moderador convida outras pessoas para integrar o grupo. Aceito o convite, pode-se enviar *e-mails* para a lista. Esses, por sua vez, serão encaminhados para todos os inscritos no grupo.

Sendo assim, nota-se que, na lista de discussão, o conteúdo é criado e distribuído entre os seus participantes, de forma assíncrona, através do correio eletrônico, havendo um ou mais

indivíduos responsáveis por organizar as mensagens e fazer triagens. A principal característica desse gênero é a transmissão de informações úteis ao grupo, não sendo permitida a divulgação de mensagens pessoais ou de interesses individuais. Além disso, nota-se que, enquanto em alguns gêneros digitais, como no *e-mail* e no *chat*, predominam a linguagem informal, nas listas de discussão os participantes, em geral, usam uma linguagem mais formal, já que normalmente são discutidos tópicos acadêmicos.

• *Blog*

**Figura 8 – Exemplo de *Blog***



Também conhecido como diário eletrônico, o *blog* é um *site* destinado a postagens de informações voltadas para os acontecimentos da vida e para as opiniões dos usuários; representa, portanto, uma evolução, primeiro dos diários manuais, depois dos diários *online*, nos quais as pessoas atualizavam informações constantes sobre sua vida pessoal. Mas, embora alguns *blogs* funcionem como diários pessoais, outros fornecem comentários ou notícias sobre um assunto em particular. Em ambos os casos, o *blog* funciona como um espaço interativo, um lugar para registro de informações e comentários e, sobretudo, um ambiente de aprendizagens.



A estrutura do *blog* permite sua rápida atualização a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*, que são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, podendo ser escritos por um número variável de indivíduos, conforme a política do *blog*. Mas, apesar de primariamente textuais, a maioria dos *blogs* também apresenta imagens e *links* para outros *blogs*, páginas da *Web* e mídias relacionadas a seu tema. Nesse sentido, mais que um gênero textual, o *blog*, é considerado um hipergênero.

- Videoconferência interativa

**Figura 9:** Exemplo de Videoconferência interativa



**Fonte:** <http://docmanagement.com.br/06/25/2012/tim-intelig-lanca-videoconferencia-e-fortalece-portfolio-corporativo/>

Trata-se de uma discussão que permite o contato visual e sonoro entre pessoas e/ou grupos que estão em diferentes lugares. A videoconferência possibilita uma série de aspectos favoráveis, como economia de tempo e contenção de despesas com viagens longas. Além disso, por ser um recurso que permite gravação, torna-se importante para pesquisas e estudos posteriores.



De acordo com Marcuschi (2004), esse e os demais outros gêneros emergentes na mídia virtual são resultantes da transmutação de gêneros pré-existentes, conforme é exposto no Quadro a seguir.

**Quadro 3** – Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes

	<b>Gêneros emergentes</b>	<b>Gêneros já existentes</b>
1	E-mail	Carta pessoal // bilhete // correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aula por correspondência
8	Aula Chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Vídeo-conferência interativa	Reunião de grupo/ conferência/ debate
10	Lista de discussão	Circulares/ séries de circulares (???)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

**Fonte:** Marcuschi (2004, p. 31)

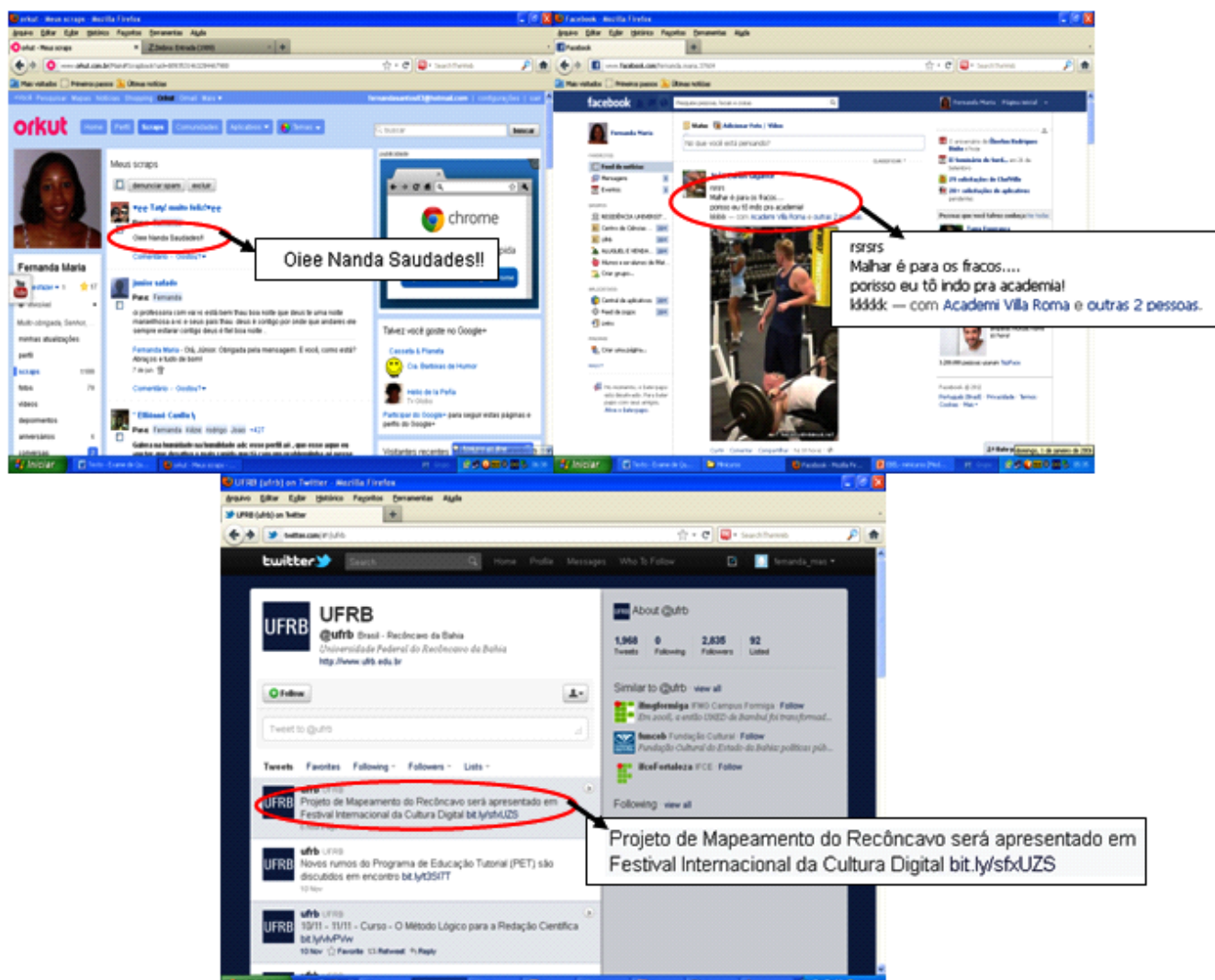
Além dos gêneros digitais mencionados anteriormente, também são bastante conhecidos e utilizados na atualidade os gêneros textuais vinculados às redes sociais de relacionamento, tais como os *scraps* do *Orkut*<sup>36</sup>, os *posts* do *Facebook*<sup>37</sup> e os *tweets* publicados no *Twitter*<sup>38</sup> (em destaque na Figura 10).

<sup>36</sup> O *Orkut* é uma rede social filiada ao *Google*, criada em 24 de Janeiro de 2004, com o objetivo de ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos. Um gênero muito utilizado nesta rede social é o *scrap* – recado virtual.

<sup>37</sup> O *Facebook* é um *site* e serviço de rede social, lançado em 4 de fevereiro de 2004, no qual as pessoas podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens entre si, especialmente por meio da publicação de *posts* no mural.

<sup>38</sup> O *Twitter* é rede social e servidor para *microblogging*, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos (em textos de até 140 caracteres, conhecidos como “tweets”), por meio do *website* do serviço, por SMS e por *softwares* específicos de gerenciamento.

Figura 10 – Gêneros emergentes nas redes sociais de relacionamento



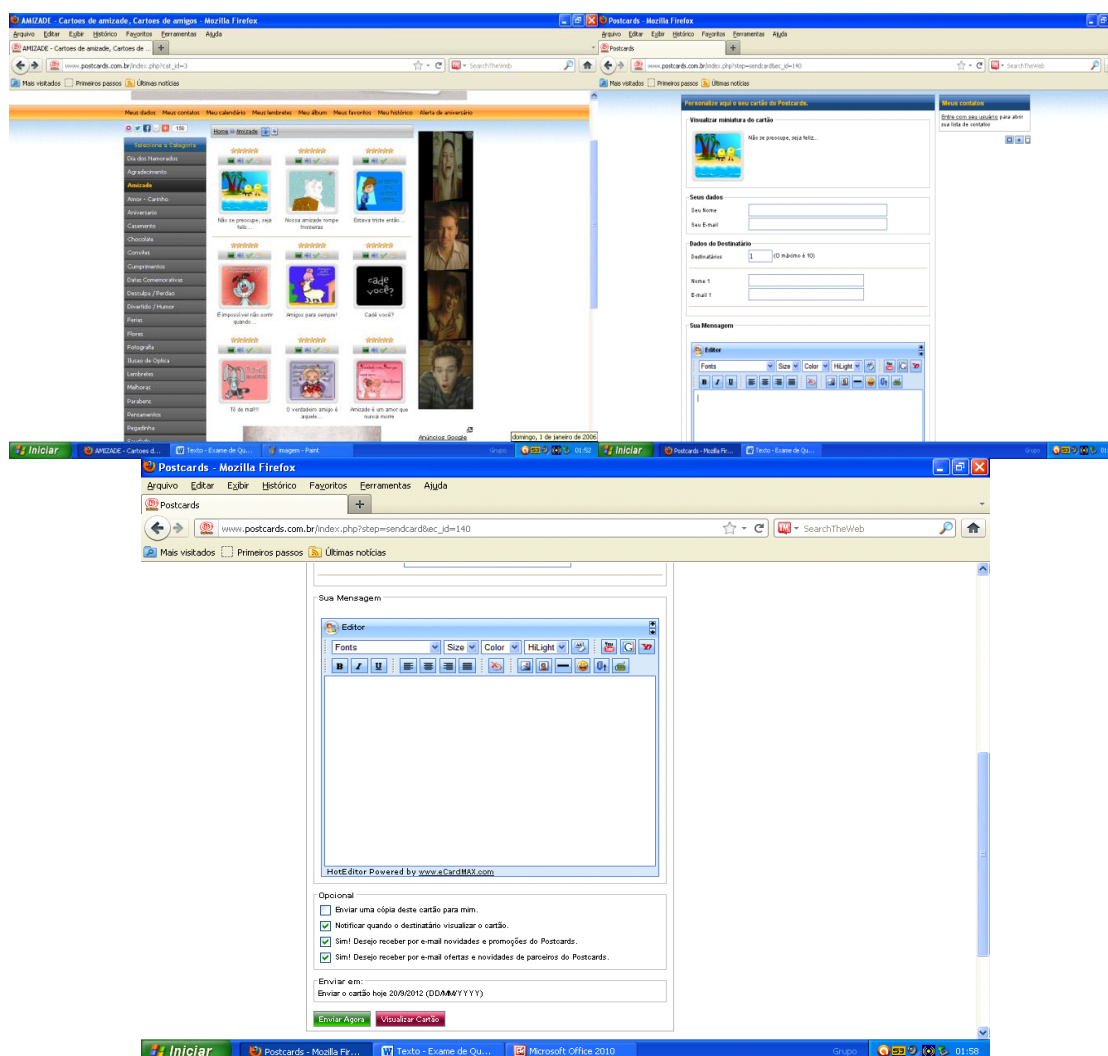
Diante da ampla popularização dos gêneros de textos digitais na atualidade, acredita-se que o trabalho com esses gêneros em sala de aula pode representar uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos. Marcuschi (2004, p. 12) menciona três aspectos que tornam relevante a análise dos gêneros digitais e, a nosso ver, justificam sua utilização no contexto escolar:

- a) seu grande desenvolvimento e o uso cada vez mais generalizado;
- b) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios;
- c) a possibilidade que oferecem de se reverem conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

No que concerne, especificamente, aos primeiros anos de escolaridade, nota-se que o uso de determinados gêneros de textos digitais no contexto escolar também pode apresentar outras contribuições. Atividades voltadas para o uso do *e-mail* em sala de aula, além de serem prazerosas e promoverem a interação virtual entre alunos e professores, podem contribuir para o letramento digital dos alunos, pois esses desenvolverão os usos sociais da leitura e da escrita, tanto para criarem uma conta num *webmail* gratuito, quanto para aprenderem a lidar com os recursos básicos do correio eletrônico e utilizá-los nas atividades de comunicação diária. Mas é preciso ressaltar que essas tarefas precisam ser adequadamente mediadas pelo docente, seja na orientação de como os alunos devem utilizar as ferramentas do referido gênero, seja no incentivo à realização de atividades interativas (relacionadas ou não aos conteúdos trabalhados em sala de aula) para o uso do gênero no contexto escolar.

Tarefas voltadas para a troca de cartões virtuais são também uma boa sugestão para o desenvolvimento da leitura e da escrita em ambientes virtuais. O cartão virtual é uma alternativa assíncrona, moderna e interativa de felicitar as pessoas em datas e momentos especiais por meio de sistemas eletrônicos de comunicação. Se utilizado no ambiente escolar, pode favorecer o relacionamento entre alunos, professores e funcionários e propiciar o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso da leitura e escrita, pois, para enviar um cartão virtual, o indivíduo precisará escolher uma imagem, digitar uma mensagem, preencher alguns campos importantes, como o campo de *e-mail*, e finalmente enviá-la ao(s) destinatário(s). Do outro lado, a pessoa que recebe o cartão virtual obtém um *e-mail* com um URL – *Uniform Resource Locator* (Localizador Padrão de Recursos). No momento que se acessa tal URL, é exibida uma página com o cartão virtual e, assim, a imagem enviada pode ser visualizada e a mensagem emitida pode ser lida. Além disso, o indivíduo pode escolher antecipadamente a data em que o cartão será emitido ao destinatário, através do preenchimento de um campo específico, conforme exhibe a Figura 11.

**Figura 11 – Exemplo de Cartão virtual**



**Fonte:** [www.postcard.com.br](http://www.postcard.com.br)

Um aspecto interessante dos cartões virtuais e que pode chamar a atenção das crianças é o fato de conterem sons (permitindo que pessoas que ainda não dominam o sistema escrito possam ouvir a mensagem ao invés de lê-la) e de possuírem imagens e formas em movimento que, muitas vezes, podem ser criadas ou montadas pelo próprio indivíduo. Também é preciso enfatizar que os cartões eletrônicos já oferecem mensagens prontas e, embora seja permitido ao sujeito escrever algo particular/pessoal, não há obrigatoriedade para isso. Portanto, as crianças que estão em fase inicial do processo de alfabetização também podem exercitar a atividade de enviar e receber cartões virtuais.

Cabe, então, ao docente estimular e orientar os discentes na prática de tal atividade, pois através dela o aluno aprende, diverte-se e, ao mesmo tempo, desenvolve estratégias de

interação com os colegas e professores. Ademais, ao refletir sobre a atuação do professor nas tarefas voltada para o uso dos cartões eletrônicos e do *e-mail* no contexto escolar, Coscarelli (2007, p. 34-5) sugere:

Precisamos lembrar que as crianças precisam desenvolver o controle do mouse e, para isso, sites que não tenham “conteúdo didático” podem ser usados para ajudar os usuários iniciantes a dominar o ratinho [...] E além de exercitarem o domínio do mouse, aprendem a noção de link e os recursos que sinalizam esse mecanismo, como a transformação do cursor em uma mãozinha ou outro ícone, o escrito sublinhado ou apenas uma palavra sublinhada. Aprendem também os ícones que marcam que a página está sendo carregada e que, portanto, o usuário deve esperar um pouco [...] As crianças se familiarizarão também com ícones básicos, reconhecendo-os e sabendo usá-los.

E é assim que acontece a alfabetização/letramento digital: as crianças compreendem o conceito de representação da escrita na medida em que aprendem a operar com a tecnologia e com o próprio sistema de escrita. Mas, além de gêneros como o *e-mail* e o cartão virtual, os *blogs* também podem contribuir para o desenvolvimento desse processo.

A aplicabilidade desse gênero no contexto educacional terá êxito se adequadamente mediada pelo professor. Além de criar um *blog* para a turma, o docente deverá orientar os alunos na utilização dos recursos e propor atividades interativas para que as crianças possam ler e postar mensagens no espaço virtual à medida que aprendem, divertem-se e interagem com os colegas. Em etapas mais avançadas do processo de alfabetização/letramento, esse gênero também poderá contribuir para o desenvolvimento de leituras críticas e para a prática de análise linguística dos textos.

Outro gênero digital que pode favorecer o aprendizado da escrita nas séries iniciais é o chamado *Fanfic*, ou ficção hipertextual. A expressão *Fanfic* é a abreviação do termo inglês *fan fiction*, ou seja, “ficção criada por fãs”, mas também pode ser chamada de *Fic*. Trata-se de uma narrativa digital de navegação não linear com intervenção do leitor no enredo; uma ficção escrita por fãs que criam novas histórias com antigos personagens<sup>39</sup> ou personalidades famosas, seguindo uma história paralela a da obra original e acompanhando sua cronologia, no intuito de atingir outros fãs. Ademais, cada autor controla um personagem e os rumos da história são discutidos em fóruns e *e-mails*.

---

<sup>39</sup> É válido ressaltar que, com exceção dos casos em que os personagens já tenham caído em domínio público, as histórias que utilizem personagens ainda sob direito autoral podem ser proibidas por seus criadores originais.

Figura 12 – Exemplo de *Fanfic*

Fonte: [http://fanfiction.com.br/categoria/1130/luan\\_santana](http://fanfiction.com.br/categoria/1130/luan_santana)

Além de ser lido e postado em *sites* destinados à sua armazenagem (os quais, geralmente, dedicam-se à história de apenas um personagem), com o desenvolvimento das redes sociais e de alguns *sites* destinados à publicação de texto, o gênero passou a ser mais utilizado pelos internautas e pode ser encontrado também no *Orkut* e em *blogs* e fóruns.

Certamente, o trabalho com *fanfictions* pode ter grande aplicabilidade em sala de aula, uma vez que proporciona diversão, favorece a aprendizagem e desenvolve o raciocínio dos indivíduos por meio da simulação de situações sem riscos reais. Também aguça o desejo de ler, escrever e recontar histórias, assim como incentiva as crianças a trabalharem seu lado criativo, produzindo suas próprias narrativas. Mas, para que isso aconteça, o uso do gênero precisa ser adequadamente mediado pelo professor.

Observa-se, assim, que o trabalho com diferentes gêneros digitais pode ser favorável à aprendizagem de língua portuguesa nas séries iniciais. Como foi demonstrado anteriormente, ideias para isso é que não faltam. É necessário apenas “[...] acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar de informações prontas, nem verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender” (COSCARELLI, 2007, p.37).

## 5 LINGUAGEM, TECNOLOGIAS E DIVERSIDADES

Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. [...] Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua [...].

Celso Cunha

A língua é, sem dúvida, imprescindível para o desenvolvimento humano e o estabelecimento das relações entre os indivíduos, já que proporciona aos membros de uma sociedade a interação com o universo sociocultural e a prática dos mais diversos atos comunicativos em uma dada situação linguística e em um determinado contexto histórico. É, pois, através da língua, que um indivíduo constitui-se sujeito e agente de sua própria história.

Mas é preciso considerar que, em virtude de diferentes fatores históricos, geográficos, socioculturais, contextuais, linguístico-interacionais e, até mesmo, tecnológicos, o processo de constituição/aprendizagem dos indivíduos ocorre de maneiras diversificadas. A própria língua é marcada pelo princípio da heterogeneidade, ou melhor, o mundo se constrói a partir da diversidade. As pessoas são diferentes... Os lugares também. Os valores culturais e sociais, o modo de viver, pensar, agir e comunicar-se de cada indivíduo, tudo aponta para a diversidade.

Na contemporaneidade, de modo especial, o desenvolvimento cada vez mais intenso das tecnologias informacionais também tem contribuído para a ampliação da diversidade cultural e linguística e para o uso de diferentes estratégias interacionais pelos sujeitos. Considerando esses aspectos, o presente capítulo dedica-se a uma discussão acerca dos fatores de diversidade (linguística e sociointeracional) inter-relacionados ao processo de aquisição e uso da língua portuguesa na contemporaneidade.

Discorre-se, mais precisamente, sobre o fenômeno da diversidade linguística, dando-se ênfase à variação sociointeracional, e discutem-se os fatores de diversidade que caracterizam a interação em contextos de uso das tecnologias informacionais. Para tanto, toma-se como base os postulados da Sociolinguística Interacional, já que esta analisa como as interações ocorrem em espaços de diversidade cultural, religiosa, étnica, etária, linguística, de classe, de gênero e de poder, entre outros. Além disso, analisam-se alguns tipos de variações presentes na escrita de pessoas constantemente envolvidas com as tecnologias digitais.

Espera-se, entre outras coisas, relacionar diferentes aspectos teóricos discutidos nos capítulos anteriores e fornecer bases teóricas importantes que encadearão a posterior análise dos dados da pesquisa acerca das contribuições das práticas de letramento digital para a aprendizagem do português escrito.

## 5.1 LÍNGUA E SOCIEDADE: NAS TRILHAS DA DIVERSIDADE...

É, com efeito, na língua e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente (BENVENISTE, 1995, p.286).

Língua e sociedade estão amplamente relacionadas entre si. Social, dinâmica, heterogênea e exterior ao indivíduo, a língua é modificada constantemente pelos sujeitos para facilitar a comunicação e, de acordo com os fatores históricos, sociais, geográficos, estilísticos e situacionais, apresenta variações que têm representado sua multiculturalidade e dinamismo. Nem individualmente se pode afirmar que o uso da língua seja uniforme. Dependendo da situação, uma mesma pessoa pode usar diferentes variedades linguísticas.

As variações linguísticas – diferentes modos de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade<sup>40</sup> – podem ocorrer nos diferentes níveis da língua: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático. Elas são influenciadas por fatores linguísticos (estruturais) ou extralinguísticos. Os últimos contemplam, conforme Bagno (2007), a origem geográfica do indivíduo, sexo, idade, *status* socioeconômico, grau de escolarização, profissão/ocupação e redes sociais<sup>41</sup>.

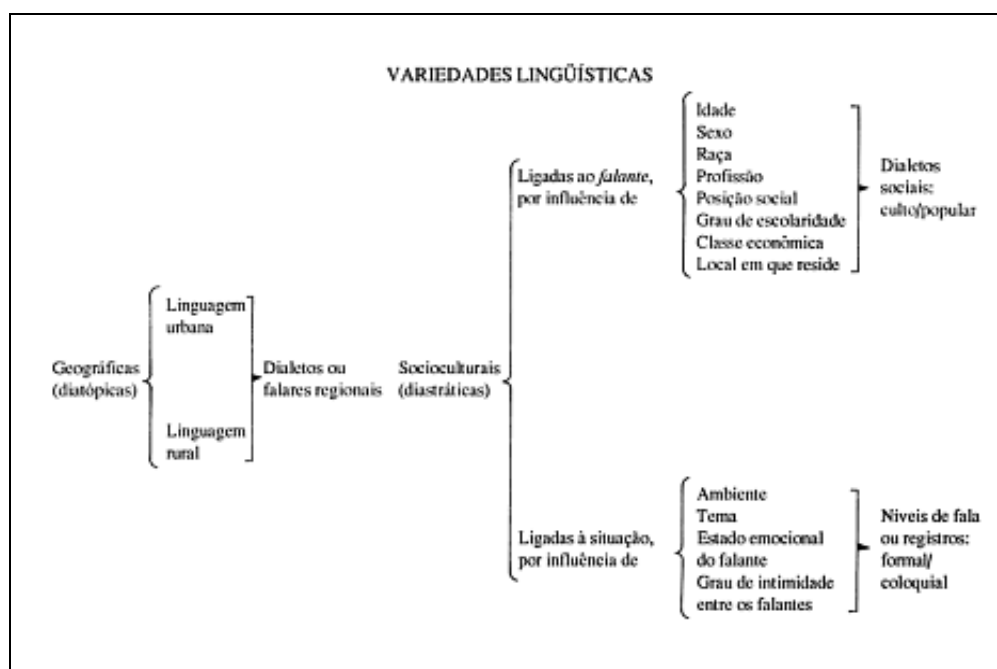
Com base nesses e em outros fatores, Preti (2003) classifica as variações linguísticas em: geográficas (ou diatópicas) e socioculturais (ou diastráticas). Enquanto as primeiras ocorrem num plano horizontal da língua, em concorrência com outras comunidades linguísticas; as segundas ocorrem num plano vertical, isto é, na língua de uma dada comunidade, podendo ser influenciadas por fatores diretamente relacionados ao falante e/ou à situação comunicativa, como especifica a Figura 13.

---

<sup>40</sup> Cf. Tarallo (1986, p.8).

<sup>41</sup> Cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social, inclusive no que diz respeito ao comportamento linguístico.



**Figura 13** – Classificação das variações linguísticas

**Fonte:** Preti (2003, p.41)

Por meio de sua classificação, Preti (2003) evidencia que a variação linguística também está relacionada a fatores estilísticos ou individuais, já que cada sujeito adequa suas formas de expressão às finalidades específicas de seu ato enunciativo e às distintas situações sociointeracionais, sendo que de tal adequação decorre uma seleção particular de formas linguísticas. Mas é preciso considerar que a existência de diversas variantes em uma mesma língua não acontece de forma aleatória. As variantes linguísticas obedecem à estrutura da gramática internalizada do falante acerca da língua de sua comunidade; possibilitando, assim, que, apesar da diversidade, a língua não perca sua unidade.

A classificação proposta por Preti também engloba aquilo que Zilles (2008) denomina de fator *sociointeracional*. Esse é composto, segundo a autora, por elementos como: afirmação de identidades, (as)simetria entre participantes, grau de sintonia com o interlocutor, direitos e deveres em função do tipo de evento. Tal fator é, sem dúvida, de suma importância neste trabalho, pois se defende aqui a ideia de que a língua (juntamente com suas variações) deve ser analisada e compreendida de acordo com o ambiente onde foi criada e recriada pelos participantes numa determinada situação interacional.

Certamente, numa pesquisa em que se pretende investigar, entre outros fenômenos, quais as principais distinções presentes no processo de aquisição da escrita por crianças

inseridas em práticas de letramento digital, os aspectos interacionais constituem-se elementos fundamentais, seja para a compreensão dos fatores que determinam os variados usos da escrita de uma mesma língua, seja para o entendimento de como as diferentes formas e contextos de interação desencadeiam distintos processos de aquisição da escrita. Sendo assim, a próxima seção discorre, de modo mais específico, sobre a importância da interação e, conseqüentemente, da Sociolinguística Interacional<sup>42</sup> para a compreensão dos fenômenos aquisicionais.

## 5.2 LÍNGUA E DIVERSIDADE: CONSIDERAÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A língua é, sem dúvida, instituída por meio da interação entre os indivíduos. O conhecimento acerca das regras estruturais de uma língua e do significado literal das palavras que a constituem não é suficiente para que o sujeito saiba utilizar e reconhecer todos os empregos possíveis das formas linguísticas. A língua configura-se, na e pela atividade linguística, como o próprio lugar de interação, em que se articulam aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, empregados conforme as intenções de cada indivíduo e o contexto específico de produção. Desse modo, verifica-se que, para construir o sentido de um texto, os sujeitos utilizam diferentes estratégias interacionais.

A interação também é de suma importância no processo de aquisição de uma língua. Se a língua se constitui no processo interacional, então se compreende que a criança desenvolve o sistema linguístico subjacente ao uso mediante a interação verbal em diferentes contextos dialógicos. É o código contextualizado que fornecerá aos indivíduos as bases para a compreensão e uso de uma língua, isto é, para o processo de aquisição da mesma.

Mas nem sempre se pensou dessa forma. No decorrer do tempo, a língua foi entendida/estudada de maneira estrutural e atômica. Somente nas últimas décadas do século XX é que os estudos linguísticos reconhecem a importância dos fatores sociointeracionais para a compreensão dos atos linguísticos, através do surgimento da Sociolinguística Interacional (SI).

---

<sup>42</sup> Área da Sociolinguística que se dedica ao estudo da língua e de suas variações, considerando os diferentes mecanismos interacionais.

A Sociolinguística Interacional realiza o estudo da linguagem fundamentando-se na interação humana. Procura demonstrar que a língua está sujeita a mudanças e interpretações que podem variar conforme o comportamento linguístico e paralinguístico (como pistas de contextualização e marcadores), que, por sua vez, é controlado por (e controlador de) inúmeros contextos específicos. Conforme Gumperz (2003, p. 218), “a main IS theme is the inherent linguistic and cultural diversity of today’s communicative environments”<sup>43</sup>. A SI compreende, então, que a língua integra-se ao contexto em que ocorre; portanto, seu foco metodológico é baseado no contexto em que os interactantes fazem uso da língua, tendo a possibilidade de atribuir os significados e as intenções a partir das pistas de contextualização (cf. FIGUEROA, 1994).

A SI também analisa o papel que as estratégias comunicativas possuem na produção e reprodução da identidade social no processo interacional (cf. BORTONI-RICARDO, 2005). Mas vale salientar que, ao realizar o estudo das variações linguísticas levando em conta os fatores sociointeracionais, a SI busca explicar como e por que se utiliza a língua de determinado modo; diferindo-se, portanto, da Sociolinguística Variacional, que tem como foco principal a coleta e catalogação das variações sociolinguísticas.

Uma das primeiras vertentes da SI, tendo Gumperz como um dos principais representantes, centrou-se no fenômeno linguístico, objetivando compreender o que acontecia nas interações sociais entre falantes de distintas culturas e de classes (ou papéis) sociais diferentes. Através de suas análises, Gumperz percebeu que “all communication is intentional and grounded in inferences that depend upon the assumption of mutual good faith. Culturally specific presuppositions play a key role in inferring what intended”<sup>44</sup> (GUMPERZ, 2003, p.216). Para o autor, o contexto é entendido, então, como um processo inferencial e as pistas que o evocam (marcas verbais e não verbais) fornecem ao falante/ouvinte um *input* significativo para a construção dos sentidos. Desse modo, Gumperz (2003) postula que a interação é mediada pelas *pistas de contextualização*: pistas de natureza sociolinguística que os interactantes utilizam para sinalizar suas intenções comunicativas ou para inferir as intenções do interlocutor.

---

<sup>43</sup> Tradução nossa: “um tema principal da SI é a inerente diversidade linguística e cultural de ambientes de comunicação de hoje”.

<sup>44</sup> Tradução nossa: “toda a comunicação é intencional e fundamentada em inferências que dependem do pressuposto da confiança mútua. Pressuposições culturalmente específicas desempenham um papel fundamental para inferir o que se pretende”.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, “Goffman has given us the outline of a communicative perspective on the social world<sup>45</sup>” (GUMPERZ, 2003, p.216). O autor define interação como o cenário estabelecido pelos interactantes, no qual estes têm a oportunidade de enunciar diferentes opiniões, atentando-se para os aspectos prosódicos, lexicais e textuais da linguagem em uso; e ressalta a noção de que o *eu* do indivíduo, ou ator social, é um elemento socialmente construído (cf. BRANAMAN, 1997). Assim, Goffman (2002) postula que o *eu interacional* resulta tanto do processo de interação que o indivíduo participa quanto de sua própria vontade em atuar em um evento social com o intuito de constituir significados e alcançar seus objetivos.

Nota-se, desse modo, que o desenvolvimento dos estudos sociointeracionais possibilitou uma nova visão acerca dos fenômenos linguísticos ao entender as interações entre os indivíduos como construções discursivas que se relacionam, intrinsecamente, com as esferas mais amplas do campo social, político e ideológico-cultural, e que são, pois, são determinadas pelo contexto específico de produção.

Sendo assim, o presente trabalho embasa-se também nos postulados da Sociolinguística Interacional – e em sua abordagem de análise discursiva que nasce de uma conjunção teórica interdisciplinar e que focaliza as interações que ocorrem em diferentes contextos (espontâneos e institucionais) – para analisar as distintas estratégias interacionais e sua relação com as diversidades linguísticas presentes nas produções textuais. Mas é válido ressaltar que, apesar de Gumperz (2003) ter focalizado em sua teoria as interações verbais face a face, considerando apenas a oralidade, este trabalho analisará as interações verbais em distintos contextos de aprendizagem da escrita.

### 5.3 DIVERSIDADES NAS PRÁTICAS DE INTERAÇÃO VERBAL

Em consonância com Bakhtin e Volochinov (2006), acredita-se que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, ou seja, a língua, em virtude de sua natureza sócio-histórica, é compreendida como um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos.

---

<sup>45</sup> Tradução nossa: “Goffman deu-nos o esboço de uma perspectiva comunicativa no mundo social”.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.125).

Sendo assim, reitera-se a ideia de que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.125). Sob essa ótica, a aquisição de uma língua é entendida como um processo através do qual a criança se firma como sujeito da linguagem, ao passo em que constrói seu conhecimento de mundo por meio da interação com o outro.

Seguindo essa linha de pensamento, Menegassi e Ohuschi (2007) esclarecem que o processo de aquisição da escrita se constitui, principalmente, por meio de quatro etapas interacionais: 1) relação interpessoal com o conhecimento a partir de uma relação social de interação; 2) momento intrapessoal, idiossincrático, em que há a incorporação do processo anterior e a sedimentação do conhecimento; as palavras alheias se tornam palavras próprias do produtor, quando ele escreve a primeira versão de seu texto; 3) nova relação de interação, em que o mediador (interlocutor real) faz as intervenções necessárias para a transformação do sujeito e, conseqüentemente, de seu texto; 4) nova relação intrapessoal, de introspecção, em que há o crescimento do produtor, ao reconstruir seu texto (segunda versão).

Percebe-se, desse modo, o social construindo o individual. Mas, “[...] se não houver o tempo necessário para essa relação inter-intra-inter-individual, a realidade pessoal do produtor não será sofisticada, isto é, haverá apenas a reprodução” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p.245). Ademais, é válido ressaltar que nem sempre o processo de produção da escrita engloba as quatro etapas anteriormente descritas. Nota-se, por exemplo, que, em muitos casos, não há um mediador para realizar intervenções e/ou nem sempre o texto é refeito.

A refacção textual é, sem dúvida, uma valiosa etapa no processo de aprendizagem da escrita. Envolve releituras, reelaborações e reconstruções internas (referentes ao sujeito) e externas (relacionados ao texto e ao próprio processo de interação). Sendo assim, considera-se que os processos interacionais que privilegiam a reescrita favorecem mais as práticas de letramento do que aqueles que não englobam essa etapa. Em consonância com essas ideias, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) defendem que o ensino da escrita deve levar em conta as

produções intermediárias. Os autores também consideram a identificação dos erros no intuito de melhorar o texto e a reescrita de textos particulares como os dois principais procedimentos de autoavaliação.

Outro fator que propicia a diversidade na interação verbal é o tipo de interlocutor. De acordo com Brito (1997), ele pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode ou não estar próximo do locutor. Ainda, nas palavras do autor, “[...] pode ser preciso, definido, como numa carta, numa petição, pode ser genérico ou um determinado segmento social, como num jornal; pode ser virtual, como na ficção literária” (BRITO, 1997, p.119).

É, certamente, a partir da imagem do interlocutor que se determinam os demais elementos fundamentais para a produção textual: os estilos dos enunciados, suas formas, gêneros do discurso e recursos linguísticos necessários. Além disso, nota-se que uma produção dirigida a um interlocutor real em uma situação concreta apresenta muito mais funcionalidade para o aluno e, conseqüentemente, gera mecanismos interativos muito mais dinâmicos e originais, do que um texto escrito apenas para o professor sem orientações que norteiem o que será produzido, para quem, onde irá circular o texto e com qual finalidade.

Com relação, especificamente, ao processo de produção da escrita na escola, nota-se que vários fatores contribuem para a diversidade no processo de interação verbal. Tipicamente, na sala de aula, o uso da escrita para as práticas de interação envolve a tríade professor-aluno(s)-texto escrito, o que exige um maior grau de mediação (do material didático e, principalmente, do professor), para que a interação não se torne limitada. É papel do mediador não somente propiciar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude responsiva, mas também desestabilizar o sujeito, modificar suas estruturas. Mas nem sempre isso acontece. Por isso, nos dizeres de Erickson (2001, p. 11-12), as “diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, devem-se, de alguma maneira, a diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos”. Devem-se também às distintas formas de práticas orais que intermedeiam a aprendizagem.

De fato, o modo como os alunos ocupam o espaço físico da sala de aula, construindo, ou não, inúmeros arranjos conversacionais entre si, a despeito dos arranjos que o professor tenta construir com toda a turma também geram diversidades no processo de interação com a escrita. De maneira mais ampla, é possível afirmar que a produção escrita (escolar ou não escolar) é também resultante de um retorno às relações interlocutivas do passado, dos objetivos interacionais de cada indivíduo e das imagens construídas com base em

conversações com diferentes interlocutores. Na verdade, muito do que é apresentado na produção escrita revela o que foi apreendido nessas conversações e explica algumas divergências presentes no processo de aprendizagem.

Em suas análises, Moita Lopes (1994b) também esclarece que a aprendizagem ocorre por meio da coparticipação social. De acordo com o autor, na escola, especificamente, o aluno se engaja na prática real através de uma forma de participação periférica legítima e é guiado por meio de *andaimés* pelo professor – como par mais competente – até que, pouco a pouco, com o desenvolvimento da aprendizagem, passa a ter participação completa no processo interacional.

Nota-se – desse modo – que, ao atuar em estruturas de participação social, alunos e professores obedecem a certos padrões de direitos e deveres interacionais, embora possam, em dados momentos, assumir papéis, lugares, direitos e deveres comunicativos não institucionalmente previstos, sinalizando mudanças na estrutura pré-estabelecida.

Refletindo acerca desses aspectos, Moita Lopes enfatiza:

O conhecimento e uso desses papéis sociais pelos participantes do ato social da sala de aula é crucial para que este ato transcorra com sucesso. Aliás, a necessidade da compreensão e uso de papéis interacionais em outros contextos sociais também parece ser essencial para que a interação se desenrole a contento (MOITA LOPES, 1994b, p.117).

Fica evidente, desse modo, que a interação verbal se constitui por meio da relação instaurada entre os interlocutores nas mais variadas situações reais de enunciação determinadas pelo meio social e conforme os distintos papéis sociais que os sujeitos ocupam. Para tanto, estes precisam utilizar e compreender adequadamente as *pistas de contextualização* – traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais. Conforme Gumperz (2002), tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. Ainda, segundo o autor,

Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos [...], bem como possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas, fechamentos conversacionais e estratégias de sequenciamento podem todos ter funções semelhantes de contextualização (GUMPERZ, 2002, p.152).

Por meio das pistas de contextualização, tanto os elementos linguísticos (verbais e prosódicos) como os recursos não verbais, processados juntamente com o conteúdo do texto, servem para construir uma base contextual e inferencial para a interpretação, auxiliando o indivíduo na compreensão das informações. Por isso, o processo de aquisição da escrita deve contemplar dimensões (con)textuais que impliquem, para o aluno, um exercício de autorreflexão sobre a própria escrita e suas funções sociais mais amplas.

No entanto, o que se observa, muitas vezes, na escola é artificialidade no processo de produção escrita. Isso ocorre, especialmente, por conta de três principais fatores: a situação de produção é, comumente, descontextualizada, então o aluno precisa criá-la, imaginá-la; na maioria dos casos, o interlocutor é sempre o professor; e, raras vezes, a finalidade da produção é evidenciada. Sem funcionalidade social determinada, o texto é simplesmente utilizado para a atribuição de uma nota.

Tais fatores, certamente, dificultam o processo de aprendizagem dos alunos, geram desestímulos e limitam a interação verbal. Por isso, Geraldi argumenta:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Além disso, é necessário que o escritor seja ainda um bom leitor e esteja engajado em variadas práticas de letramento as quais valorizem suas relações com o meio cultural no qual está inserido, pois a escrita é também estruturada com base nas representações e referências culturais que se tem do mundo.

Mas, como enfatiza Moita Lopes (1994b, p.111):

No ato social da sala de aula, os participantes são alunos e professores que, como condição essencial para atuarem neste contexto, têm que aprender a operar nas estruturas de participação do evento social da sala de aula, sendo que muitas vezes as dificuldades de engajamento nestas estruturas por parte de alunos (causadas, freqüentemente, por diferenças culturais entre os padrões interacionais da cultura primária da criança e da cultura secundária



da escola) podem representar problemas relativos à aprendizagem (cf. Schultz, Florio e Erickson, 1982).

Sendo assim, nota-se que “[...] parte das dificuldades que os aprendizes têm na escola pode ser devida [também] ao seu desconhecimento dos padrões interacionais que a escola privilegia” (MOITA LOPES, 1994a, p.360). Trata-se de padrões que privilegiam, na maioria das vezes, a norma culta da língua (baseada nas regras da Gramática Tradicional), em detrimento das demais variantes linguísticas. E tudo aquilo que se afasta do “padrão” é considerado erro, o que gera preconceito e discriminação, em virtude do mito do prestígio social.

No entanto, não se pode esquecer de que existem outras variantes na língua falada e escrita no Brasil e que elas são utilizadas, na maioria das vezes, de acordo com a situação comunicativa. Não se quer dizer com isso que a norma culta deva ser excluída e deixe de ser ensinada nas escolas. Contudo, a escola deve também considerar as demais variantes da língua portuguesa e, sobretudo, mostrar ao aluno como e quando utilizar cada uma delas.

A diversidade linguística funciona, na verdade, como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia a dia no sentido de que, numa enunciação, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – baseiam-se em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar (cf. GUMPERZ, 2002). Fica evidente, dessa forma, que as diversidades na escrita não ocorrem somente por conta de fatores sociais, mas principalmente por causa de diferentes aspectos interacionais.

Na sociedade hodierna, de modo especial, as diversidades interacionais também têm sido propiciadas pelos diferentes contatos comunicativos estabelecidos entre os sujeitos por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação. Considerando-se que o uso dessas tecnologias vem sendo cada vez mais ampliado e, por vezes, incorporado às práticas escolares, torna-se fundamental refletir sobre os aspectos que caracterizam e diferenciam as interações que acontecem em ambientes virtuais das interações com a escrita em espaços não virtuais.

#### 5.4 PRÁTICAS DE INTERAÇÃO EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS: UM OLHAR ACERCA DOS ASPECTOS DE DIVERSIDADE

Na contemporaneidade, o uso frequente das Tecnologias da Informação e Comunicação também tem propiciado, por meio da atuação dos sujeitos em ambientes virtuais de interlocução, a ampliação das práticas interacionais. Os dispositivos informáticos possibilitaram o surgimento de um terceiro pólo do espírito humano – o pólo informático-mediático, marcado pela interação com as ideias nascidas da coletividade, por meio de hipertextos estabelecidos nos novos suportes informáticos de mediação, em oposição aos pólos do espírito primário – baseado na oralidade – e secundário – baseado na escrita (cf. LÉVY, 1993).

A interação que se estabelece nos ambientes virtuais rompe com a linearidade e a unidirecionalidade, potencializando a aprendizagem multidirecional por meio da criação de redes formadas na diversidade de informações, recursos e intervenções (cf. ALMEIDA, 2006). Ademais, os ambientes virtuais permitem, tanto em situações síncronas como assíncronas, que pessoas localizadas num mesmo local ou em espaços físicos diferentes compartilhem, construam e troquem informações e conhecimentos, através de variadas *interfaces* tecnológicas. Assim sendo, nota-se que o “sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto em que interage com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado por todos” (LEFFA, 2005, p.3).

Corroborando essas ideias, Almeida (2006) descreve várias possibilidades de interações desencadeadas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, subdividindo-as em diferentes níveis. Conforme a autora, em um nível elementar, as interações com a escrita vão desde uma simples navegação aleatória até a busca por informações significativas, com um objetivo pré-estabelecido. Já em um plano mais avançado, o indivíduo tem a possibilidade não apenas de explorar as tecnologias, mas, sobretudo, de incluir informações e representar suas articulações. Tal nível engloba práticas que possibilitam ao sujeito navegar por um hipertexto e construir o conhecimento de modo particular, selecionando as informações que lhe são significativas e transformando-as por meio de novas representações; criar novas conexões (*links*), rearticulando as próprias transformações; e, ainda, produzir seus próprios hipertextos, propiciando novas interações na rede.

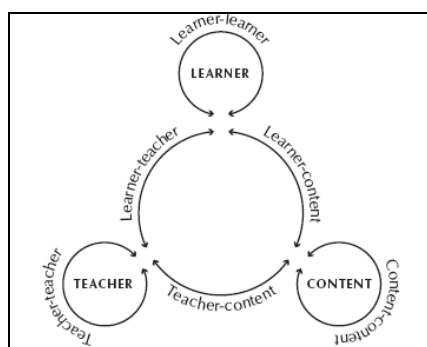
Além disso, é válido reiterar que, nas interações realizadas em ambientes virtuais, além dos sinais linguísticos, evidenciados por meio do conteúdo semântico e do paradigma sintático, podem aparecer também as pistas de contextualização não verbais e os elementos prosódicos. Os *emoticons* (*emotion*: emoção + *icon*: ícone) figuram como uma das pistas não verbais mais utilizadas nos espaços digitais, talvez pelo fato de conferirem uma dimensão visual ao texto escrito e transmitirem informações que sinalizam atitudes e expressam emoções, o que ajuda a contextualizar determinada interação.

Assim como os elementos não verbais, os elementos prosódicos também são importantes para a compreensão da interação verbal. Em ambientes virtuais, a prosódia é sinalizada por meio de reticências para indicar pausas, letras maiúsculas para indicar acento e chamar atenção dos interlocutores, ícones que indicam risadas, além de outros recursos gráficos, a exemplo do ponto de exclamação (!), que é utilizado em ambientes digitais como um indicador de ênfase.

Nota-se, desse modo, que, por meio da conexão entre os elementos linguísticos verbais e prosódicos e os recursos não linguísticos, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais possibilitam ao usuário a integração potencial de textos, imagens e sons no mesmo sistema, favorecendo, portanto, o desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem.

No que concerne especificamente ao espaço escolar, nota-se que também tem contribuído para o desenvolvimento de práticas de interação em ambientes virtuais. As principais formas de aprendizagem da escrita, nesse caso, são desencadeadas pela interação: aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno. A essas formas, Anderson (2004) acrescenta mais três: professor-professor, professor-conteúdo, conteúdo-conteúdo, como evidencia a Figura 14.

**Figura 14** – Tipos de interações educacionais em ambientes virtuais



**Fonte:** Anderson (2004, p.46)

Conforme Anderson (2004), a interação aluno-conteúdo tem sido sempre um importante componente para a educação formal. E, embora a *Web* possibilite formas mais passivas de interação, a exemplo da leitura linear, também propicia novas oportunidades de interação, seja por meio de exercícios em laboratórios virtuais e acesso a tutoriais no formato multimídia, seja através de jogos, atividades em *softwares* e navegações em hipertextos, entre outros.

Ademais, a comunicação assíncrona, em especial, permite que o sujeito tenha o controle sobre vários aspectos da interação com o conteúdo, o ritmo e a sequência, tornando o aprendizado mais ativo e centrado em seus propósitos. Em consonância com essas ideias, Souza especifica:

Em meios eletrônicos de comunicação assíncrona, com troca de idéias basicamente textual, a leitura do que se escreve – enquanto se escreve e após fazê-lo – é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta. O processo de tradução, durante a escrita das próprias idéias, antes do derradeiro envio das mensagens – mais do que porventura possa ter acontecido com outros suportes, como cartas em papel – proporciona ao sujeito a reflexão sobre seu próprio pensamento, tendo a oportunidade de reestruturá-lo (SOUZA, 2007, p. 111).

É válido ressaltar, contudo, que os benefícios provenientes das interações em ambientes virtuais não são inerentes à tecnologia, mas dependentes, sobretudo, da implementação de atividades colaborativas e da interação dos participantes.

No que concerne à interação aluno-professor em ambientes virtuais, pode ser compreendida sob dois pontos de vistas distintos, mas não estanques. O primeiro corresponde à simples troca de informações em texto, áudio e vídeo, por meio de diversas *interfaces* de comunicação síncronas e assíncronas. O segundo se refere ao fato de o docente assumir, além de coparticipante, o papel de mediador no processo de aprendizagem dos alunos em contextos virtuais. Isso engloba, primariamente, a escolha das atividades, do material visual, animações e sons que serão utilizados, o que requer do professor o domínio dos recursos de multimídia e a habilidade de administrar e organizar o ambiente de aprendizagem. Já, secundariamente, é função do professor, nesse caso, mediar o processo de aprendizado dos alunos, propondo discussões, incentivando pesquisas, instigando a busca por respostas/soluções para determinados questionamentos/problemas, colaborando nas demais formas de interação *online* e na estruturação das produções, enfim, auxiliando o aluno em tudo que for preciso para a construção do conhecimento.

Assim sendo, Leffa (2005) enfatiza que o professor não é mais considerado o centro do processo de aprendizagem ou o detentor de saberes, mas um mediador, colaborador e coparticipante das interações. Também, conforme Almeida,

Na educação com suporte em ambientes virtuais, o papel do professor é o de gerir as situações facilitadoras da aprendizagem, articular diferentes pontos-de-vista, instigar o diálogo entre alunos e a produção conjunta, a busca de informações e a expressão do pensamento do aluno, orientando-o em suas produções e na recuperação e na análise dos registros e suas respectivas reformulações (ALMEIDA, 2006, p. 213).

Ainda, segundo a autora, é fundamental que o professor/mediador/coparticipante esteja atento e analise os mecanismos utilizados pelos alunos na busca de soluções para os problemas, sempre intervindo de modo a desencadear reflexões, críticas, revisão de posicionamentos e reconstrução de conhecimento por parte dos estudantes. Estes, por sua vez, devem ser vistos, na interação aluno-professor, não como meros receptores, mas como sujeitos que atuam de forma dinâmica e colaborativa na produção do saber.

Quanto à interação aluno-aluno, também é facilitada pelas *interfaces* virtuais síncronas ou assíncronas. Em ambientes assim, é possível, por exemplo, iniciar uma conversa através da troca assíncrona de informações via *e-mail* e, posteriormente, continuá-la num encontro virtual “em tempo real” numa sala de bate-papo, para, em seguida, concluí-la através de discussões *online* nas redes sociais.

Conforme Laguardia, Machado e Coutinho (2010), a satisfação dos alunos com o aprendizado em ambientes virtuais pode ser influenciada pelo desenvolvimento da percepção de habilidade social ao relacionar-se com os colegas e pelo uso de recursos significativos em situações reais de interação escrita.

De fato, a formação do senso de comunidade é um dos principais fatores para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa no ambiente virtual. Seguindo essa linha de pensamento, Leffa (2005) aponta quatro tipos de comportamento importantes para o êxito na interação aluno-aluno: (1) participar das atividades, (2) responder aos questionamentos, (3) fornecer *feedback* afetivo e (4) escrever mensagens relevantes sobre o que está sendo debatido. Mas, para que isso ocorra, é preciso confiar nos colegas, reconhecer a colaboração como uma experiência positiva e, finalmente, ter a sensação de pertencimento ao grupo.

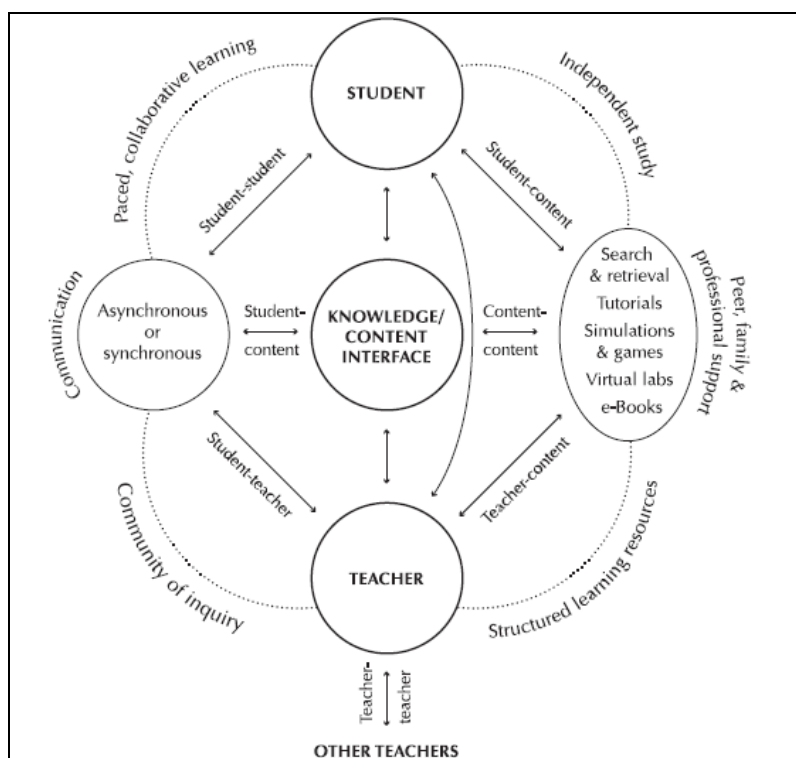
Já no que concerne à interação professor-conteúdo, consiste na criação de conteúdo pelo docente, ou melhor, no desenvolvimento de atividades de aprendizagem e na organização das unidades de estudo.

Quanto à interação professor-professor, oportuniza o aperfeiçoamento dos profissionais por meio da formação de comunidades que visam à organização de atividades de aprendizagem no/para o meio virtual.

A interação conteúdo-conteúdo corresponde à modalidade mais atual de interação. Por meio dela, o conteúdo é programado para interagir automaticamente com outras fontes de informação, atualizando-se constantemente.

Com base nos diferentes tipos de interação que ocorrem em ambientes virtuais de aprendizagem escolar, Anderson (2004) apresenta seu modelo de educação *online*, conforme expõe a Figura 15.

**Figura 15** – Modelo de educação *online*



**Fonte:** Anderson (2004, p.49)

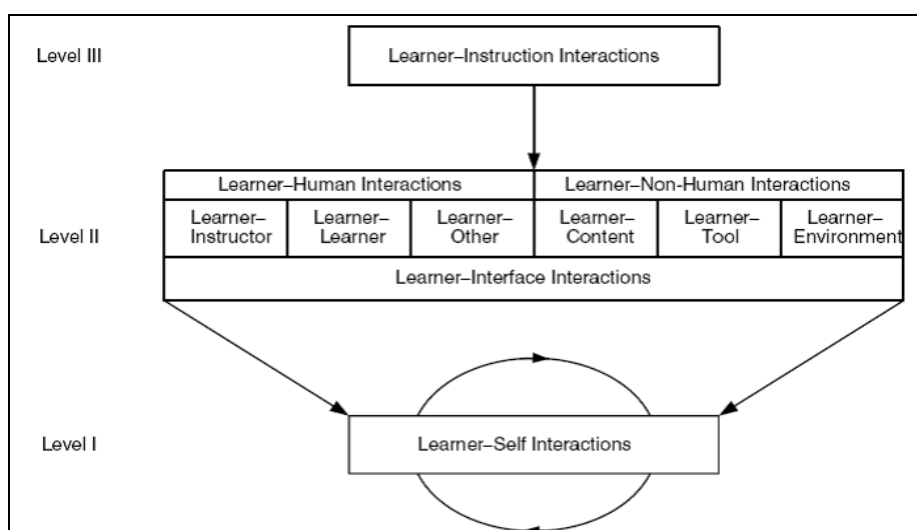
O modelo proposto por Anderson (2004) engloba os dois principais atores humanos – alunos e professores – e os tipos de interações que desenvolvem entre si, com os outros e com

o conteúdo, demonstrando que essas interações podem ocorrer numa comunidade de investigação ou por meio de um estudo independente.

Na proposta da comunidade de investigação, a aprendizagem ocorre por meio da integração entre três elementos principais: presença social, presença cognitiva e presença docente. A primeira refere-se às interações que propiciam ao sujeito o reconhecimento de si e do outro no ambiente social. Já a segunda, diz respeito às ações que visam colaborar com os processos cognitivos e sociais, com o objetivo de obter resultados significativos de aprendizagem no âmbito pessoal e profissional. Quanto à terceira, consiste na capacidade de os alunos construírem significativamente a aprendizagem através da reflexão e do discurso sustentado (cf. ANDERSON, 2004).

Em seus escritos, Hirumi (2006) também apresenta uma proposta de classificação das interações que ocorrem na educação em ambientes virtuais. Diferentemente da teoria proposta por Anderson (2004), o autor propõe três níveis de interações inter-relacionados. Enquanto as interações do nível 1 correspondem às operações cognitivas responsáveis pelos processos de aprendizagem interna, as interações do nível 2 envolvem o aluno, outros sujeitos e recursos não-humanos. Já as interações do nível 3 definem e organizam as estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais e orientam as interações do nível 2 que, por sua vez, estimulam as interações do nível 1. A Figura 16 ilustra esses dados.

**Figura 16** – Os níveis de interações na aprendizagem em ambientes virtuais



**Fonte:** Hirumi (2006, p.49)

Apesar das diferenças no modo de estruturação, as teorias de Hirumi (2006) e de Anderson (2004) se entrelaçam em alguns aspectos, especialmente no que concerne às interações existentes entre os diversos atores do processo de aprendizagem e à ênfase dada à presença social e cognitiva para o desenvolvimento do aprendizado nos ambientes virtuais. De um modo ou de outro, ambas as teorias reiteram que as interações nos ambientes virtuais apresentam várias características que as diferenciam das interações que acontecem fora dos meios digitais. E, mais do que isso, fica evidente que as interações que ocorrem nos ambientes virtuais são diversas entre si, pois “os contextos construídos dinamicamente pelos participantes nos meios eletrônicos de interação são, em grande extensão, consoantes com seus próprios referenciais simbólicos, estilos cognitivos e interesses” (SOUZA, 2007, p.110).

Nota-se então que, além dos diversos contextos socioculturais que podem emergir da experiência de cada sujeito (tendo em vista os interesses em comum a uma dada comunidade e as variáveis sociais de cada indivíduo), os ambientes virtuais também possibilitam a ampliação do alcance das interações e das possibilidades de colaboração e, portanto, a expansão da aprendizagem para além dos limites da escola. Por isso, Souza conclui:

Não resta dúvida sobre a qualidade da aprendizagem que ocorre nos ambientes virtuais, onde a socialização, o contexto e as interações permitem a construção significativa de referenciais particulares, numa configuração dificilmente alcançada pelos espaços tradicionais de ensino e aprendizagem, se tomados de forma isolada (SOUZA, 2007, p. 120).

Mas se, por um lado, a interação em ambientes virtuais pode favorecer a aquisição da leitura e da escrita enquanto práticas de uso social da língua, por outro lado, pode também contribuir para o aprendizado de elementos característicos da escrita utilizada em alguns gêneros de textuais digitais e possibilitar sua aplicabilidade em gêneros de textos não digitais, o que é considerado por muitos um aspecto prejudicial à aprendizagem. Embora não se possa negar o fato de que o uso da língua em contextos digitais tem provocado variações na escrita do português contemporâneo, cabem aqui dois questionamentos: essas variações são, de fato, negativas para a aprendizagem da escrita? Elas propiciam muitas limitações ou novas possibilidades para o processo de aquisição do conhecimento?

Como as opiniões acerca do assunto divergem e esse é um aspecto que necessita de reflexões mais aprofundadas, o tema será discutido na próxima subseção.



## 5.5 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE INTERAÇÃO: MUITAS LIMITAÇÕES OU NOVAS POSSIBILIDADES?

Sem dúvida, a comunicação mediada pelas tecnologias digitais, decorrentes do uso do computador conectado à *internet*, vem transformando e ampliando as possibilidades de práticas discursivas na sociedade contemporânea. De modo especial, nota-se que a interação em ambientes virtuais também tem propiciado o surgimento de variações no uso da língua.

Modificando as condições de dinâmica da mensagem, a escrita utilizada em contextos digitais – ou melhor, em alguns gêneros de textos digitais – evidencia uma nova maneira de comunicação que envolve não somente elementos textuais (nos quais são característicos – muitas vezes – o uso de ícones, abreviaturas e simplificações ortográficas), mas também imagens, *links* e formas em movimento, promovendo uma interação participativa e, às vezes, até mesmo colaborativa.

Refletindo acerca dessas ideias, Marcuschi (2004) ressalta alguns aspectos que caracterizam a escrita utilizada em contextos digitais:

- (1) do ponto de vista dos usos da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;
- (2) do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a hiperpessoalidade;
- (3) do ponto de vista dos gêneros realizados, a Internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros (MARCUSCHI, 2004, p.19).

Freire (2003) também afirma que a *internet* e, em especial, a comunicação mediada por computadores (CMC) têm permitido o exercício da escrita de maneira diferenciada. De acordo com a autora,

Ferramentas para a produção escrita (editores de texto, de páginas web, de histórias em quadrinho) e para a comunicação à distância (bate-papo, icq e correio eletrônico) inauguram novas condições de produção de discurso integrando elementos originais ao que hoje denominamos leitura-escrita. O hipertexto como gênero de discurso e os emoticons como recursos expressivos são bons exemplos de mudanças linguístico-discursivas decorrentes das condições virtuais de produção de enunciados (FREIRE, 2003, p.22).

Além dos *emoticons* – ícones usados para expressar os sentimentos daquele que escreve (alegria, raiva, dúvida, tristeza, etc.) –, os usuários também conjugam algumas teclas do computador (os parênteses, os dois pontos, o ponto e vírgula, os colchetes, o zero, os sinais de ‘maior’ e ‘menor’ e outras) para representar as manifestações discursivas que ocorrem normalmente numa situação de conversa oral face a face.

Outra característica da escrita encontrada em ambientes digitais é o uso de onomatopeias para representar um som qualquer (grito, bocejo) ou enfatizar determinada sílaba. “Através das onomatopéias – alongando vogais e consoantes ou mesmo criando algumas seqüências vocálicas e/ou consonantais, ou ambas – os usuários [...] podem causar nos interlocutores a sensação de como determinada palavra deve ser lida e que intenção elas carregam” (SANTOS, 2007, p.167).

A escrita desenvolvidas em meios digitais também se caracteriza pela redução das palavras (cortes realizados em alguns vocábulos, tendo como princípio norteador o som que eles evocam, a exemplo de *q*, *vc*, *blz*, *kra*, *kd* para indicar, respectivamente, os vocábulos *que*, *ocê*, *beleza*, *cara*, *cadê*). Além disso, distingue-se pela marcação de sílabas tônicas através do uso da letra *h* no final do vocábulo (a exemplo de *soh* para indicar *só*), por modificações na representação convencional dos sons nasais (como, por exemplo, o uso de *naum* e *baum* para representar os vocábulos *não* e *bom*) e pelo uso de gírias.

É válido ressaltar, contudo, que a simplificação ortográfica na *internet* é absolutamente regrada: usa-se o menor número de letras possíveis, substituindo-se grupos gráficos (dígrafos e encontros consonantais) por sons equivalentes; evita-se o uso de diacríticos que exigem um esforço maior de digitação pela forma equivalente do ponto de vista fônico sem diacrítico. Entretanto, isso não altera o sistema linguístico.

[...] observe-se que sempre se mantêm as consoantes, o que segue um princípio da constituição da escrita alfabética, que aparece entre os fenícios, que falavam uma língua semítica, onde a alternância vocálica é absolutamente regular, de que é necessário grafar apenas as consoantes; evidentemente, em nossas línguas não é possível dispensar as vogais; no entanto, a grafia apenas das consoantes, em algumas palavras, pode permitir-nos a leitura sem qualquer problema (FIORIN, 2008, p.3).

Outra característica da escrita produzida na *Web* é o uso constante de pontuação expressiva pelos usuários (como blocos de interrogações, exclamações, reticências e interrogações e exclamações juntas). Conforme Vilela (apud SANTOS, 2007), na

comunicação digital, o significado é produzido na instância enunciativa, no decorrer do processo de interação e quem pontua oferece pistas para a construção do sentido pelo leitor. “Os sinais de pontuação passam, sob esse ponto de vista não prescritivo, a ser considerados valiosos instrumentos de *interação* através da escrita” (SANTOS, 2007, p.176).

Observa-se, assim, que o uso da *internet* favorece o desenvolvimento do raciocínio e também da criatividade, uma vez que os usuários utilizam recursos os mais diversos possíveis para representar por meio da escrita aquilo que somente o discurso oral e a interação face a face seriam capazes de expressar, tornando o diálogo muito mais real e dinâmico.

Ainda no que se refere às características da escrita desenvolvida em ambientes digitais, Halliday (apud MARCUSCHI, 2004) afirma que elas têm desconstruído a oposição entre a fala e a escrita.

O que está ocorrendo não é uma ‘neutralização das diferenças entre fala e escrita’, mas sim estão se criando as condições materiais de uma tecnologia que permitirá uma ‘maior interação entre ambas’, do que emergirão novas formas de discurso (HALLIDAY apud MARCUSCHI, 2004, p. 64).

Enfatizando esse aspecto, Santos (2007) expõe que há alguns gêneros de textos digitais que mesclam a escrita (em função do suporte) com a fala (em função de similaridades no processamento), a exemplo das interações *online* nos *chats*. Esses gêneros, conforme a autora, apresentam tanto características da conversação face a face quanto da escrita. São elas: conversa em tempo real, interlocutores espacialmente distantes, ausência de recursos prosódicos, marcação por escrito de recursos paralinguísticos, escrita simultânea ao planejamento, repetição de sinais de pontuação, uso de marcadores conversacionais, o interlocutor como co-produtor do texto (cf. SANTOS, 2007).

Também, conforme Coscarelli (2006), a escrita utilizada em contextos digitais, especificadamente no *chat*, apresenta algumas características muito próximas da fala espontânea, tais como: a mudança constante de turno, frases breves, a utilização de uma linguagem informal com gírias e expressões coloquiais e discurso fragmentado, entre outros. “Daí a necessidade também de se relativizar a noção de continuum e assumir a noção de imbricação [...] não é escrita nem fala, mas a mescla dos dois” (SANTOS, 2007, p.158).

Fica evidente, desse modo, que a comunicação mediada pela *internet* tem favorecido a criação de gêneros discursivos, os quais se caracterizam – muitas vezes – por um estilo que

engloba traços da oralidade e aspectos da informalidade. Essas são, conforme Fiorin (2008), as duas características mais marcantes da produção escrita na *internet*. Com relação à primeira característica, o autor explica: “o fato de esses gêneros estarem entre os pólos da escrita e da oralidade faz com que a ortografia seja vista como uma representação da fala em sentido estrito, o que explica as características ortográficas da escrita na rede” (FIORIN, 2008, p.8).

Já no que concerne à segunda característica, o estudioso afirma:

A internet está fazendo que os textos sejam escritos de maneira bastante informal. No entanto, é preciso notar que, a partir do modernismo, a práxis enunciativa caminha no sentido de que os textos percam a solenidade, construída com um léxico preciosista e com uma sintaxe arcaizante. Entretanto, isso não quer dizer uma alteração da língua, é apenas uma mudança na maneira de composição dos textos escritos de certos gêneros (por exemplo, a comunicação comercial, corporativa), que estão tornando-se mais informais. Os textos da imprensa também se tornaram mais simples, perderam a formalidade, deixaram de empregar um vocabulário raro, precioso, etc. Basta, para comprovar isso, tomar textos da imprensa do início ou mesmo dos anos 40 e 50 do século XX e compará-los com os atuais (FIORIN, 2008, p.7).

É preciso, portanto, compreender a informalidade presente em determinados gêneros de textos digitais não como um problema, mas um fenômeno presente tanto em situações de interação virtual quanto em situações de interlocução (oral e escrita) em ambientes não virtuais. Do mesmo modo, defende-se aqui que a diversidade linguística, especialmente em contextos digitais de interação, não devem ser consideradas como um fenômeno de deformação/desestabilização do idioma nem, muito menos, como precursoras de um “novo mundo linguístico” e, portanto, um “perigo” para a manutenção da língua nacional, conforme postula Teixeira (2007). Em consonância com Fiorin (2008, p. 1), acredita-se que “a língua não está mudando com a internet, pois não estão sendo alterados o sistema fônico, o sistema gramatical e o fundo léxico comum<sup>46</sup>, que determinam o ‘caráter’ de um idioma”.

De acordo com Fiorin (2008), embora a mudança linguística não seja responsável por uma degeneração ou empobrecimento da língua, mas represente um processo pelo qual as línguas passam de um estado de organização a outro, no caso da escrita utilizada em contextos digitais, nota-se que não tem provocado, de fato, alterações no sistema linguístico.

---

<sup>46</sup> O fundo léxico comum é o sustentáculo da estrutura léxica de uma língua. No caso das línguas românicas, o fundo léxico comum é formado por palavras herdadas do latim; por elementos autóctones, isto é, palavras oriundas das línguas faladas pelos povos pré-românicos e palavras germânicas; bem como por palavras eslavas no romeno e palavras árabes, nas línguas faladas na Península Ibérica (cf. FIORIN, 2008).

Dialogando com essas ideias, Crystal argumenta: “se procurarmos por novas palavras ou uma nova gramática na internet, não encontraremos muita coisa” (CRYSTAL apud FIORIN, 2008, p.2). Sendo assim, o que a *internet* tem propiciado, em termos linguísticos, é o uso de variantes linguísticas – que modificam, especialmente, o padrão ortográfico da língua – e o aparecimento de uma nova práxis enunciativa.

Refletindo sobre esses aspectos, Fiorin expõe que nenhuma mudança ortográfica representa uma transformação linguística. A ortografia é, na verdade, uma convenção por meio da qual se representam as formas faladas da língua. “Lembre-mo-nos de que, ao longo da constituição de nossa grafia, muitas das convenções que hoje nos parecem naturais não existiam em certas épocas, como, por exemplo, os espaços entre as palavras” (FIORIN, 2008, p.3).

Desse modo, as características específicas da escrita utilizada em meios digitais não devem ser consideradas como um erro. Embora não se adequem – muitas vezes – às normas da variante padrão da língua portuguesa, representam a necessidade de rapidez, irreverência e a construção de um estilo próprio de comunicação no ambiente digital. Sem dúvida,

“certo” e “errado”, em linguagem, são conceitos arbitrários pessoais, mas sólidos, definidos e definíveis. Erro é o que destoa da tradição, dos hábitos linguísticos de uma comunidade. Acerto é o que afina com tais hábitos, o que se identifica com uma tradição e a continua. A norma, pois, em linguagem é criada a partir dos costumes, por isso caracterizada como consuetudinária e não decorrente de uma lei [...] formulada pelo raciocínio de um gramático (VILELA apud SANTOS, 2007, p.177-8).

Além disso, nota-se que, embora existam as *netiquetas* – regras que o próprio uso sancionou para a troca de mensagens no ambiente digital – seu uso não é obrigatório. A comunicação na rede digital propicia plena liberdade aos seus usuários. E ainda se escreve muito na *internet* em dialeto padrão, a depender do gênero de texto e/ou do grau de formalidade da situação comunicativa.

Outra reflexão importante relacionada ao uso da língua em contextos tecnológicos e que tem chamado à atenção de muitos pesquisadores na contemporaneidade é o fato de que alguns elementos característicos da escrita utilizada em ambientes digitais também têm sido empregados na escrita de gêneros de textos produzidos em sala de aula e em outras situações não virtuais de comunicação.

Freire (2003) e Abreu (2010) demonstram, através de suas análises, que as formas linguísticas empregadas pelos usuários da *internet* também são muito comuns nos textos e nos cadernos escolares de crianças numa certa faixa etária. Analisando um bilhete escrito por uma criança de 10 anos, Freire (2003, p.24) escreve: “Abreviaturas, recursos gráficos que ocupam o lugar de palavras, gírias, sinais de pontuação decorados com desenhos, onomatopéias, letras estilizadas com formas gráficas definidas [...] ganham sentido no texto minuciosamente escrito em cores diversas”.

Essas características, certamente, não são comuns nos textos de crianças que não têm contato com a escrita nos meios digitais. Por esse motivo, autores como Martins (apud Marconato (2006)) e Teixeira (2007) argumentam que a escrita desenvolvida em ambientes digitais é prejudicial ao ensino de Língua Portuguesa. Considerando que o aprendizado da escrita estaria condicionado à memória visual, alguns pais e educadores também defendem que, se expostos continuamente à escrita empregada em meios digitais, muitos jovens, ainda em formação, tenderão à dúvida; ou, pior do que isso, poderão adquirir irreversíveis “vícios” em relação à ortografia.

Opondo-se a essas ideias, Fiorin (2008), Freitag, Fonseca e Silva (2006) e Possenti (2006), entre outros, defendem a aprendizagem da escrita em contextos digitais. Em consonância com esses autores, acredita-se, sobretudo, que o uso da língua em ambientes digitais de interação não interfere negativamente no processo de aprendizagem da escrita. As crianças são perfeitamente capazes de usar adequadamente a língua nas mais diversas situações comunicativas, desde que devidamente orientadas.

Além disso, nota-se que a abreviação das formas linguísticas é bastante comum na escrita. “Quando tomamos nota, também abreviamos, também simplificamos e nem, por isso, deixamos de grafar corretamente as palavras em outra situação” (FIORIN, 2008, p.4). É óbvio que “acostumar-se a escrever assim poderia causar algum problema, pois o aprendizado da ortografia é a fixação de uma imagem e poderia vir à mente uma imagem errada no momento de escrever. No entanto, isso não acontece com pessoas que foram bem alfabetizadas” (FIORIN, 2008, p.4). As dificuldades no processo de aprendizagem da escrita não são geradas, portanto, pela *internet*, mas pela escola, que, na maioria das vezes, não trabalha com a realidade linguística dos alunos.

Corroborando essas ideias, Storto e Galembeck (2009) expõem que os alunos sem grande contato com o ciberespaço e que, portanto, não são influenciados pela escrita utilizada

nas comunicações virtuais também escrevem de forma distinta àquela exigida pela norma padrão da língua, apresentando dificuldades na pontuação, acentuação e grafia das palavras.

Na verdade, os diversos textos produzidos pelas crianças em fase de aquisição da escrita – sejam elas usuárias ou não das tecnologias digitais – sempre apresentarão desvios em relação à norma padrão da língua. Mas, sem dúvida,

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 152).

Ao interagirem por meio de um suporte especial (o computador), os internautas acabam utilizando formas linguísticas diversificadas – adequadas ao gênero textual e à situação comunicativa – e demonstram, assim, maior competência linguística. Então, se por um lado, a utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação promove mudanças na ortografia da língua portuguesa em contextos específicos, e tais mudanças também podem aparecer, por vezes, nos gêneros de textos não digitais; por outro lado, o uso das tecnologias facilita o processo de aquisição da língua, através da inserção do indivíduo em variados contextos concretos de enunciação, oferecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem.

Assim, é preciso que o docente – enquanto arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento (cf. LÉVY, 1999) – conheça os recursos que as tecnologias digitais lhe oferecem e utilize-os de maneira enriquecedora em sala de aula; pois, certamente, um trabalho educacional voltado para o uso das tecnologias digitais poderá facilitar o processo de apropriação da escrita da Língua Portuguesa por crianças.

Certamente, ao relacionar os estudos de diferentes áreas: a Sociolinguística Interacional e a Aquisição da Escrita, chega-se mais uma vez à conclusão de que a língua é, de fato, uma atividade interacional e dinâmica e que sua aquisição pressupõe a atuação do usuário em diversos contextos de uso. É, sem dúvida, por meio das interações que ocorrem em espaços de diversidade (cultural, tecnológica, étnica, etária, de classe, de gênero e de poder, entre outros) que a aprendizagem se desenvolve.

Portanto, pensar nas práticas de letramento na contemporaneidade significa pensar também na diversidade linguística e sociointeracional propiciada pelos espaços de

comunicação desencadeados por meio do uso das tecnologias informacionais. Tais espaços têm evidenciado não apenas o fenômeno da heterogeneidade da língua, mas comprovado, sobretudo, que a diversidade é inerente ao processo de aprendizagem.



## 6 O PERCURSO INVESTIGATIVO

A gente bate na porta e alguém abre, começa uma relação através de um questionamento, de uma entrevista. Esta relação agora existe e é a partir dela que se vai repensar a pesquisa. Esta relação que vai existir é pensada pelo pesquisador – que é quem, às claras ou às ocultas, determina o estabelecimento do pensar a pesquisa, determina como a pesquisa vai ser feita – não é inicialmente aquela pensada pelo pesquisador; eu diria que não é o pensar que determina a “transa”, mas é a “transa” que determina o pensar.

Carlos Rodrigues Brandão

Sem dúvida, a apropriação da escrita de uma língua não se limita à simples aprendizagem do código dessa língua. É um processo através do qual o indivíduo reflete a respeito dos fatos do próprio sistema de escrita, combinando os elementos linguísticos de maneira singular, e desenvolve-se continuamente com base nas diferentes estratégias de letramento em que é envolvido.

Seguindo essa linha de pensamento, considera-se que, se o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação tem propiciado mudanças cada vez mais frequentes no comportamento humano, nas relações sociais e nos modos de aprendizagem e, desse modo, possibilitado novas práticas sociais de leitura e escrita por meio das *interfaces* de comunicação mediadas especialmente pelo computador (*e-mail, chat, orkut, blog, facebook, twitter* e outros), entende-se também que o constante uso das tecnologias digitais pode favorecer as práticas de letramento, desencadeando processos de ensino e aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais.

“Quando utiliza a Internet, [por exemplo,] o internauta tem o ‘poder’ da telepresença, podendo ocupar diversos ‘espaços’ [...] ao mesmo tempo, e dar conta ainda de se relacionar com tipos diversificados de textos e de leituras” (MESTRINELLI, 2005, p.71). Isso, certamente, ampliará suas habilidades de leitura e escrita, favorecendo seu processo de letramento.

Mas, embora o debate em torno desses aspectos venha suscitando grande interesse pelos estudiosos no campo da Educação e da Linguística, as discussões projetadas sobre o tema até o momento ainda não explicitaram determinados fenômenos que desencadeiam o processo de aprendizagem infantil. Certamente, uma análise mais aprofundada acerca do assunto suscita

muitas dúvidas e questionamentos acerca de como as práticas de letramento digital podem, em vista de sua funcionalidade, operar como uma importante estratégia pedagógica no aprendizado do português escrito, possibilitando mudanças no processo de aprendizagem infantil; quais as principais semelhanças e diferenças entre a escrita de crianças inseridas em um processo de letramento digital, no que concerne aos aspectos enunciativos, procedimentais, textuais e linguísticos, e o que possibilita tais distinções e similaridades; e sobre como os mecanismos linguísticos e interacionais utilizados pelas crianças na produção dos gêneros de textos digitais de comunicação síncrona influenciam na escrita de gêneros de textos convencionais em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem. É, evidentemente, o imenso desejo de explicar esses fenômenos que dá impulso à nossa pesquisa e nos leva a delinear as etapas de nosso amplo percurso investigativo.

## 6.1 A PESQUISA

A pesquisa é uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993, p. 23).

Foi, justamente, com a pretensão de realizar uma atividade de descoberta da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, através das distintas etapas do percurso investigativo, que centramos-nos na realidade educacional do município de Amargosa-BA e propomos a investigação do tema: *Práticas de letramento digital para crianças: contribuições e diversidades no processo de aprendizagem do português escrito*. De modo mais específico, a pesquisa objetivou investigar como o trabalho docente que contempla as práticas de letramento digital pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, gerando diversidades linguísticas e contribuindo com novas possibilidades pedagógicas para o aprendizado infantil.

A pesquisa desenvolveu-se, especificamente, com base em três principais questionamentos:

- De que modo as práticas de letramento digital podem, em vista de sua funcionalidade, operar como uma importante estratégia pedagógica no aprendizado do português escrito, possibilitando mudanças no processo de aprendizagem infantil?

- Quais as principais semelhanças e diferenças entre a escrita de crianças amargosenses inseridas em um processo de letramento digital, no que concerne aos aspectos enunciativos, procedimentais, textuais e linguísticos? O que possibilita tais distinções e similaridades?

- Como os mecanismos linguísticos e interacionais pelas crianças na produção dos gêneros de textos digitais de comunicação síncrona influenciam na escrita de gêneros de textos convencionais em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem?

Tencionando responder a esses questionamentos e concretizar os objetivos norteadores do processo investigativo, propôs-se a realização de uma pesquisa qualitativa, com abordagem multimetodológica. Quatro aspectos inerentes ao estudo justificam sua natureza qualitativa:

I. A fonte direta dos dados é o ambiente natural<sup>47</sup> dos sujeitos;

II. O processo é mais importante do que os resultados;

III. Os dados são analisados de forma indutiva, não tendo como função a verificação de hipóteses. A fonte de construção da(s) teoria(s) ocorre por meio da inter-relação dos dados com um quadro teórico de base;

IV. Privilegia-se a compreensão dos significados a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, isto é, pelo modo como as pessoas dão significado às coisas, às suas vidas e, até mesmo, ao próprio processo de aprendizagem. Sob essa ótica, o pesquisador é considerado um “elemento-chave” no processo de análise, pois é o entendimento que tem sobre os dados e sobre o contexto em que estes são criados e complementados pelas observações realizadas no campo da pesquisa que lhe propiciará a interpretação dos dados e dos fenômenos investigados.

Diante da variedade de possibilidades teóricas e metodológicas que o paradigma qualitativo oferece, Santos (2004) enfatiza a necessidade de o pesquisador delimitar o seu campo teórico e definir os métodos e instrumentos mais adequados a sua pesquisa. Tratando-se especificamente da pesquisa relatada nesta Tese, utilizaram-se alguns elementos da pesquisa-ação.

---

<sup>47</sup> O termo *ambiente natural* é, nesse caso, sinônimo de *ambiente original ou próprio dos sujeitos*.

Considera-se aqui que o conhecimento só se constrói por meio da integração entre o saber já elaborado e incorporado nos pressupostos do pesquisador e o fazer enquanto produção contínua que organiza a ação investigativa. E, tendo em vista o fato de que a pesquisa-ação “envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudanças” (ANDRÉ, 1995, p. 32), ela possibilitou uma compreensão mais aprofundada do processo de aquisição da escrita, seja em contextos de aprendizagem digital ou não-digital.

A presente pesquisa também fez uso de dados quantitativos para dar suporte à interpretação. No entanto, para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem escrita, a quantificação de dados não é suficiente. Por isso, primeiramente, foi necessária a análise do referencial teórico referente ao tema; e, depois, a inserção no espaço escolar para o cumprimento das seguintes etapas: 1) levantamento das principais dificuldades das crianças em relação às atividades de leitura e escrita; 2) desenvolvimento de diferentes estratégias de letramento digital com alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental; e 3) acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças através da coleta e análise de textos produzidos em ambientes digitais e não digitais, por meio de registros feitos em diários de campo e de questionários aplicados com os docentes. Por fim, foi feita a análise dos dados registrados, bem como dos questionários aplicados e de alguns textos produzidos pelas crianças em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem. O desenvolvimento dessas etapas contribuiu, certamente, para a verificação do grau de afinidade dos alunos com as TIC's (e, conseqüentemente, com a linguagem digital) e para a compreensão de como ocorre o processo de apropriação da escrita da Língua Portuguesa por crianças inseridas em ambientes digitais.

## 6.2 O CAMPO DA PESQUISA

Nosso percurso investigativo teve como campo de pesquisa a Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida, localizada no município de Amargosa/BA. Para que o contexto da pesquisa possa ser mais bem compreendido, faz-se necessário uma breve apresentação acerca do referido município.

### 6.2.1 Amargosa: A *Cidade Jardim*

**Figura 17** – Foto atual da intitulada *Cidade Jardim*



**Figura 18** – Mapa político do município de Amargosa-BA



**Fonte:** <http://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim>

O município de Amargosa localiza-se na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, numa zona fronteira entre o Litoral e o Semi-Árido, e é conhecido como “Cidade Jardim” pela beleza de suas praças e jardins, grande atrativo para os moradores e visitantes da cidade. Dista 235 km da capital do Estado, Salvador, e possui uma área de 463,181 Km<sup>2</sup>, sendo constituído administrativamente por quatro distritos: Sede, Corta Mão, Itachama e Diógenes Sampaio. Sua composição territorial inclui, ainda, quatro povoados (Acaju, Baixa de Areia, Cavaco e Barreiro) e um grande número de localidades, distribuídas em 29 setores rurais, abrangendo 109 comunidades. Em 2010, o município possuía uma população estimada em 34.351 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Historicamente, além do comércio, a agricultura e a pecuária tiveram muita prosperidade, principalmente as fazendas de gado, café e fumo, fazendo com que Amargosa

fosse conhecida na época como a “pequena São Paulo”, cujas marcas são perceptíveis na arquitetura dos prédios mais antigos ainda preservados.

Com o encerramento das atividades na linha férrea, através do “Projeto de Erradicação dos Trilhos”, datado de 04 de março de 1966, e com o declínio na produção de café, Amargosa perde sua hegemonia econômica para cidades como Santo Antonio de Jesus, Jequié e Feira de Santana. Para isso, também contribuiu a distância das grandes rodovias nacionais e a precariedade das estradas que faziam essa ligação.

Atualmente, o município vem crescendo economicamente graças a investimentos realizados nos diversos setores. O setor primário abriga a maioria da população ativa, sendo a mandioca a mais expressiva das culturas de subsistência local, além da banana, fumo, milho e amendoim. O café produzido é consumido localmente e comercializado em armazéns de grandes empresas do ramo, assim como o cacau e o fumo. Já pecuária, desenvolve-se sem grande relevância para a economia local.

No setor secundário, há uma industrialização doméstica, de pequeno porte e de pequena escala. O município conta com 04 (quatro) usinas de leite e 02 (duas) torrefações de café. Há também as serrarias e fábricas de móveis, olarias e casas de farinha com produção artesanal e um pólo calçadista voltado para exportação.

Já no setor terciário, destaca-se a atividade comercial. O comércio do município conta com alguns supermercados, farmácias e drogarias, lojas de móveis e materiais de construção, revendas de veículos e outros. Mas, das várias formas de comercialização na região, a mais usual é a feira livre, destacando-se como centro de convergência da produção regional. Na feira, reúnem-se produtores, intermediários, caminhoneiros e outros agentes. Ainda, na área de serviços, o município dispõe de alguns hotéis, restaurantes, clínicas médicas e uma Santa Casa de Misericórdia.

Por fim, é válido enfatizar que Amargosa também retomou sua importância econômica no século XXI, graças aos investimentos no turismo, com a popularização da sua Festa de São João, conhecida nacionalmente e internacionalmente. Atualmente, é sede da 29ª Região Administrativa do Estado, e vê seu desenvolvimento se ampliar ainda mais com a chegada do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que começou a funcionar no município no ano de 2006.

O Centro de Formação de Professores da UFRB, em seu processo de construção, tem priorizado o fortalecimento dos cursos de licenciaturas, reconhecendo a relevância da

educação no contexto do qual a universidade faz parte, e vem desenvolvendo ações com vistas a contribuir para a superação das desigualdades sociais e, particularmente, dos baixos indicadores educacionais que caracterizam a região do Vale do Jiquiriçá. Ademais, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade social em articular ensino, pesquisa e extensão em suas atividades acadêmicas, objetivando a formação global de seus alunos e contribuindo com a transformação social, a UFRB firma seu compromisso educacional, político e sociocultural. Nota-se, assim, que a implantação do CFP/UFRB no município de Amargosa-BA tem contribuído tanto para o desenvolvimento da comunidade local, quanto para o avanço de outros municípios do Recôncavo Baiano.

### **6.2.2 A Escola-Campo**

A Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida fica localizada na Rua Albino Lopes da Silva s/n – Urbis I, em Amargosa/BA. Essa instituição escolar pertence à rede municipal de educação e oferece o Ensino Fundamental I (EF I) e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo o EF I, do 1º ao 5º ano, no turno matutino, e a EJA, segmentos I e II, no turno noturno.

A escolha da referida escola como campo de pesquisa justifica-se pelo fato de a mesma oferecer o ensino fundamental I, atender a uma clientela oriunda de classes sociais economicamente desfavorecidas e possuir um laboratório de informática que auxilia na prática pedagógica.

A escola apresenta boa infraestrutura. É composta por sala da direção, salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura, sala de apoio multifuncional, sala para reuniões, cozinha, banheiros masculino e feminino, banheiro para os professores e funcionários, áreas interna e externa para lazer e entretenimento, entre outros espaços.

Nessa instituição, o trabalho pedagógico é desenvolvido por meio de projetos e os alunos são acompanhados diariamente por um professor que ministra os conteúdos das diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências). Além disso, os estudantes têm a oportunidade de frequentar, no turno oposto ao período das aulas, oficinas de Informática, Música, Dança, Karatê e Horticultura. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento e formação integral dos alunos.

### 6.2.3 O espaço das interações

**Figura 19** – Foto do laboratório de informática da Escola Monsenhor Antonio José de Almeida



Para a realização da pesquisa e desenvolvimento das práticas de letramento digital com alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, o laboratório de informática da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida constituiu-se em um espaço propício de relações/interações. O referido laboratório possui espaço amplo e contava, no período da pesquisa, com 1 (uma) impressora e 16 (dezesesseis) computadores, sendo que, por vezes, alguns apresentavam problemas. Tais computadores ficavam dispostos numa única bancada organizada em forma de semicírculo, o que permitia ao mediador/pesquisador uma melhor visualização do ambiente. Além disso, para ter contato com o mediador, os alunos não precisavam se distanciar do computador. O laboratório também era constituído por cadeiras (uma por computador) e 2 (duas) lousas, dispostas em espaços distintos da sala.

No referido laboratório de informática, os computadores podiam ser conectados à *internet*, mas, muitas vezes, ocorriam problemas que dificultavam o acesso à rede em algumas máquinas. Nesse contexto, a própria estrutura física do ambiente exigia que os alunos estivessem organizados em duplas ou trios para a realização das atividades.

É válido ressaltar também que os poucos computadores eram utilizados por toda a comunidade escolar, em horários pré-estabelecidos. No que concerne aos alunos do 1º, 2º e 3º ano, havia um instrutor de informática para orientá-los, semanalmente (1 hora por turma), quanto ao uso dos computadores. Já no que diz respeito aos estudantes do 4º e 5º ano, foi acordado com a direção da escola que eles seriam orientados não apenas no que diz respeito



ao uso dos recursos básicos do computador, mas inseridos em práticas de letramento digital, a partir do desenvolvimento do projeto extensionista “Novas tecnologias aplicadas ao Ensino de Língua Portuguesa”, sob nossa responsabilidade.

No entanto, como o projeto foi desenvolvido em turno oposto ao período das aulas, alguns alunos não puderam participar, por motivos os mais diversos possíveis: residiam em locais distantes da escola, já realizavam outras atividades no dia estabelecido para a realização das atividades no laboratório de informática ou participavam de oficinas que ocorriam na escola em dias anteriores ou posteriores àquele estabelecido para o desenvolvimento das atividades do projeto de Letramento Digital e, segundo a direção/coordenação da escola, alguns pais não acharam conveniente que os filhos participassem de várias atividades ao mesmo tempo.

Ainda no que diz respeito à utilização do laboratório de informática, constatou-se – por meio da observação *in loco* – que não existia, na escola, uma política específica para o funcionamento do espaço. Não havia uma pessoa responsável pelo laboratório nem um técnico em informática para auxiliar professores e alunos. Sendo assim, nos horários pré-estabelecidos para a realização das atividades do projeto de Letramento Digital, o laboratório era de nossa total responsabilidade.

No período da pesquisa, o sistema que operacionalizava os computadores instalados no laboratório de informática da Escola Monsenhor era o *Linux Educacional 3.0* – um *software* livre, baseado em uma distribuição do Sistema Operacional GNU/Linux *Kubuntu*.

**Figura 20** – *Linux Educacional 3.0*



Na educação, a adoção de *softwares* livres traz inúmeras vantagens frente ao *software* comercial – em que o usuário tem que pagar uma licença de uso por cada computador em que o programa for instalado. Os *softwares* livres destacam-se, por um lado, pela questão macroeconômica, pois os custos de manutenção de laboratórios de informática das escolas por meio de *softwares* livres são bem inferiores se comparados ao *software* comercial. Por outro lado, observa-se que, na maioria das vezes, o *software* livre é compatível com equipamentos tidos como “obsoletos”, garantindo assim o reaproveitamento de máquinas antigas e diminuindo os custos com a compra de novos equipamentos. Sem contar que tal iniciativa incide diretamente na questão socioambiental ao reduzir a carga de lixo tecnológico, que potencialmente seria descartado na natureza com baixas possibilidades de reciclagem.

No que concerne especificamente ao *Linux Educacional 3.0*, é um *software* livre desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para ser usado em laboratórios de informática. Essa versão possui interface gráfica KDE, uma identidade visual simples e intuitiva, aplicativos educacionais personalizados, ferramentas de acesso e busca dos conteúdos educacionais, repositório de pacotes e ferramentas de produtividade, além de possibilitar o acesso à *internet*. São, portanto, inúmeras as possibilidades de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas por meio do uso dos aplicativos do *Linux Educacional*.

Mas, para os usuários que já estão habituados com outros sistemas operacionais, como o *Windows*, por exemplo, inicialmente parece difícil lidar com as interfaces do *Linux*. No caso dos alunos inseridos no projeto de Letramento Digital, não houve muitos problemas com relação a esse aspecto. Constatou-se que – inicialmente – a maioria dos estudantes não tinha acesso a outros computadores fora do espaço escolar e, portanto, não estava acostumada a atuar em diferentes sistemas computacionais.

Sendo assim, o *Linux Educacional* pôde, por meio de seus aplicativos, propiciar aos alunos distintas aprendizagens e interações no ambiente virtual, através de atividades desenvolvidas com base em um plano de (inter)ação, previamente organizado, mas bastante flexível e, por isso mesmo, constantemente reelaborado.

### 6.3 O PLANO DE (INTER)AÇÃO

O plano de (inter)ação que integra a pesquisa foi desenvolvido de março a dezembro de 2012 no referido campo de trabalho, mediante o desenvolvimento semanal de estratégias de letramento digital para alunos de turmas do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano), com carga horária de uma hora semanal por turma.

Objetivando contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por crianças amargosenses nas séries iniciais, através do desenvolvimento de práticas de letramentos em ambientes digitais, o plano de trabalho proposto englobou, especialmente, os seguintes procedimentos metodológicos:

- \* Apresentação do projeto à comunidade escolar;
- \* Levantamento das principais dificuldades das crianças em relação às atividades de leitura e escrita;
- \* Alfabetização digital dos alunos (ensino das técnicas de manipulação do computador);
- \* Desenvolvimento de atividades, por meio de editores de desenhos;
- \* Realização de tarefas que permitam desenvolver a percepção das letras e palavras no computador;
- \* Desenvolvimento de atividades com textos escritos por meio de programas em áudio que possibilitem às crianças ouvir/ler histórias, escutar músicas e brincar com as palavras de maneira diversificada, podendo, ao mesmo tempo, divertir-se, aprimorar as atividades de leitura e escrita e desenvolver a familiaridade com o computador;
- \* Realização de diferentes atividades de leitura por intermédio de variados *softwares* infantis;
- \* Desenvolvimento de atividades de interpretação de textos através de jogos e brincadeiras virtuais;
- \* Produção de textos diversificados pelos alunos, através do uso de diferentes *softwares* infantis;
- \* Desenvolvimento de tarefas que possibilitem aos alunos utilizar o corretor ortográfico em programas para digitação de texto; usar o dicionário eletrônico para a busca de sinônimos;

organizar-se, montando sua agenda eletrônica; montar *blogs*; acessar diferentes *sites*; enviar cartões eletrônicos e *e-mails* para os colegas; ouvir/ler histórias, escutar músicas e brincar com as palavras de maneira diversificada;

\* Desenvolvimento de atividades de uso social da leitura e escrita, através do contato com diferentes gêneros de textos digitais;

\* Orientação aos alunos no que concerne ao uso da escrita em contextos digitais;

\* Acompanhamento das produções textuais dos alunos em ambientes virtuais e não virtuais e análise do desenvolvimento da escrita dos alunos nos diferentes contextos de interação;

\* Realização de atividades em que os alunos possam analisar e reescrever os próprios textos;

\* Análise dos dados da pesquisa (registros feitos em diário de campo, questionários aplicados com professores e estudantes e alguns textos produzidos pelas crianças em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem).

#### 6.4 A ENTRADA NO CAMPO

A entrada em campo ocorreu mediante a apresentação do projeto à Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-BA e à direção, coordenação e equipe docente da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida. Após a concordância de toda a equipe para a realização das atividades de ensino e pesquisa neste espaço educacional e da apresentação de uma carta de informação sobre a pesquisa à instituição (APÊNDICE A), na qual foram expostos os objetivos e os princípios éticos da pesquisa, foi solicitada a autorização do responsável pela instituição para a triagem dos colaboradores e aplicação dos instrumentos de pesquisa, através da assinatura de um termo de consentimento (APÊNDICE B) e de uma carta de autorização (APÊNDICE C). Vale enfatizar que, para a coleta dos dados, também foi necessário o envio de uma carta de informação sobre a pesquisa aos pais dos alunos escolhidos como colaboradores da pesquisa (APÊNDICE D) e a assinatura de um termo de autorização (APÊNDICE E).

## 6.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a sistematização do trabalho, foram escolhidos 6 sujeitos. Todos os sujeitos são do gênero masculino ou feminino, com faixa etária de 9 a 13 anos; estavam cursando o 4º ou 5º ano do ensino fundamental no período de construção dos dados e participaram, no ano de 2012, do projeto de extensão: “Novas tecnologias aplicadas ao Ensino de Língua Portuguesa”, tendo mais de 80% de frequência nas oficinas. A seleção de sujeitos com diferentes gêneros e idades contribuiu para constatar se essas variáveis podem exercer diferenças significativas nas produções escritas por crianças amargosenses submetidas a processos semelhantes de alfabetização/letramento e inseridas em ambientes digitais. Quanto aos anos de escolarização, estes foram escolhidos, pois se acredita que, mais ou menos do meio ao final do Ensino Fundamental I (3º, 4º e 5º anos), a produção escrita evolui para a diversificação dos gêneros textuais e a autonomia na prática de escrita é maior. Além disso, nessa fase, “as aprendizagens da etapa anterior sobre o código (correspondências fonográficas e segmentação de palavras) devem estar disponíveis e estabilizadas” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 54). Ademais, foram escolhidos sujeitos com diferentes níveis de desempenho na escrita da Língua Portuguesa<sup>48</sup>, especialmente no que concerne aos aspectos textuais, procedimentais, enunciativos e linguísticos, a fim de se verificar semelhanças e distinções no processo de aprendizagem de crianças com níveis diversificados de escrita.

Para o delineamento do perfil dos sujeitos da pesquisa, foram aplicados questionários com a direção/coordenação da escola e com docentes e discentes envolvidos no estudo (cf. APÊNDICES F, G e H). Através da aplicação dos questionários, visou-se constatar, especialmente, informações relativas aos níveis de aprendizagem da escrita pelos alunos e verificar o grau de contato desses com as atividades de leitura e escrita em ambientes digitais e não digitais.

---

<sup>48</sup> Para analisar o padrão de desempenho dos alunos, foram considerados, entre outros aspectos, o modo de estruturação do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade), elementos de pontuação e regras ortográficas e gramaticais, de acordo com o que se espera das crianças matriculadas nos anos finais do Ensino Fundamental I (conforme orientação dos sistemas de avaliação do Ministério da Educação - MEC ).

O Quadro 4 ilustra o perfil dos sujeitos selecionados.

**Quadro 4 – Sujeitos da Pesquisa**

SUJEITO	IDADE	SEXO	SÉRIE	DESEMPENHO NA ESCRITA DO PORTUGUÊS
S1	10	Feminino	4º ano	ÓTIMO <sup>49</sup>
S2	13	Masculino	4º ano	BOM <sup>50</sup>
S3	11	Masculino	4º ano	REGULAR <sup>51</sup>
S4	9	Feminino	5º ano	BOM
S5	13	Feminino	5º ano	BOM
S6	10	Masculino	5º ano	ÓTIMO

## 6.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a construção, registro e análise dos dados da pesquisa, utilizaram-se, em especial, três procedimentos: a observação, a análise documental e a triangulação. O primeiro procedimento contribuiu para a coleta e o registro das informações. Os demais, por sua vez, foram de fundamental importância para a análise dos dados obtidos e, conseqüentemente, para a elaboração e a defesa de nossa tese.

<sup>49</sup> Considera-se, neste trabalho, que o/a estudante que possui *ótimo grau de desempenho* na escrita do português é aquele/a que possui várias habilidades enunciativas, textuais e linguísticas; por isso, consegue estruturar adequadamente o texto e gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero produzido (demonstrando autoria). Ele/Ela apresenta poucas dificuldades para organizar o conteúdo e estruturar os períodos e utiliza adequadamente recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade), elementos de pontuação e regras ortográficas e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas nos anos finais do Ensino Fundamental I.

<sup>50</sup> Considera-se, neste trabalho, que o/a estudante que possui *bom grau de desempenho* na escrita do português é aquele/a que possui algumas habilidades enunciativas, textuais e linguísticas. Esse/a estudante consegue estruturar o texto e gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero produzido (demonstrando certa autoria), mas apresenta algumas dificuldades na organização desse conteúdo, na estruturação dos períodos, bem como na adequada utilização dos recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade), dos elementos de pontuação e das regras ortográficas e gramaticais.

<sup>51</sup> Considera-se, neste trabalho, que o/a estudante que possui *grau de desempenho regular* na escrita do português é aquele/a que possui poucas habilidades enunciativas, textuais e linguísticas; por isso, embora consiga estruturar o texto e gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero produzido, demonstra pouca ou nenhuma autoria e apresenta muitas dificuldades na organização do conteúdo, na estruturação dos períodos, bem como na adequada utilização dos recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade), dos elementos de pontuação e das regras ortográficas e gramaticais.

### 6.6.1 A construção e registro dos dados

A construção dos dados da pesquisa ocorreu, no primeiro momento, de maneira direta intensiva. Para tanto, foram realizados dois tipos de observação: a *participante* e a *não participante*. No que concerne à *observação não participante*, foi realizada na etapa inicial da pesquisa de campo, momento em que foi necessário adentrar no espaço escolar e observar, semanalmente, algumas aulas ministradas por docentes do 4º e 5º ano do ensino fundamental (perfazendo uma carga horária total de 12 horas), com o objetivo de verificar como as práticas de letramento eram desenvolvidas em sala de aula e realizar um levantamento das principais dificuldades das crianças em relação às atividades de leitura e escrita.

Mas, como na pesquisa que fundamenta esta Tese, o pesquisador atuou também como mediador/ professor, estando, dessa forma, diretamente envolvido com o processo de ensino-aprendizagem e podendo obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos, o registro dos dados da pesquisa ocorreu, especialmente, por meio da *observação participante*. Essa ocorreu de forma assistemática, isto é, de maneira ocasional, livre, espontânea; sem planejamento prévio, aplicação de técnicas específicas ou roteiros previamente elaborados. A esses aspectos acrescenta-se também o procedimento da *escuta sensível* (cf. BARBIER, 2002).

Conforme Barbier (2002), a técnica da escuta sensível apoia-se na atitude meditativa do investigador frente à ideia de que todos têm o direito de serem atentamente ouvidos e compreendidos. Em consonância com o autor, acredita-se que “o pesquisador deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...]” (BARBIER, 2002, p.94). Nessa perspectiva, os indivíduos são considerados sujeitos ativos, autônomos e, também, construtores do processo investigativo.

Durante os distintos momentos de observação, focalizaram-se alguns aspectos considerados relevantes para a pesquisa, tais como: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e dos comportamentos do observador. Utilizou-se, como instrumento para o registro dos dados, o diário de campo. Nele foram feitas descrições minuciosas e reflexivas não apenas dos aspectos observados, mas também de todas as experiências vivenciadas no campo de estudo, num esforço de tomar consciência dos processos ocorridos, dos progressos alcançados e dos aspectos que

precisavam ser constantemente analisados e reorganizados no decorrer da pesquisa. Esses registros foram feitos periodicamente (uma vez por semana), ao longo de um período de dez meses, e contribuíram tanto para selecionarmos os sujeitos da pesquisa, quanto para acompanharmos o processo de letramento das crianças (sobretudo, no que diz respeito às contribuições das práticas de letramento digital para o processo aprendizagem do português escrito).

Para a análise proposta na pesquisa, somaram-se aos registros feitos por meio da *observação participante* os dados obtidos por meio dos questionários preenchidos pela direção/coordenação da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida, por três docentes da instituição e pelos sujeitos da pesquisa (anexos F, G e H).

O questionário direcionado à direção/coordenação da escola-campo foi aplicado no momento inicial da pesquisa. Os demais foram aplicados no momento final das atividades de campo. Ambos os questionários contemplaram tanto perguntas abertas (que permitem ao sujeito responder livremente, emitindo opiniões) e fechadas (que apresentam alternativas fixas); perguntas de avaliação (consistem em obter um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item); perguntas de fato (referem-se aos dados do sujeito); perguntas de ação (referem-se às atitudes ou decisões tomadas pelo indivíduo); e perguntas de ou sobre intenção (tentam averiguar o procedimento do sujeito em determinadas circunstâncias).

Além dos questionários e registros feitos no diário de campo, foram de grande valia para a pesquisa a análise de textos produzidos pelas crianças em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem. A construção dos textos ocorreu de forma espontânea não-controlada, isto é, através da livre (mas orientada) produção dos sujeitos em situações dialógico-discursivas. Os textos foram coletados periodicamente (uma vez por semana) ao longo de um período de dez meses.

Dentre as diversas produções textuais recolhidas, foram selecionadas e analisadas 55 produções textuais, sendo 20 construídas em sala de aula, tanto por alunos inseridos no projeto de Letramento Digital quanto por alunos que não participaram do projeto (duas produções de cada aluno), e 35 construídas em ambiente digital pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que pensou-se, inicialmente, em realizar um estudo comparativo dos textos produzidos pelas crianças em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem. Mas, devido



ao espaço e escopo deste trabalho, será apresentada nesta Tese apenas a análise de 35 textos produzidos em contexto digital.

Para a escolha dos textos, foram considerados, especialmente, dois critérios: diversidade de tema/gênero e momentos distintos de produção. A escolha de textos com distintas temáticas e de gêneros diferenciados foi importante para compreender o desempenho dos sujeitos em situações comunicativas variadas, já que, às vezes, as dificuldades do aluno não ocorrem por conta da falta de domínio das regras do sistema da língua, mas por conta da temática e/ou do gênero textual.

Quanto ao momento de produção, esse pode ser ou não satisfatório a depender das condições psicológicas do educando. Assim, escolheram-se textos escritos em momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a escolha de textos produzidos em momentos diferenciados facilitou a análise, pois possibilitou a compreensão das mudanças dos educandos no que concerne ao aprendizado da escrita da língua portuguesa, assim como das semelhanças e distinções no processo de aprendizagem, e a posterior constatação das principais causas para ambos os fenômenos.

### **6.6.2 A análise dos dados**

A etapa de análise dos dados propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender determinados fenômenos, a partir da interpretação de informações contidas em documentos e/ou outras fontes de pesquisa, com base em consistentes interlocuções teóricas.

Em nossa pesquisa, os dados foram estudados, inicialmente, por meio da *análise documental*. Os principais acervos utilizados para a análise foram *arquivos escolares* (cadernos e livros didáticos dos alunos) e *arquivos digitais* (textos produzidos pelos estudantes em diferentes *softwares* e ambientes *online* de interação síncrona e assíncrona). Para tanto, considerou-se, em especial, três aspectos: o contexto, o(s) autor(es) e a natureza do texto.

Evidentemente, o pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura sociointeracional que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos,

refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão (cf. SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Nesse sentido, é preciso que se tenha também informações acerca do(s) autor(es) do texto, de seus interesses e dos motivos que o(s) levaram a escrever. Ademais, deve-se levar em consideração que as operações de produção textual podem variar enormemente, conforme o suporte e gênero no qual ele é redigido.

A análise qualitativa dos dados iniciou-se, portanto, a partir da observação do contexto social no qual eles foram produzidos, sendo tarefa do analista, neste caso, realizar uma “leitura” do texto/contexto, buscando inferir o conteúdo simbólico das mensagens. Para tanto, utilizou-se o modelo de análise proposto por Miles e Huberman (1984), o qual se subdivide em três momentos interdependentes: 1) redução dos dados – processo contínuo de seleção, simplificação e organização de todos os dados obtidos durante a investigação; 2) apresentação dos dados – organização dos dados de forma que o pesquisador pudesse tomar decisões e obter conclusões a partir dos mesmos; 3) conclusões – possíveis explicações para o fenômeno estudado, seguidas da verificação, por meio de outras fontes da pesquisa.

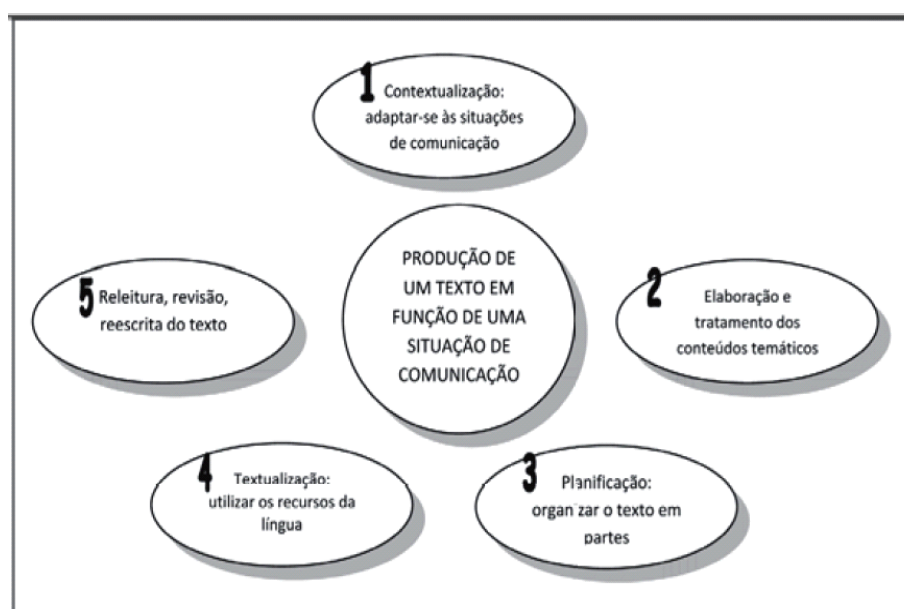
Na fase de organização dos dados, foram registradas, especialmente, as condições de produção de cada texto: qual foi a tarefa proposta pelo professor? Trata-se de uma produção parcial ou completa? De uma primeira tentativa ou de uma produção revisada e corrigida? Em que situação de aprendizagem escolar o aluno foi inserido para a escrita de tal produção? Foram realizadas atividades preliminares? Que modo de trabalho foi proposto: individual, em dupla ou em pequenos grupos? Que suportes foram dados pelo professor para a realização da atividade? Certamente, uma resposta a todas essas indagações pôde contribuir, entre outros aspectos, para a compreensão da situação escolar em que o aluno se encontra no momento de cada produção, sendo fundamental para a posterior análise dos textos.

Já no que concerne especificamente aos critérios de análise, esses englobaram, de modo geral, as principais operações realizadas pelos sujeitos na produção textual: contextualização; elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos; planificação; textualização; releitura, revisão e reescrita do texto (sistematizadas por DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), conforme exhibe a Figura 21.

A contextualização refere-se à interpretação de uma dada situação comunicativa de modo a produzir um texto coerente. Já o desenvolvimento dos conteúdos temáticos ocorre em função do gênero textual, devendo também estar adaptado aos diferentes elementos da

situação de comunicação e às informações do leitor. Quanto à planificação, consiste na organização do texto em partes, as quais são, ao mesmo tempo, distintas e articuladas. A textualização, por sua vez, é o processo de aplicação e linearização das marcas linguísticas que constituirão o texto. E, finalmente, o processo de revisão, releitura e reescrita possibilita o retorno do produtor ao texto e/ou às formas pontuais de intervenção, com o objetivo de aprimorá-lo (cf. DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

**Figura 21** – As operações da produção textual



**Fonte:** Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.25)

De modo mais específico, utilizaram-se para a descrição e análise dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa as categorias de análise dos componentes textuais propostas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Tais categorias estão amplamente vinculadas às operações da produção textual e foram explicitadas no Quadro 5.

**Quadro 5** – Trama para a construção de grades de análise em função dos componentes textuais

ITENS PARA CONSTRUIR A GRADE DE AVALIAÇÃO	
1.	Representação geral do texto - Pertinência em relação à consigna para o exercício - Coerência do conjunto do texto - Criatividade - Adaptação a um gênero textual de referência - Disposição/organização do texto na tela do computador
2.	Conteúdos temáticos - Objeto preciso do texto - Pertinência das informações - Progressão entre as informações conhecidas e as novas
3.	Adaptação à situação de comunicação - Enunciador - Destinatário - Objetivo - O que está em jogo na situação
4.	Planificação - Partes do texto - Articulação entre as partes - Pertinência em relação ao plano convencional do gênero
5.	Textualização - Conexão/segmentação: Organizadores textuais e sinais de pontuação - Posicionamentos enunciativos (dêiticos pessoais, modalizações) - Coesão nominal (retomadas anafóricas) - Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais) - Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção

**Fonte:** DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 57-8  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2012)

Mas, é válido ressaltar que, embora alguns aspectos gramaticais tenham sido observados durante o estudo, a análise realizada não se centrou na verificação de erros e acertos com base nesses aspectos. Realizou-se, pelo contrário, um estudo analítico mais focado nos aspectos discursivos da produção. Nesse sentido, priorizaram-se a observação, descrição e análise das condições de produção dos textos; os mecanismos sociointeracionais desenvolvidos no contexto da atividade escrita e os propósitos comunicativos associados à utilização de cada gênero; assim como a relação entre texto, gênero e situação comunicativa e as estratégias usadas para a planificação do texto, organização das informações e textualização das estruturas linguísticas.

A partir desta primeira etapa de análise, os registros obtidos foram comparados e relacionados aos objetivos e focos centrais da pesquisa. Sendo assim, num segundo momento, o estudo englobou uma análise dos seguintes aspectos:

1) Os modos de construção da narrativa em diferentes espaços interacionais (programas computacionais e espaços de interação *online*). De modo especial, foram observadas: a utilização das imagens e a construção discursiva nas histórias em quadrinhos produzidas no *software Máquina de Quadrinhos*; e a construção de histórias *online*: a interação nos *fanfictions*. Tal análise possibilitou a compreensão das semelhanças e diferenças entre as narrativas produzidas em ambientes de interação virtual e reiterou a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação para as práticas de letramento;

2) A interlocução entre variados gêneros no espaço de aprendizagem digital, por meio da análise de paródias produzidas pelos estudantes, observando-se os processos de desconstrução e reconstrução de textos pelas crianças;

3) A produção de textos não literários (instrucionais e persuasivos), enfatizando-se as peculiaridades propiciadas pelos diferentes espaços comunicativos e a importância dos recursos multimidiáticos na construção dos sentidos do texto.

4) Os modos de interação interpessoais propiciados pelos gêneros de textos digitais, tendo sido realizada, especificamente, uma análise das mensagens eletrônicas síncronas e assíncronas em *chats*, *e-mails* e cartões digitais.

Paralelamente à descrição/análise dos textos, também foi observado o desempenho de cada sujeito conforme os aspectos motivacionais, enunciativos, procedimentais, textuais e linguísticos envolvidos no processo de produção textual (cf. DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

As *fontes motivacionais* estão associadas à canalização das necessidades do aprendiz, à qualidade e à intensidade do investimento na escrita e à relação entre o esforço feito e os resultados obtidos. Já as *fontes enunciativas* referem-se ao modo como o aprendiz se insere no texto e se constitui enquanto sujeito da linguagem. Conforme Benveniste (1995, p.286), “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se meu eco – ao qual eu digo *tu* e que me diz *tu*” (p.286). No caso de crianças em processo de aprendizagem da língua, nota-se que

[...] a fonte da dificuldade [ou facilidade] é a entrada do sujeito no texto, o modo como leva em conta e implica o outro no texto, a indexação adequada das diferentes instâncias responsáveis pela enunciação e, de modo mais geral, a gestão dialógica (a quem responde o texto?) e polifônica do texto

(quais são as vozes que são citadas e como?) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.33).

Com relação às *fontes procedimentais*, envolvem os procedimentos, estratégias de escrita e operações de planificação e textualização – mecanismos que podem ser mais bem ajustados ou desenvolvidos se interligados aos processos de releitura, revisão e reescrita dos textos. Quanto às *fontes textuais*, referem-se aos conhecimentos do indivíduo acerca dos gêneros e tipologias textuais (às convenções e regularidades que os caracterizam). E, no que concerne às *fontes linguísticas*, estão relacionadas ao uso das unidades linguísticas e lexicais e aos mecanismos de construção das frases.

Observa-se, desse modo, que – em nossa análise – não foram levados em conta os aspectos ortográficos nem os sensório-motores. Acredita-se que as fontes de dificuldades ortográficas dos alunos variam conforme a idade, a série e as práticas de letramento em que estão envolvidos e, por isso, vão diminuindo ao longo do tempo e conforme as atividades de leitura e escrita que o sujeito realiza. Quanto às *fontes sensório-motoras* estão associadas ao grau de precisão e rapidez na realização dos gestos gráficos e aos aspectos de coordenação manovisual. Nesse caso, as dificuldades apresentadas pelos sujeitos são explicadas, especialmente, pelo fato de que “a mão ou o olho nem sempre seguem, de modo adequado, o pensamento e a atividade de escrita” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.35). Por esses motivos, considerou-se desnecessária a análise dos aspectos ortográficos e sensório-motores em nosso estudo.

A partir desses aspectos, puderam-se constatar as principais mudanças, bem como algumas semelhanças e diferenças apresentadas pelas crianças no processo de aprendizado do português escrito, considerando-se os distintos espaços interacionais e os objetivos sociocomunicativos de cada gênero textual.

Além disso, levar em conta o percurso seguido pelos alunos, as diferentes práticas de letramento em que estão inseridos e as mudanças que tais práticas possibilitaram também foi uma fonte de informação importante para analisarmos os dados e compreendermos como ocorre a aquisição da escrita.

Evidentemente, após todo o processo de análise, anotações e comparações, puderam-se obter os dados finais, os quais foram interpretados com o objetivo de apresentar possíveis contribuições teóricas para a área de aquisição da escrita. Para isso, foi preciso também

relacionar as informações obtidas por meio da análise dos textos com outros dados da pesquisa: registros feitos no diário de campo e informações contidas nos questionários.

A variedade e grande quantidade de dados obtidos por meio da investigação contribuíram para a *triangulação* – processo em que dados de diferentes naturezas a partir de um mesmo contexto de pesquisa são inter cruzados, comparados, relacionados – colaborando, conseqüentemente, para a confiabilidade e o rigor da pesquisa (cf. ERICKSON, 2001; DENZIN, LINCOLN, 1998).

Observa-se, desse modo, que a investigação realizada possibilitou a manipulação exaustiva dos dados, ou seja, o trabalho minucioso de leitura e registro dos aspectos relevantes, o cruzamento de diferentes informações, bem como o levantamento de elementos coincidentes e contrastantes, visando compreender as contribuições das práticas de letramento digital para a aquisição do português escrito.

Sem dúvida, todo o caminho trilhado e a realização de todos os procedimentos metodológicos propostos neste capítulo, bem como o auxílio da direção/coordenação e docentes da Escola Monsenhor Antonio José de Almeida, dos sujeitos da pesquisa e da professora Elizabeth Teixeira (orientadora deste trabalho), foram fundamentais para desvendarmos como as práticas de letramento digital podem, em vista de sua funcionalidade, operar como uma importante possibilidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da escrita da língua portuguesa e, assim, obtermos os resultados para os questionamentos que impulsionaram o nosso percurso investigativo.

## 7 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA CRIANÇAS: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

É necessário acreditar na possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. É necessário perseguir as utopias, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. É necessário antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de sabermos como torná-lo mais possível.

Paulo Freire

Para tornar as práticas de leitura e escrita mais prazerosas e enriquecedoras, não basta sonhar; é necessário, antes de tudo, envolver os sujeitos em contextos significativos de aprendizagem. Evidentemente, as práticas sociais de letramento desenvolvidas pelos indivíduos nos mais variados contextos interacionais contribuem para a ampliação de suas competências comunicativas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por esses indivíduos. Desse modo, é preciso que a escola possibilite a inserção dos estudantes em práticas de letramentos diversas, as quais envolvam diferentes fenômenos históricos e socioculturais, promovam o contato do aluno com diferentes gêneros textuais e sejam desenvolvidas através do uso de variados suportes e tecnologias.

Considerando que, na contemporaneidade, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação tem contribuído, entre outros fatores, para a modificação das atividades comunicativas diárias e, com isso, gerado novas formas de organização e produção do discurso, ou seja, novos gêneros textuais, é preciso, também, possibilitar a inserção dos alunos em diferenciadas práticas de letramento digital no contexto escolar, aliando, assim, o ensino de língua portuguesa ao uso de diferentes *interfaces* digitais. Mas como alfabetizar letrando? Que eventos de letramentos fomentar? Como desenvolver práticas de letramento digital no contexto escolar? Que *interfaces* é possível utilizar? Que gêneros de texto trabalhar, como e quando? Como avaliar e reorganizar constantemente as atividades desenvolvidas?

Visando responder a esses questionamentos, o presente capítulo apresenta um relato das atividades de letramento digital desenvolvidas com estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida (localizada em Amargosa-BA), no decorrer de nossa pesquisa. Nele descrevem-se, minuciosamente, as atividades observadas e promovidas no campo de trabalho, enfatizando-se as diferentes



interações virtuais e não virtuais desenvolvidas pelos sujeitos no contexto da pesquisa e em espaços similares. Espera-se, com isso, poder contribuir para o esclarecimento das questões anteriormente suscitadas e, acima de tudo, comprovar que o desenvolvimento de práticas de letramento digital na escola, além de propiciar diversão, favorecer a aprendizagem de conteúdos diversos e desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico dos indivíduos, pode representar uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos.

### 7.1 RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA...

De um lado, olhares tensos, apreensivos e curiosos em sujeitos aparentemente tímidos, mas bastante entusiasmados; de outro, um professor/mediador/pesquisador cheio de expectativas, medos e anseios, preparado para iniciar a etapa mais importante da pesquisa. Estava lidando com vidas, agora seria também responsável pelo aprendizado de cerca de 70 crianças. Não era apenas o início de uma pesquisa, mas sobretudo o começo da concretização de um sonho... (SANTOS, 2012)<sup>52</sup>.

As primeiras palavras registradas em nosso diário de campo representam, sem dúvida, as lembranças gravadas – de forma ainda mais intensa – em nossa memória, acerca de nosso primeiro encontro com os alunos no laboratório de informática da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida. Trata-se não apenas de uma descrição do que ocorreu naquele momento, mas de um relato que revela, entre outras coisas, as nossas expectativas em relação a tudo que ocorreria dali por diante.

Nesse primeiro momento, após a acolhida – com distribuição de crachás e pirulitos, os alunos foram orientados a ligar os computadores e manipular o *mouse* conforme as instruções dadas pelo mediador, a fim de que pudessem assistir a dois vídeos: o primeiro, produzido pelo próprio mediador e intitulado *Uma emocionante viagem...*, apresentara as partes do computador, suas funções e alguns cuidados que se deve ter ao utilizá-lo. Quanto ao segundo vídeo – *Cartilha CDI*<sup>53</sup>, exibira algumas dicas para o uso responsável da *internet*. Em seguida, os alunos puderam refletir sobre o uso consciente do computador e de suas *interfaces*, por

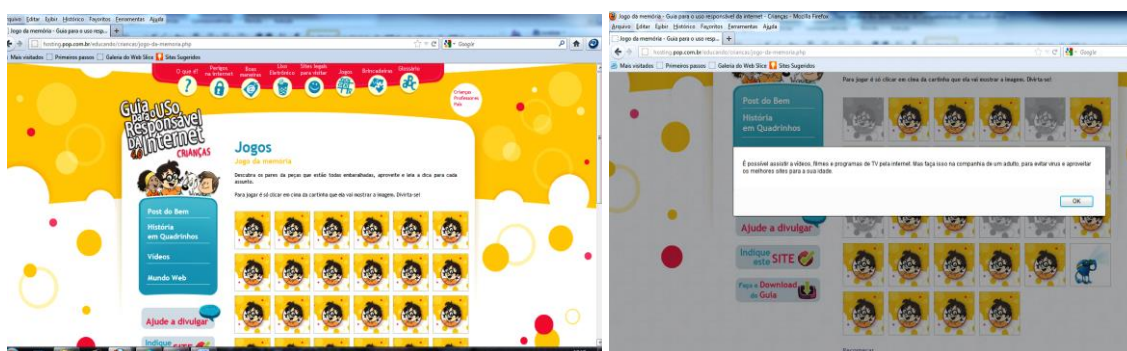
---

<sup>52</sup> Notas do Diário de Pesquisa.

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fBB8Fzrt3EY>>. Acesso em 21 mar. 2012.

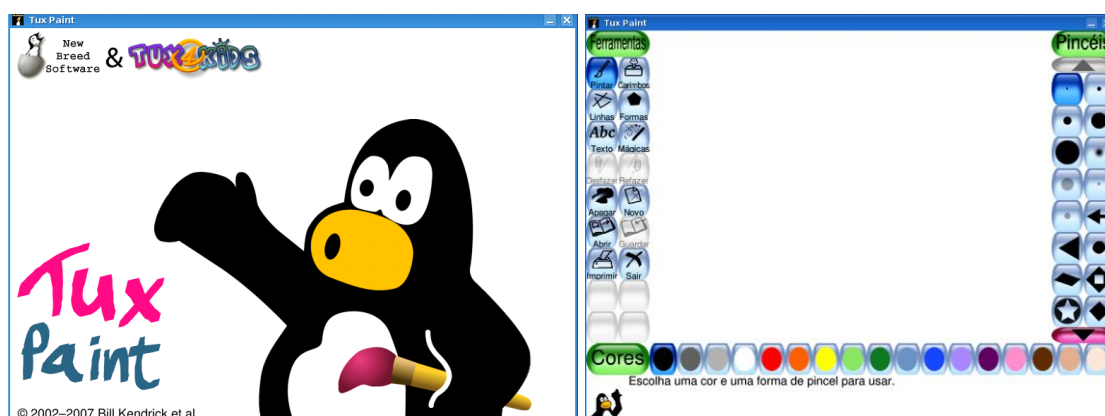
meio do *Jogo da Memória*<sup>54</sup>. Trata-se de um jogo interessante, pois, com ele, além de descobrir os pares das peças embaralhadas, os alunos puderam ler diferentes dicas sempre que um par era encontrado. Ademais, com o jogo, as crianças puderam exercitar a habilidade de uso do *mouse*.

Figura 22 – Jogo da memória



Por fim, os alunos desenharam imagens relacionadas ao uso consciente do computador, por meio do *software Tux Paint* (interface que possibilita a criação de desenhos no *Linux Educacional*).

Figura 23 – Software Tux Paint



É válido enfatizar que as atividades desenvolvidas nos primeiros encontros não foram realizadas aleatoriamente; pelo contrário, basearam-se no projeto *Aprendendo a cuidar do espaço e a desenvolver relações saudáveis no ambiente escolar*. A temática foi escolhida com

<sup>54</sup> Disponível em: < <http://hosting.pop.com.br/educando/criancas/jogo-da-memoria.php>>. Acesso em 21 mar. 2012.

a pretensão de orientar os discentes no que concerne à observação e à exploração do ambiente escolar, levando-os a se perceberem cada vez mais como sujeitos integrantes e transformadores desse ambiente e a valorizarem atitudes que contribuam para a conservação do mesmo; bem como tencionou estabelecer e ampliar as relações sociais no espaço escolar, considerando a diversidade entre os sujeitos e incentivando o desenvolvimento de atitudes de ajuda e colaboração mútua.

Inicialmente, as atividades propostas visaram, sobretudo, ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a manipulação e o uso dos dispositivos computacionais. Para tanto, utilizou-se – dentre vários *softwares* – o *GCompris*. Trata-se de um programa educativo de *software* livre, que compreende 107 (cento e sete) atividades lúdicas para crianças de 2 a 10 anos. Engloba tanto exercícios para a descoberta do computador, quanto atividades de matemática, ciências, geografia, além de jogos e atividades específicas para o desenvolvimento da leitura. Por meio dessas atividades, os sujeitos foram favorecidos, entre outras coisas, pela iconicidade e pelos diferentes aspectos audiovisuais presentes na tela (sons, imagens e signos verbais e formas em movimento).

**Figura 24** – Programa *GCompris*



Em nosso projeto, utilizaram-se, especialmente, atividades do *GCompris* voltadas para a manipulação do teclado e uso do *mouse*, bem como para a organização de imagens e textos na tela do computador.

No que concerne às atividades para a manipulação do teclado, foram recomendadas, dentre as quatro tarefas apresentadas pelo programa *GCompris*, as seguintes: *Mandar a bola para o Tux* – em que é necessário apertar simultaneamente as duas teclas *Shift* para lançar a

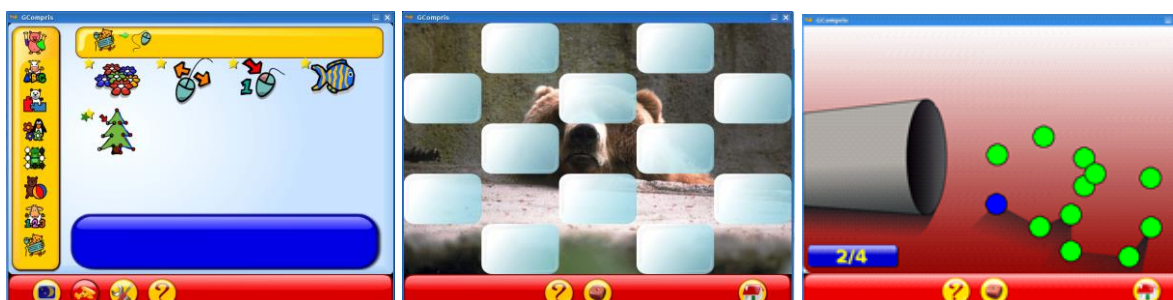
bola na direção do *Tux*; e *Palavras Cadentes* – em que o usuário deve digitar as palavras que vão surgindo antes que ela chegue ao chão.

**Figura 25** – Atividades utilizadas para a manipulação do teclado



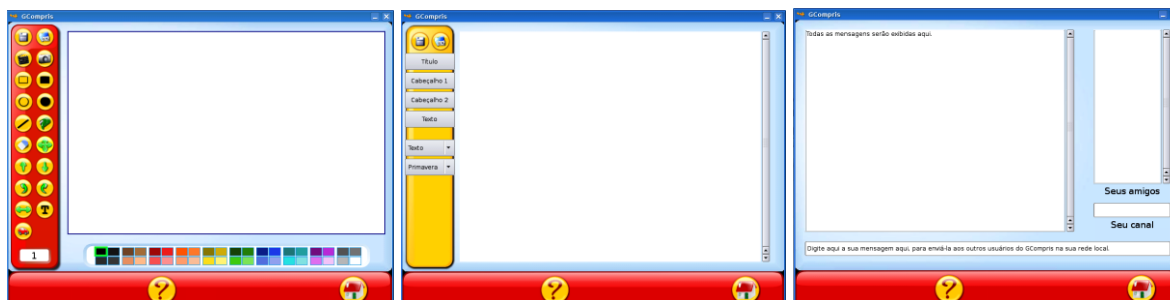
Já para desenvolver a habilidade de uso do *mouse*, foram propostas duas atividades, dentre cinco tarefas apresentadas pelo programa: *Clicar com o mouse* – em que o usuário deve movimentar o mouse e clicar numa determinada área para desvendar a imagem; e *Clique e desenhe* – em que é preciso clicar nos pontos azuis que vão aparecendo durante o jogo para compor um determinado desenho.

**Figura 26** – Atividades voltadas para o uso do *mouse*



Ademais, foram desenvolvidas atividades que, além de estimular o uso dos periféricos do computador, propiciaram aos alunos a organização de imagens e textos (informativos e conversacionais) na tela do computador, após a leitura de alguns textos ou a análise de vídeos relacionados à temática *Conservação e valorização do espaço escolar*.

**Figura 27** – Atividades propostas para a organização de imagens e textos no *GCompris*

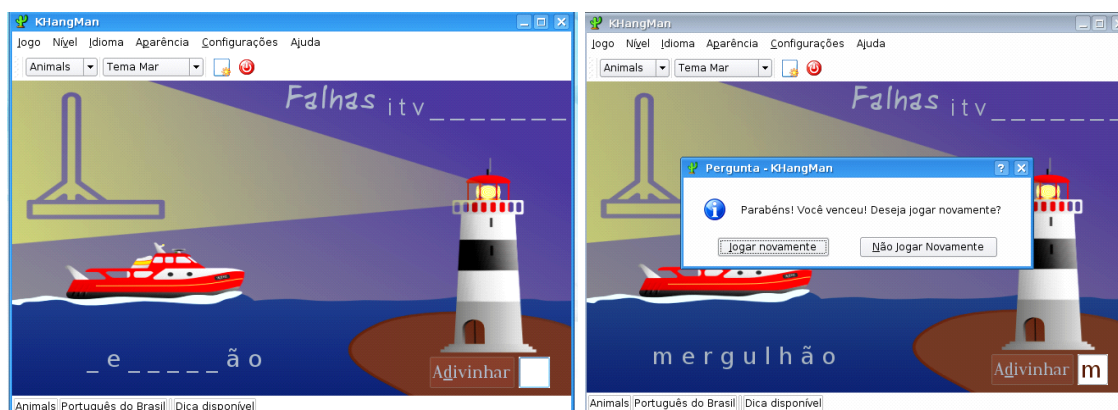


Entretanto, é válido enfatizar que, no intervalo entre as tarefas propostas, os alunos também realizavam outras atividades contidas no referido *software*. Isso, certamente, contribuiu, dentre outras coisas, para facilitar o manuseio do computador pelas crianças e colaborou para que aprimorassem o conhecimento e domínio do programa *GCompris*.

Além do *software* anteriormente mencionado, foram desenvolvidas atividades que visaram explorar os editores de desenhos e de texto do *Linux Educacional* (com base na subtemática conservação do ambiente escolar) e realizaram-se, também, tarefas que permitiram desenvolver a percepção das letras e palavras no computador e, ao mesmo tempo, ampliar o raciocínio lógico, a técnica da agilidade e a interação entre os alunos no espaço educacional, através dos seguintes jogos:

- *KHangMan* ou Jogo da Forca

**Figura 28** – Jogo da Forca

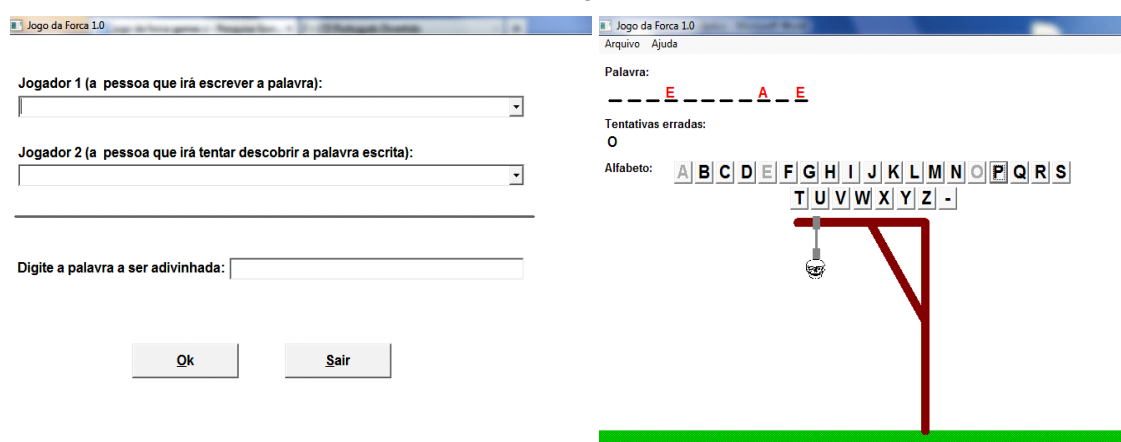


Trata-se de um jogo contido no *Linux Educacional*, através do qual os estudantes devem escolher e digitar algumas letras, com o objetivo de descobrir, com base numa determinada

pista e numa sequência de espaços pré-estabelecidos, a palavra secreta. Nesse jogo, as letras já mencionadas aparecem em destaque e os acertos vão sendo automaticamente inseridos nos espaços adequados até que os alunos adivinhem a palavra ou sejam eliminados do jogo, uma vez que, em cada rodada, o jogador pode realizar apenas 10 tentativas. O jogo tem quatro níveis de dificuldade: *animais* (palavras de animais), *fácil*, *médio* e *difícil*. Além disso, cada vez que o jogador erra uma letra, parte da imagem de um enforcado é desenhada.

Além da versão apresentada no *Linux Educacional*, também se utilizou um programa específico, denominado *Jogo da Forca* (conforme ilustra a Figura 29).

**Figura 29** – Jogo da Forca 2

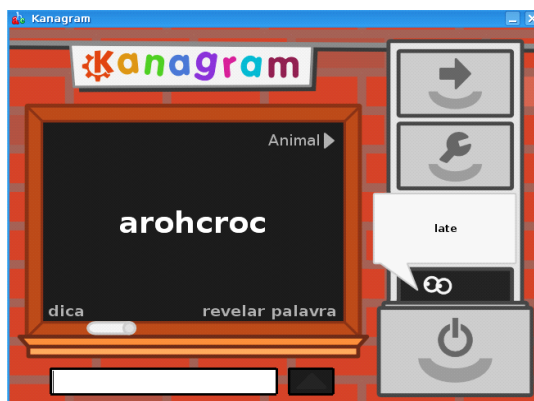


Observa-se que três características, em especial, diferenciam essa versão daquela apresentada anteriormente: 1) a necessidade de que haja, obrigatoriamente, dois competidores (aspecto que favorece a interação entre os alunos); 2) o fato de os jogadores escolherem a palavra a ser adivinhada pelo outro competidor; e 3) a possibilidade de que dicas sejam facultativamente apresentadas por meio da interação não virtual entre os jogadores. No caso do *KHangMan*, as dicas são disponibilizadas no jogo apenas no nível *animal*. Já nos níveis *fácil*, *médio* e *difícil* não é possível que um competidor auxilie o outro, uma vez que ambos desconhecem a palavra selecionada.



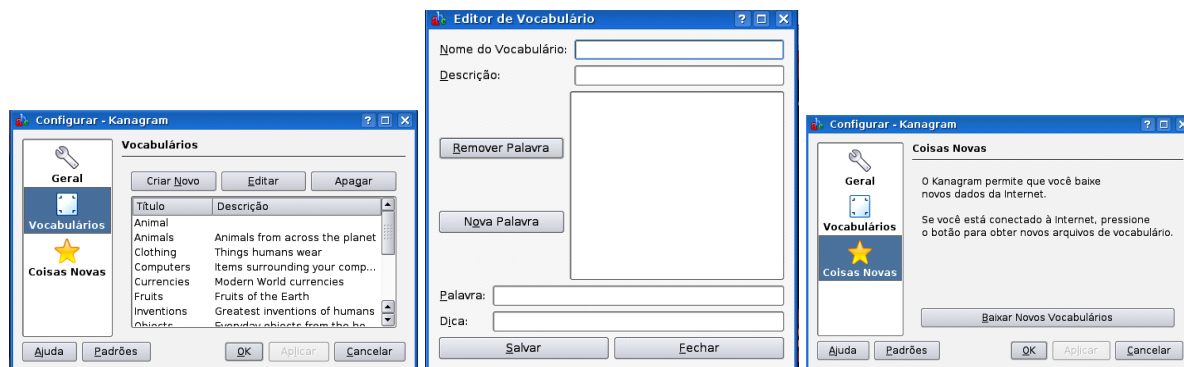
- *Kanagram* ou Jogo de ordenação de palavras

**Figura 30** – Jogo de ordenação de palavras



Nesse jogo, também contido no *Linux Educacional*, o estudante deve organizar as letras (apresentadas de forma desorganizada pelo programa computacional), de modo a compor uma dada palavra, conforme a pista anteriormente escolhida. Para isso, ele tem quantas chances precisar. O *Kanagram* possui três níveis de dificuldade e possibilita que cada indivíduo escolha as palavras que pretende organizar, tornando-se mais complexo na medida em que é jogado. A *interface* digital também permite a inserção de novas dicas e palavras no sistema, as quais podem ser formuladas pelo próprio jogador ou baixadas da *internet*, possibilitando uma nova forma de interação entre o sujeito e a *interface*. Esse deixa de ser um mero usuário do sistema e torna-se agora um criador, e mais, um potencializador da inteligência coletiva.

**Figura 31** – Configurações do programa *Kanagram*



- Trocando as Letras<sup>55</sup>

**Figura 32 – Jogo Trocando as Letras**



Trata-se de um dos jogos contidos no CD Português Divertido, o qual possibilita que, em aproximadamente 15 segundos, o usuário possa clicar nas letras exibidas e deslocá-las na tentativa de formar uma dada palavra. Todos os acertos do estudante são contabilizados e exibidos no canto superior à esquerda da tela.

- Como se escreve?

**Figura 33 – Jogo Como se escreve?**



É um jogo contido no CD Português Divertido que visa desenvolver a competência dos estudantes no que concerne aos aspectos semântico e ortográfico da língua. Após ouvir um

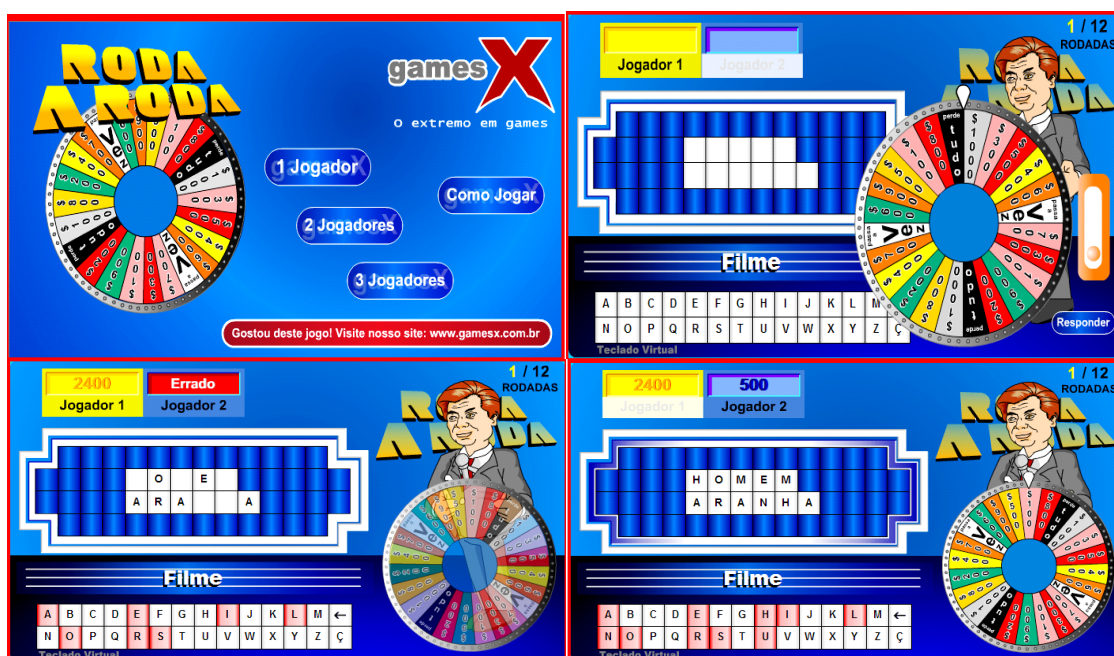
<sup>55</sup> Disponível em: < <http://www.soportugues.com.br/secoes/jogos.php#>>. Acesso em: 12 mar. 2013.



determinado vocábulo, o estudante deve registrá-lo no computador. Mas, para isso, deverá consultar, anteriormente, as dicas referentes à aplicação da palavra numa frase e ao significado específico do vocábulo.

- Roda a Roda<sup>56</sup>

Figura 34 – Jogo *Roda a Roda*



O *Roda a Roda* é um *software* originário de um programa do Sistema Brasileiro de Televisão. Na versão virtual, o jogo é animado com muitos sons e imagens e pode ser jogado por um, dois ou três participantes, os quais têm como objetivo principal adivinhar a(s) palavra(s) secreta(s), a partir de uma determinada pista e uma sequência de espaços pré-estabelecidos. Nesse jogo, todas as letras mencionadas pelos jogadores aparecem em destaque na tela do computador.

A diferença dessa atividade para o *Jogo da Forca* é que, nesse caso, o jogador precisa rodar a roleta para adquirir uma pontuação (podendo também passar a vez para outro jogador ou perder tudo) e, ao presumir a(s) palavra(s), o participante pode clicar na opção *responder*, finalizando a rodada. Após 12 (doze) rodadas, vence aquele que obtiver maior pontuação.

<sup>56</sup> Disponível em: <[www.gamesx.com.br/jogos/rodaaroda/rodaAroda.asp](http://www.gamesx.com.br/jogos/rodaaroda/rodaAroda.asp)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

- O que é, o que é?

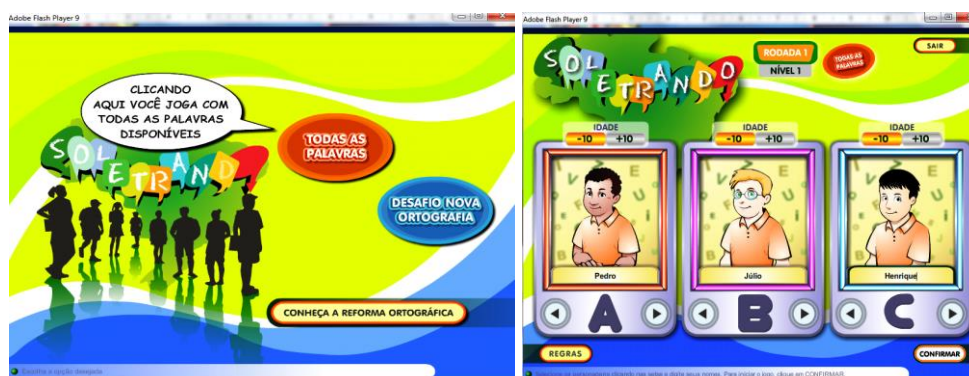
**Figura 35** – Jogo *O que é, o que é?*



Trata-se de um *software* elaborado e disponibilizado pelo Programa de Informática Educacional. Tal *software* é composto por 4 (quatro) jogos educativos que visam desenvolver diferentes habilidades linguísticas, sendo dois jogos voltados para a composição de frases e dois para a adivinhação de palavras por meio de pistas diversificadas, que englobam sons, imagens e signos verbais.

- Soletrando

**Figura 36** – Jogo *Soletrando*





O *Soletrando* é um *software* originário de um programa televisivo. Na versão virtual, o jogo é animado com muitos sons e imagens e pode ser jogado por um, dois ou três participantes, os quais devem escrever corretamente a palavra ouvida e clicar no botão *confirmar* em, no máximo, 30 segundos. Para tanto, o participante pode solicitar ou não a dica disponível no jogo. Quando grava corretamente a palavra, o participante permanece no jogo; quando erra, é eliminado. Mas um elemento importante para a aprendizagem infantil é que sempre são mostradas na tela a palavra digitada e a versão correta (caso o jogador tenha se equivocado). Além do CD-ROM, o jogo é disponibilizado na *internet*. Para tanto, basta acessar o *site* <<http://caldeiraodohuck.globo.com/Caldeirao/upload/soletrando.html>>.

Através dessas atividades foi possível perceber a alegria e interesse dos alunos em participar das aulas.

Saíam da escola às 11h45min, mas antes das 13h alguns já estavam à minha espera na entrada da escola. Corriam felizes ao meu encontro, brigavam para carregar meus pertences. Era um corre-corre e um empurra-empurra danado para conseguir entrar no laboratório de informática antes dos demais colegas. De imediato me irritava um pouco com a bagunça, mas depois isso me gratificava intensamente (SANTOS, 2012).<sup>57</sup>

Como após algumas semanas de atividades foi verificado que a maioria dos alunos já possuía as habilidades necessárias para o uso do computador (domínio na manipulação do mouse e do teclado, conhecimento acerca dos procedimentos para inicialização, gravação e término das tarefas) e para o ato de ler e escrever em contextos virtuais, intensificaram-se, a partir de maio de 2012, as atividades de leitura e produção de gêneros textuais no ambiente digital. Isso não significa, porém, o término do processo de alfabetização digital. Acredita-se

<sup>57</sup> Notas do Diário de Pesquisa.

que esse é, na verdade, um ato contínuo, o qual se expande à medida que os sujeitos precisam aprender a utilizar novas *interfaces*, realizar outros comandos e atualizar o conhecimento acerca de antigos programas. Ademais, alfabetização e letramento digital são processos inter-relacionados.

Desse modo, as práticas de alfabetização/letramento digital desenvolvidas com alunos do 4º e 5º ano da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida, além de estarem inseridas – inicialmente – no projeto *Aprendendo a cuidar e desenvolver relações no ambiente escolar*, também se basearam – posteriormente – no modelo de sequências didáticas (SD), proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

“Uma ‘seqüência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). A organização das atividades em sequências didáticas possibilita aos alunos conhecer e/ou aprimorar o conhecimento acerca de diferentes gêneros textuais, preparando-os para o uso da língua nas mais variadas situações sociais e oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de leitura e escrita (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ainda, conforme os autores, a estrutura de base de uma SD é constituída pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final, como demonstra a Figura 37:

**Figura 37** – Esquema da seqüência didática



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

No primeiro momento da seqüência – a apresentação da situação – expõe-se aos alunos um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito para que esses compreendam o

melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir e qual é o problema de comunicação a ser resolvido. Nesse momento, é preciso evidenciar qual gênero será abordado, a quem se dirige a produção, que forma ela assumirá e quem participará da atividade. Ademais, é necessário que os alunos percebam a importância da atividade e saibam com quais conteúdos irão trabalhar.

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as seqüências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

Após a apresentação da situação, os alunos deverão elaborar um primeiro texto, oral ou escrito, correspondente ao gênero trabalhado: é a primeira produção. “Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Ainda, conforme os autores: “ela define o significado de uma seqüência para o aluno e as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão” (2004, p. 98). Sendo assim, observa-se que é por meio da produção inicial que o professor delinea as seqüências didáticas subsequentes e organiza os módulos de aprendizagem necessários para o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos discentes.

O movimento geral da seqüência didática parte, nesse sentido, do mais complexo para o mais simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessárias ao domínio de um gênero (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os módulos, por sua vez, são constituídos por várias atividades ou exercícios que buscam instrumentalizar o aluno na superação das dificuldades detectadas por meio da produção inicial. O número de módulos pode variar de acordo com a quantidade e tipos de dificuldades a serem amenizadas. Através dos módulos, a atividade de produção é, de certa maneira, decomposta, no intuito de abordar, de maneira sistemática e aprofundada, um a um e separadamente, os diversos elementos que constituem um determinado gênero, levando o aluno a desenvolver competências relacionadas aos principais níveis da produção textual:

representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento e realização do texto.

Para tanto, é necessário realizar tanto atividades variadas que favoreçam a observação e análise de textos, quanto tarefas simplificadas de produção textual que possibilitem ao aluno concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto e, também, exercícios que propiciem o uso da língua conforme o gênero de texto e a situação interacional.

Nesse sentido, acredita-se que:

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, esta linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

Por isso, na última etapa da sequência didática – o momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados.

Nas sequências didáticas desenvolvidas em nosso trabalho de campo foram utilizados textos de diferentes gêneros e tipologias textuais, bem como vídeos, músicas, jogos e atividades diversificadas. Além disso, é necessário enfatizar que as SD buscaram desenvolver muito mais os aspectos de textualidade do que questões de gramática, sintaxe e ortografia.

O Quadro a seguir apresenta os gêneros trabalhados no decorrer de oito meses de atividades, agrupados conforme os domínios sociais de comunicação e os aspectos tipológicos predominantes.

**Quadro 6** – Agrupamento dos gêneros textuais trabalhados no projeto de Letramento Digital, conforme os domínios sociais de comunicação e os aspectos tipológicos predominantes

<b>DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>ASPECTOS TIPOLOGICOS PREDOMINANTES</b>	<b>GÊNEROS DE TEXTOS TRABALHADOS</b>
<b>Cultura literária ficcional</b>	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação de intriga	História em quadrinhos Lenda Narrativa de ficção hipertextual ( <i>Fanfiction</i> )
	RECRIAR Reconstrução de textos e obras já existentes	Paródia
<b>Documentação e memorização de ações humanas</b>	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Notícia
<b>Discussão de problemas sociais controversos</b>	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Comentário do leitor
<b>Instruções e prescrições</b>	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Receita
<b>Levantamento e discussão de problemas</b>	PERSUADIR Tomada de estratégias para convencimento do outro	Publicidade
<b>Interlocução na rede</b>	DIALOGAR Interação síncrona ou assíncrona com interlocutor(es) definido(s)	<i>Chat</i> ou bate-papo <i>E-mail</i> Cartões digitais

**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121)  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2013)

Para a escolha dos gêneros, observaram-se, em especial, quatro critérios: 1) objetivos do programa proposto para os anos/ciclo de ensino em que se encontravam os discentes; 2) diversidade de domínios sociais de comunicação e tipologias textuais; 3) aprofundamento da comunicação em situações virtuais e não virtuais; 4) primazia dada aos elementos multimodais.

Ademais, é necessário enfatizar que, para cada gênero trabalhado, utilizaram-se sequências didáticas que perduraram de duas a cinco semanas de aulas, a depender da complexidade do gênero e dos tipos de dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de produção textual. O Quadro 7 sintetiza as principais sequências didáticas utilizadas para o



desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas a cada gênero de texto trabalhado.

**Quadro 7** – Sequências didáticas utilizadas no projeto de Letramento Digital

<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>História em quadrinhos</b>	Apresentação da situação	- Observação e análise do vídeo <i>Um plano para salvar o planeta: parte 1</i> , disponível em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=p-xDE7qmEWo">http://www.youtube.com/watch?v=p-xDE7qmEWo</a> .
	Produção inicial	- Produção de uma história em quadrinhos, por meio do <i>software HagaQuê</i> .
	Módulo 1	- Leitura e análise de histórias em quadrinhos disponíveis nos sites <a href="http://www.gvt.com.br/educando">www.gvt.com.br/educando</a> e <a href="http://www.maquinadequadrinhos.com.br">www.maquinadequadrinhos.com.br</a> ; - Análise da linguagem utilizada pelos personagens e da funcionalidade dos diferentes tipos de balões e das onomatopeias; - Leitura da fábula <i>O leão e o rato</i> ; - Transposição de gêneros: transformando o conto numa história em quadrinhos (inserção de falas, pensamentos e narrações nos balões em branco de uma dada história em quadrinhos).
	Módulo 2	- Observação e análise do vídeo sobre o meio ambiente (fonte: <i>Linux Educacional/TV Escola</i> ); - Leitura online (site <a href="http://www.kidleitura.com/protetores.htm">www.kidleitura.com/protetores.htm</a> ) - Produção de uma história em quadrinhos com base no conteúdo apreendido por meio da observação/análise do vídeo e do texto, no <i>software HagaQuê</i> ou no site <a href="http://www.maquinadequadrinhos.com.br">www.maquinadequadrinhos.com.br</a> ; - Análise do cenário, personagens e tipos de balões utilizados.
	Produção final	- Reescrita do texto produzido anteriormente, com base em orientações dadas pelo mediador.
<b>Lenda</b>	Apresentação da situação	- Acesso ao site <a href="http://www.smartkids.com.br/especiais/folclore">www.smartkids.com.br/especiais/folclore</a> ; - Seleção e leitura de links contidos no site; - Motivação para a escrita de uma lenda.
	Produção inicial	- Produção de uma lenda folclórica no editor de texto do <i>Linux Educacional</i> .
	Módulo 1	- Conhecendo os personagens folclóricos (acesso ao site



		<p>www.smartkids.com.br/especiais/folclore);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção e observação/análise de vídeos folclóricos;</li> <li>- Análise das partes da narrativa;</li> <li>- Organização sequencial da lenda <i>O negrinho do pastoreio</i>.</li> </ul>
	Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de uma lenda. Proposta: Mesclar variados personagens folclóricos numa mesma história;</li> <li>- Escolha/desenho de imagens para a lenda.</li> </ul>
	Produção final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reescrita da lenda, com base em orientações dadas pelo mediador.</li> </ul>
<b>Narrativa de ficção hipertextual (<i>Fanfiction</i>)</b>	Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de <i>Fanfictions</i> contidos no site <a href="http://www.fanfiction.com.br">www.fanfiction.com.br</a> (Categoria: Cantores);</li> <li>- Sugestão de que os alunos iniciem uma narrativa de ficção hipertextual.</li> </ul>
	Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção inicial de uma narrativa de ficção hipertextual, no editor de textos do <i>Linux Educacional</i>.</li> </ul>
	Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de <i>Fanfictions</i> contidos no site <a href="http://www.fanfiction.com.br">www.fanfiction.com.br</a> (Categoria: Novela Carrossel<sup>58</sup>);</li> <li>- Análise de elementos que compõem a narrativa: título, sinopse, capítulos, imagens, número de personagens envolvidos, quantidade de palavras;</li> <li>- Observação da temática e da linguagem utilizada na história;</li> <li>- Jogo <i>Relacione título, imagem, sinopse e capítulo</i>.</li> </ul>
	Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso ao site <a href="http://www.fanfiction.com.br">www.fanfiction.com.br</a>;</li> <li>- Leitura das regras para postagem de textos;</li> <li>- Produção de um episódio para a novela Carrossel ou outra: elaboração do título e sinopse ou capítulo(s).</li> <li>- Reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador.</li> </ul>
	Produção final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso ao site <a href="http://www.fanfiction.com.br">www.fanfiction.com.br</a>;</li> <li>- Leitura dos textos produzidos pelos colegas;</li> <li>- Realização de intervenções nos textos dos colegas e continuidade da escrita de seu próprio texto.</li> </ul>
<b>Paródia</b>	Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação do vídeo <i>Vida de Estudante</i> (paródia da música <i>Vida de Empreguete</i>, disponível no site <a href="http://www.youtube.com/watch?v=hs9hx38h3P8">www.youtube.com/watch?v=hs9hx38h3P8</a>);</li> <li>- Sugestão de que os alunos produzam uma paródia.</li> </ul>

<sup>58</sup> Sugeriu-se a novela Carrossel por ser a de maior audiência entre os alunos.

	Produção inicial	- Produção de uma paródia pelos alunos, com base num tema e música por eles escolhida.
	Módulo 1	- Análise de paródias feitas em ditados populares; - Escolha de ditados populares e produção de paródias para os mesmos; - Escolha de tipos de letras e imagens variadas para as paródias produzidas. (Uso do editor de texto do <i>Linux Educacional</i> ).
	Módulo 2	- Desenvolvimento de atividades por meio do <i>software</i> Castelo Musical; - Audição da música <i>Asa Branca</i> , de Luiz Gongaza; - Observação do vídeo que parodia a música (disponível no <i>site</i> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=nQ4OJ-T9pQw">www.youtube.com/watch?v=nQ4OJ-T9pQw</a> ); - Análise da paródia: adequação do conteúdo ao ritmo musical; - Escolha de um trecho da música e produção de uma paródia com base no trecho (Tema: Comportamento e respeito ao outro na escola).
	Módulo 3	- Desenvolvimento de atividades por meio do <i>software</i> Castelo Musical; - Escolha de uma música para audição. Sugestão: <i>site</i> <a href="http://www.kboing.com.br">www.kboing.com.br</a> ; - Produção de uma paródia com base na música escolhida (Tema Livre).
	Produção final	- Reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador. - Produção de um vídeo coletivo com as paródias produzidas pela turma.
<b>Notícia</b>	Apresentação da situação	- Observação de vídeo <i>Novo Apagão atinge Bahia e outros 11 estados brasileiros</i> (disponível no <i>site</i> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=OFgEKNdD6zU">www.youtube.com/watch?v=OFgEKNdD6zU</a> ); - Motivação dos alunos para a produção de uma notícia atual.
	Produção inicial	- Escrita de uma notícia atual, utilizando o editor de texto do <i>Linux Educacional</i> .
	Módulo 1	- Jogo (Compor uma notícia, relacionando título, texto e imagem, a partir de um arquivo com elementos de diversas notícias embaralhadas); - Leitura de notícias sobre novelas; - Análise da estrutura da notícia.
	Módulo 2	- Leitura de notícias engraçadas/fictícias ( <i>site</i> <a href="http://chinelada.com/besteirol/noticias-engracadas-do-futuro-globo-com-em-2030/">http://chinelada.com/besteirol/noticias-engracadas-do-futuro-globo-com-em-2030/</a> ); - Produção de uma notícia, utilizando a fórmula: QUEM? O QUÊ? COMO?

		QUANDO? ONDE? POR QUÊ? (Sugestão: Notícia do futuro – A turma no ano de 2032); - Seleção/desenho de imagens.
	Produção final	- Reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador.
<b>Comentário do leitor</b>	Apresentação da situação	- Leitura de notícias produzidas pelos colegas; - Motivação para a escrita de um comentário sobre a notícia lida.
	Produção inicial	- Produção escrita de comentário(s).
	Módulo 1	- Leitura de notícias/reportagens disponíveis em diferentes <i>sites</i> e selecionados livremente pelos alunos; - Leitura de comentários postados sobre as notícias; - Observação dos argumentos utilizados nos comentários; - Produção de comentários para as notícias de diferentes <i>sites</i> .
	Produção final	- Reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador; - Postagem do texto na <i>internet</i> .
<b>Receita</b>	Apresentação da situação	- Jogo <i>Sara's Sweet Cooking Class</i> , disponível no <i>site</i> <a href="http://www.friv.com">www.friv.com</a> ; - Motivação para a escrita da receita culinária aprendida por meio do jogo.
	Produção inicial	- Escrita de receita culinária.
	Módulo 1	- Procura de receitas nos <i>sites</i> de pesquisa; - Observação das partes da receita e de sua estrutura; - Cruzadinha com os ingredientes de uma receita culinária (uso do <i>software JCross</i> ); - Observação de vídeo produzido pelo professor.
	Módulo 2	- Produção de uma receita para obter a felicidade, no editor de textos do <i>Linux Educacional</i> .
	Produção final	- Reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador; (Obs.: Foi montado um vídeo com todas as receitas produzidas pelos alunos).
<b>Publicidade</b>	Apresentação da situação	- Motivação dos alunos para a criação de textos publicitários para as receitas produzidas.
	Produção inicial	- Produção de textos publicitários, em um dos editores de imagens do <i>Linux Educacional</i> .
	Módulo 1	- Apresentação de vídeo com publicidades antigas transmitidas pela rádio (disponíveis nos <i>sites</i> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=q9WOJh5Voh4">www.youtube.com/watch?v=q9WOJh5Voh4</a> e

		<p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=ze6qtdn6PFI">www.youtube.com/watch?v=ze6qtdn6PFI</a>);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de atuais textos publicitários;</li> <li>- Análise das semelhanças e diferenças entre os textos publicitários.</li> </ul>
	Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de textos publicitários em que há a difusão de candidatos políticos;</li> <li>- Observação das imagens e linguagem utilizada: estratégias para convencer o outro;</li> <li>- Escrita de textos publicitários;</li> <li>- Seleção de variados tipos e tamanhos de fonte, de variadas cores e imagens.</li> </ul>
	Produção final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo professor.</li> </ul>
<b>Chat ou bate-papo</b>	Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de texto sobre <i>Bullying</i> (fonte: <i>Linux Educacional/TV Escola</i>);</li> <li>- Motivação para o estabelecimento de conversação sobre o texto por meio do programa <i>GCompris</i>.</li> </ul>
	Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversação com alguns colegas em rede local, por meio do programa <i>GCompris</i>.</li> </ul>
	Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de perfis no <i>facebook</i>;</li> <li>- Orientações sobre o uso da rede social: como postar textos e fotos; como adicionar pessoas e conversar com os amigos.</li> </ul>
	Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações sobre o cuidado que é preciso ter no uso das redes sociais;</li> <li>- Leitura do Guia para o Uso Responsável da <i>Internet</i> (disponível no site <a href="http://www.gvt.com.br/educando">www.gvt.com.br/educando</a>).</li> </ul>
	Produção final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecimento de conversações espontâneas com os colegas por meio do <i>facebook</i> ou <i>msn</i>.</li> </ul>
<b>E-mail</b>	Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de <i>e-mails</i>;</li> <li>- Orientações sobre o uso da conta de <i>e-mail</i>;</li> <li>- Motivação para o envio de um <i>e-mail</i> para o professor tratando das aulas no laboratório de informática.</li> </ul>
	Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita e envio de <i>e-mails</i> pelos alunos.</li> </ul>
	Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de dois <i>e-mails</i> enviados pelo professor;</li> <li>- Observação da estrutura dos <i>e-mails</i> enviados pelo professor;</li> <li>- Constatação de diferenças linguísticas entre os <i>e-mails</i>, devido aos distintos objetivos do interlocutor nas variadas situações comunicativas.</li> </ul>
	Produção final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de <i>e-mails</i> para o professor e colegas, descrevendo o período de recesso junino.</li> </ul>
<b>Cartões digitais</b>	Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso ao site <a href="http://www.voxcards.com.br">www.voxcards.com.br</a> ou <a href="http://www.postcard.com.br">www.postcard.com.br</a>;</li> </ul>

		- Orientação para o uso dos <i>sites</i> ; - Motivação para a produção de um cartão virtual para um colega.
	Produção inicial	- Produção escrita de cartão virtual.
	Módulo 1	- Observação de um cartão virtual; - Análise da estrutura e linguagem utilizada no cartão.
	Módulo 2	- Produção de um cartão digitalizado para o professor;
	Produção final	- Envio dos cartões por <i>e-mail</i> e impressão dos mesmos.

Além das sequências didáticas anteriormente descritas, foram realizadas duas gincanas: uma em comemoração ao dia dos estudantes e outra em homenagem ao dia das crianças. Nessas gincanas, propuseram-se aos alunos diferentes tarefas, todas realizadas por meio do uso do computador. As atividades englobaram desde a elaboração do grito de guerra, participação dos alunos em diferentes jogos sobre classes de palavras, ortografia e pontuação; até a descoberta de enigmas/charadas, resolução de palavras cruzadas e elaboração do alfabeto do estudante e manual de bom comportamento das crianças.

Para a realização das atividades propostas, além dos programas já instalados no *Linux Educacional* (reprodutores de vídeo e de áudio, editores de textos, imagens e vídeos, TV Escola, *GCompris*), utilizaram-se, especialmente, os seguintes programas:

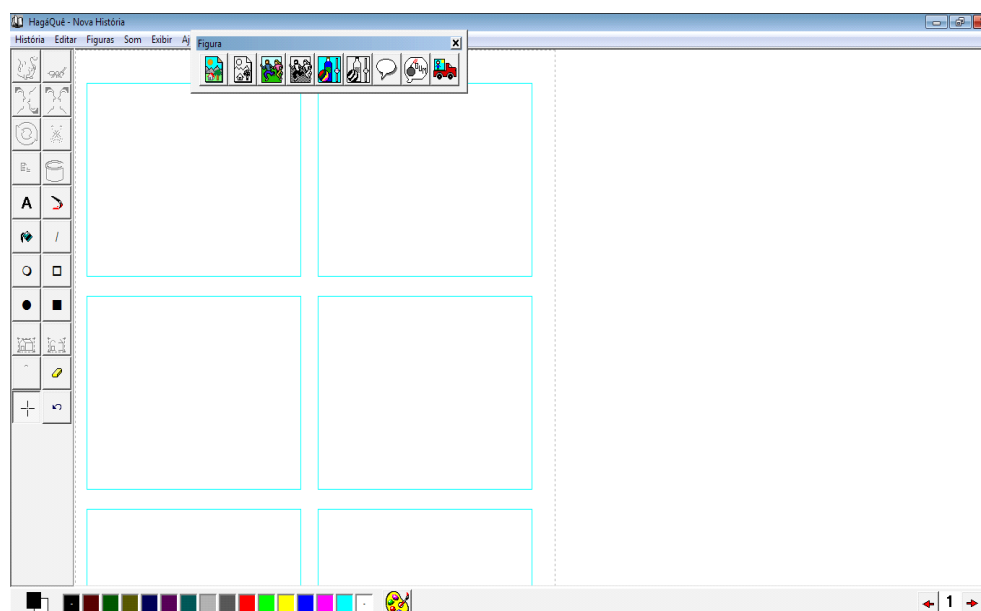
- Castelo Musical – É jogo educativo desenvolvido pelo Ministério da Educação no âmbito da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e da Equipe de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE) de Portugal. O *software* visa aprimorar e desenvolver os conhecimentos musicais dos alunos, por meio de atividades interativas de descoberta, audição e organização dos sons (conforme os diferentes ritmos, intensidades, notas musicais, instrumentos e relações com o meio físico).

**Figura 38** – *Software Castelo Musical*



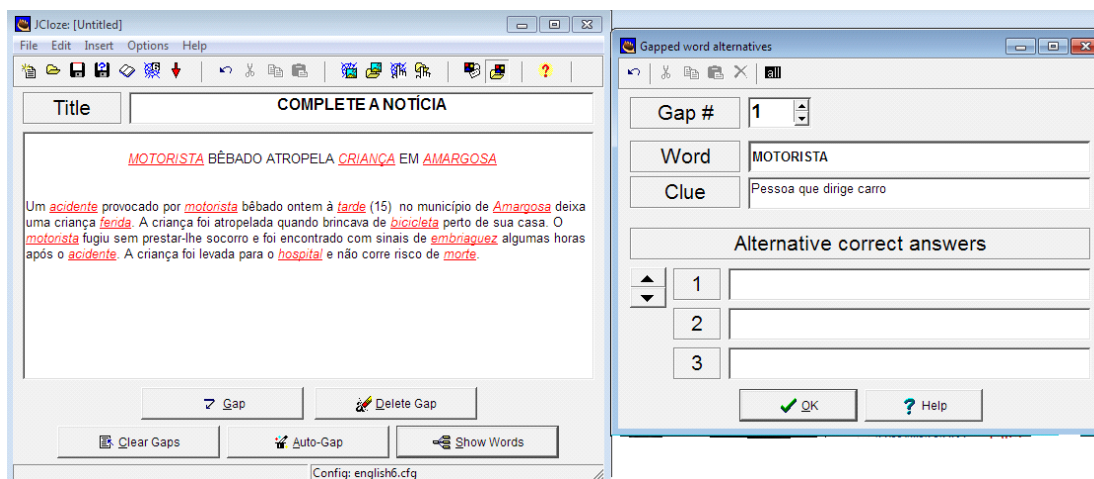
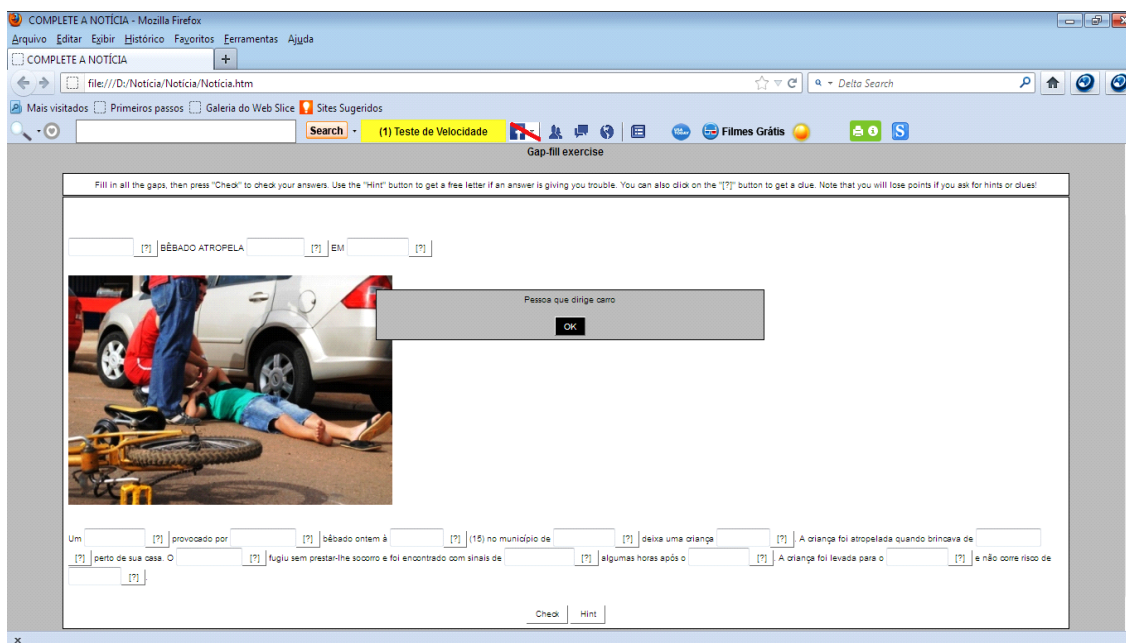
• HagaQuê – É um *software* educativo que pode ser utilizado como uma *interface* auxiliar no processo de aquisição da escrita. Trata-se de um editor de histórias que possui um banco de imagens com os diversos componentes para a construção de quadrinhos (cenário, personagens, objetos, balões, onomatopeias) e vários recursos de edição dessas imagens. Para enriquecer a história em quadrinhos criada no computador, também oferece sons como um recurso extra.

**Figura 39 – Software HagaQuê**



• *Hotpotatoes* – Trata-se de um *software* educacional desenvolvido para criar exercícios sob a forma de objetos digitais para publicação na *World Wide Web*. Compreende um pacote com cinco aplicativos (*interfaces* de autoria) que possibilitam a elaboração de atividades dinâmicas por meio da inserção de textos, perguntas, respostas, figuras, temporizador e outros, utilizando páginas *Web*. Tratam-se do *JCloze*, *JCross*, *JMatch*, *JMix* e *JQuiz*.

O *JCloze* possibilita a criação de exercícios de preenchimento de lacunas, como demonstram as Figuras 40 e 41.

Figura 40 – Editor de atividade do *JCloze*Figura 41 – Atividade do *JCloze* disponível na Web

Quanto ao *JCross*, propicia a elaboração de exercícios de palavras cruzadas, conforme exibem as Figuras 42, 43 e 44.

Figura 42 – Editor de atividade do *JCross* (1ª etapa)

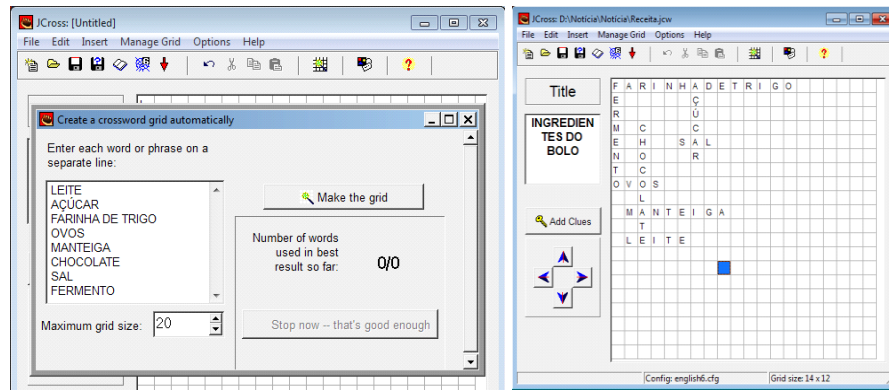


Figura 43 – Editor de atividade do *JCross* (2ª etapa)

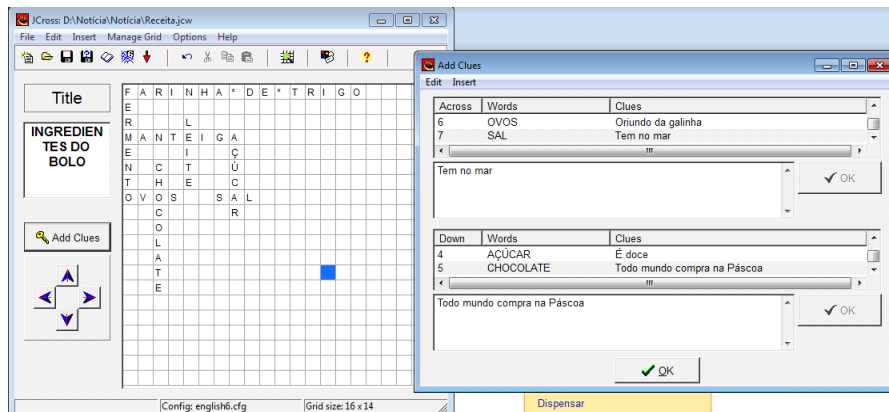
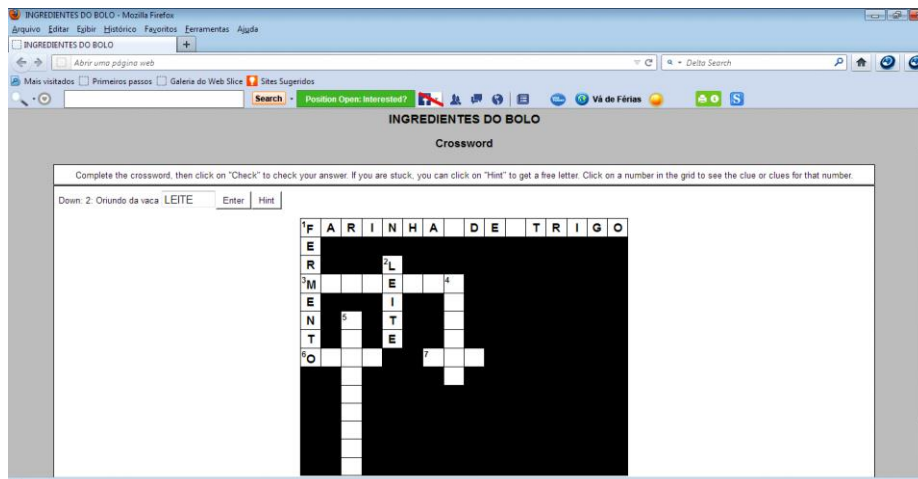


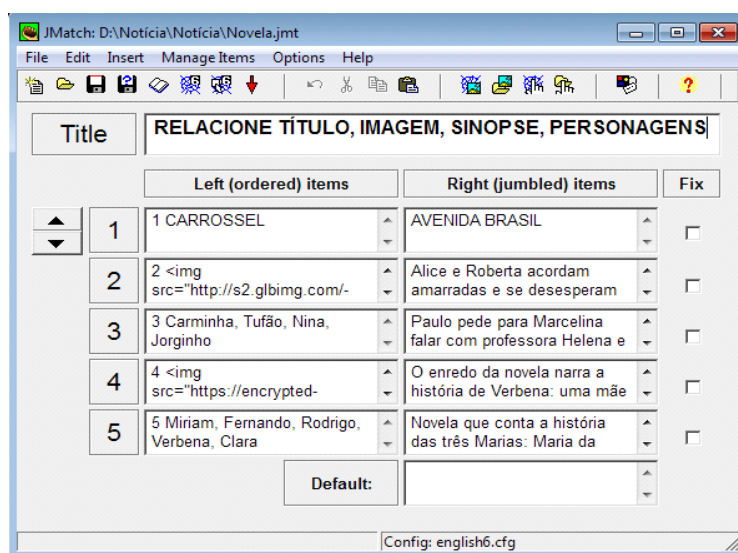
Figura 44 – Atividade do *JCross* disponível na Web



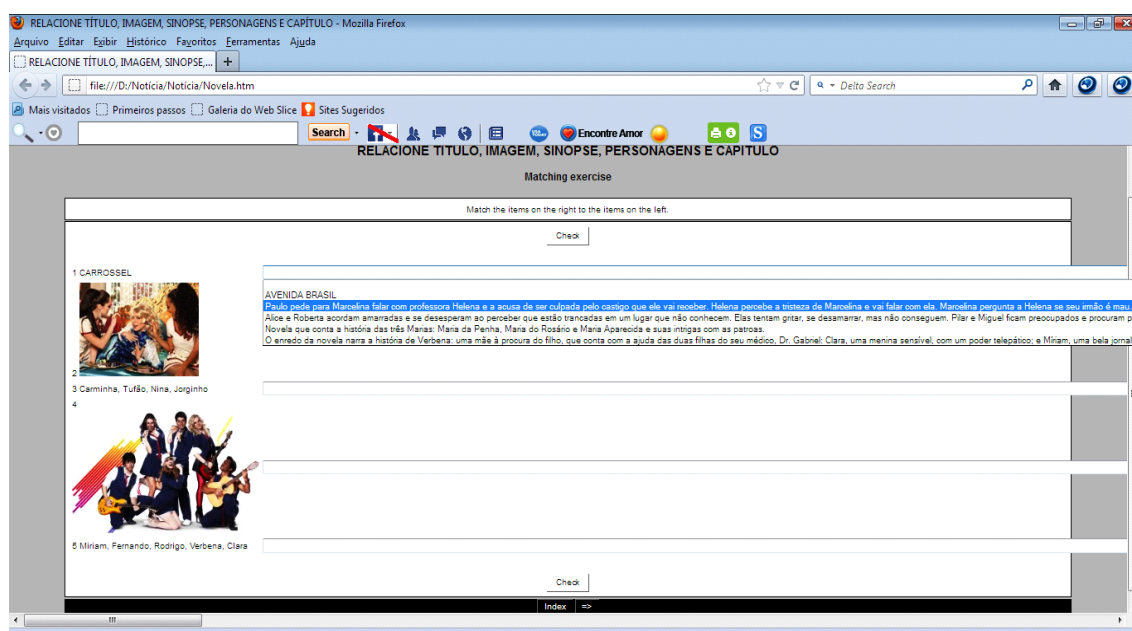


Já o *JMatch* permite a criação de exercícios de combinação de colunas – textos e/ou imagens.

**Figura 45** – Editor de atividade do *JMatch*

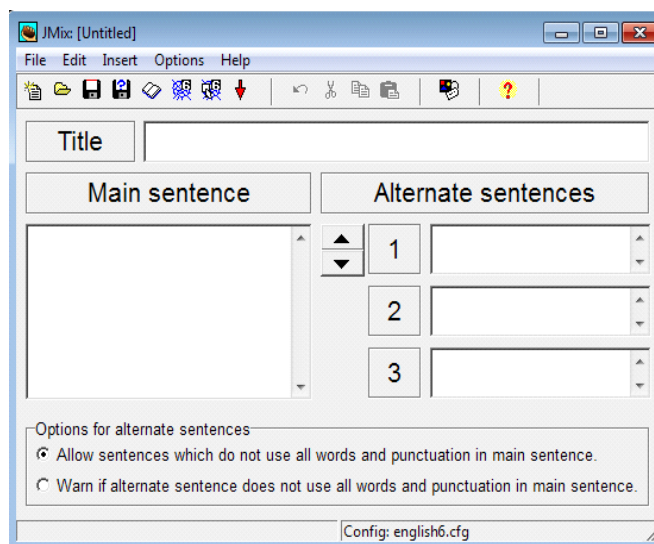


**Figura 46** – Atividade do *JMatch* disponível na Web



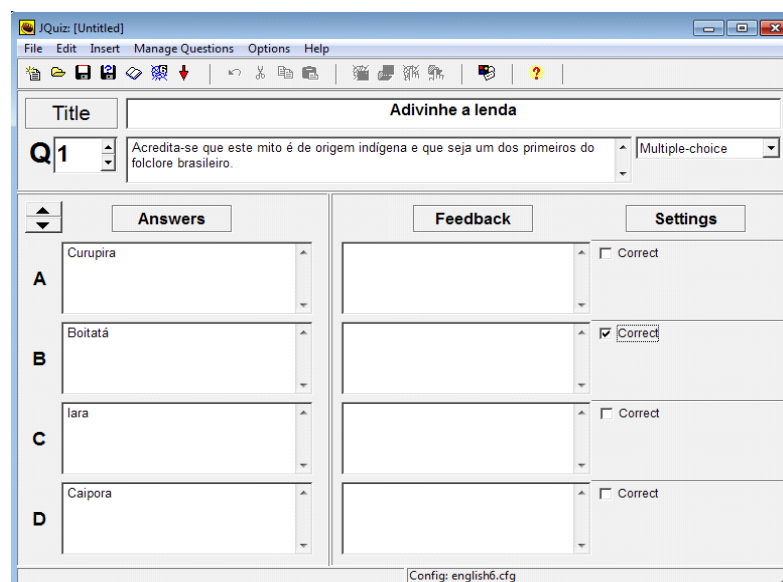
O *JMix* possibilita a elaboração de exercícios de análise de sentenças. Esse foi o único aplicativo do *HotPotatoes* que não foi utilizado nas atividades do projeto.

**Figura 47** – Editor de atividade do *JMix*

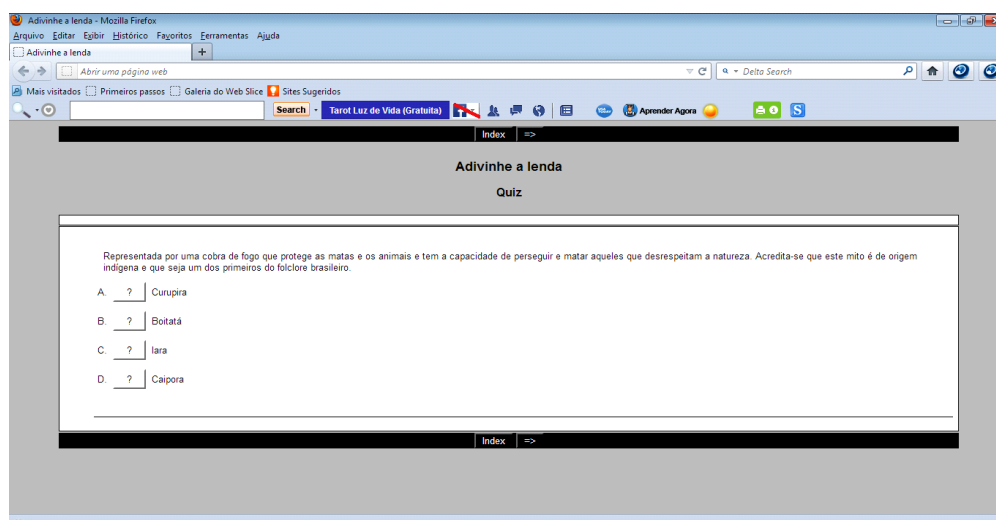


E o *JQuiz*, por sua vez, propicia a criação de exercícios de múltipla escolha, como exibem as Figuras 48 e 49.

**Figura 48** – Editor de atividade do *JQuiz*



**Figura 49** – Atividade do *JQuiz* disponível na *Web*



Para a realização das atividades, também foi fundamental, em alguns momentos, o acesso à *internet*. Dentre os *sites* utilizados, é preciso destacar a relevância de cinco, em especial:

- [www.gvt.com.br/educando](http://www.gvt.com.br/educando)

**Figura 50** – *Site* da GVT para crianças



Trata-se de um *site* criado para orientar crianças, pais e educadores sobre o uso responsável da *internet*, tirar dúvidas e ensinar algumas dicas para que o usuário possa se sentir mais seguro para navegar e explorar tudo o que existe de melhor na rede. O *site*

apresenta informações, jogos, histórias e atividades variadas que orientam e alertam os internautas acerca dos perigos da rede.

- [www.kidleitura.com](http://www.kidleitura.com)

**Figura 51 – Site Kid Leitura**



O *Kid Leitura* é um *site* de conteúdo interativo, por meio do qual é possível praticar a escrita, escutar e ler histórias infantis *online*. É, sem dúvida, um *site* muito útil para as crianças em início de alfabetização e, por isso, pode ser utilizado por elas tanto em escolas de educação infantil, quanto em casa na companhia dos familiares.

- [www.maquinadequadrinhos.com.br](http://www.maquinadequadrinhos.com.br)

**Figura 52 – Site Máquina de Quadrinhos**



Trata-se do primeiro editor *online* de histórias em quadrinhos do Brasil. Após realizar o cadastro gratuito no *site*, o internauta poderá criar e publicar suas próprias histórias escolhendo o formato de página e usando os personagens e cenários do Universo da Turma da Mônica, como demonstra a Figura 53.

**Figura 53** – Recursos para a edição de histórias



Além disso, os usuários podem ler e votar em histórias produzidas por outros participantes do Portal. As histórias mais bem votadas poderão ser publicadas numa das revistas da Turma da Mônica.

- [www.mundodacrianca.com](http://www.mundodacrianca.com)

**Figura 54** – Site Mundo da Criança



O Mundo da Criança é um *site* especial por meio do qual crianças de 3 a 11 anos podem descobrir e aprender mais sobre o mundo, de forma divertida e interativa. Nesse *site*, as

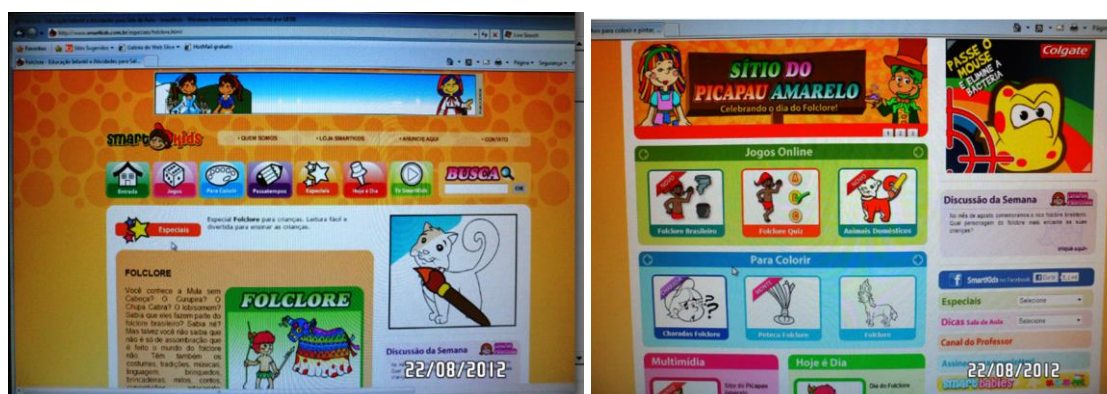


crianças vão encontrar vários ambientes com histórias e animações musicais para assistir, ouvir e brincar; atividades para desenvolver a imaginação e criatividade; jogos que ajudam a estimular o raciocínio e ideias para aplicar os conhecimentos apreendidos em atividades realizadas no dia a dia.

Os conteúdos são organizados em planetas temáticos. Cada planeta se refere a um determinado campo do conhecimento ou emoção. Desta forma, a criança pode encontrar desde informações sobre dinossauros no planeta *Os Bichos*, até *clips* musicais no *Mundo da Música* e fábulas no *Era uma Vez*, assim como histórias da conquista do espaço no *Planeta Aventura*, dentre outros, além de atividades, jogos e ideias relacionadas a cada temática.

- [www.smartkids.com.br](http://www.smartkids.com.br)

Figura 55 – Site SmartKids



O site *SmartKids* tem como objetivo proporcionar às crianças um mundo educacional lúdico, utilizando as novas mídias como instrumento no processo de construção do conhecimento. O site já conta com mais de 700 atividades, dentre elas, jogos, passatempos, TV *Smartkids*, atividades especiais sobre datas comemorativas, histórias, aplicativos e outros. Esse e outros sites foram, sem dúvida, de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades do projeto.

No entanto, é preciso salientar que nem sempre era possível acessar a internet em todos os computadores, devido a problemas no link de conexão. Quando isso ocorria, utilizavam-se os seguintes procedimentos: os alunos eram agrupados em duplas ou trios para a realização das atividades; os textos, vídeos e músicas presentes na rede eram gravados pelo professor e

disponibilizados para os alunos em arquivos salvos nos computadores; ou utilizavam-se textos e atividades educacionais contidas em programas gravados no *Linux Educacional*.

Ainda com relação ao uso da *internet*, é preciso enfatizar que foram criadas para os alunos apenas contas exclusivas de *e-mail* e *facebook*, sendo que a senha para acesso era compartilhada entre professor e estudante. Já para a publicação de textos disponibilizados na rede para o público em geral (a exemplo dos *sites* de produção de quadrinhos e *fanfictions*), foi criada somente uma conta para o uso de todos os alunos. Mas, nesses casos, apenas o professor detinha a senha e realizava a postagem dos textos. Procedeu-se dessa forma para garantir que as postagens fossem gerenciadas apenas pelo docente, já que os participantes do projeto eram crianças e precisavam ter sua integridade preservada.

Ao final do projeto, realizou-se uma festa de encerramento, a qual contou com a participação dos alunos, direção da escola e monitoras que nos auxiliaram no projeto no período de outubro a dezembro de 2012. Nesse momento final, os alunos fizeram apresentações musicais e nos agradeceram pelos momentos em que estivemos juntos, aprendendo e compartilhando conhecimentos.

**Figura 56** – Fotos da festa de encerramento do Projeto de Letramento Digital



Certamente, as atividades desenvolvidas no Projeto de Letramento Digital, além de atrativas e dinâmicas, foram, também, muito importantes para o desenvolvimento dos educandos. A comprovação é registrada por meio de relatos dos estudantes acerca das atividades realizadas no projeto de Letramento Digital: “[...] é bom. Eu gosto muito”; “[...] a gente aprende coisas novas”; “É divertido e posso jogar”. É também evidenciada pelo relato de uma das docentes: “Os alunos que participaram do projeto apresentaram um crescimento nas atividades desenvolvidas em sala de aula”. Tais atividades também contribuíram para o nosso aprendizado, seja por nos propiciar o conhecimento de novos programas, seja por nos permitir vivenciar uma nova experiência, em que foi preciso descobrir pouco a pouco os caminhos a serem trilhados.

“O medo de outrora se transformou em alívio – ou melhor, em alegria – após a sensação de que a missão proposta fora cumprida. É possível, sim, tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas e agradáveis e, ao mesmo tempo, favorecer a aprendizagem dos educandos” (SANTOS, 2012)<sup>59</sup>. Eis aí as últimas palavras registradas em nosso Diário de Campo.

## 7.2 A INTERAÇÃO VIRTUAL E NÃO VIRTUAL NO CONTEXTO DA PESQUISA

A construção da linguagem se dá na interação, entendida como “matriz de significações”. É por meio da linguagem que a criança age sobre o outro. A criança é percebida como ativa nesse processo de construção de conhecimento e o adulto é visto como mediador entre a criança e o mundo [...] (GUARINELLO, 2007, p.41)

A interação entre crianças/crianças e crianças/educador é, sem dúvida, fundamental para a construção de aprendizagens significativas no ambiente escolar. Por meio da interação, em um espaço de aprendizagens organizado e através de uma proposta de trabalho voltada para esse fim, as crianças trocam conhecimentos, aprendem a se desenvolver e a lidar com diferentes desafios em distintos espaços inter-relacionais e constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito ao outro e a si próprias. Mas esse processo de construção individual, a partir de experiências coletivas, também sofre interferências, sejam positivas e/ou negativas, de outras práticas interativas vivenciadas por cada sujeito ao longo da sua história, as quais fundamentam sua compreensão do viver, do conhecer e, também, do próprio interagir. Sendo assim, cabe à escola favorecer o desenvolvimento de práticas interacionais as mais diversas

---

<sup>59</sup> Notas do Diário de Pesquisa.



possíveis, por meio das quais antigos valores possam ser ampliados ou desconstruídos e diferentes aprendizagens possam ser constituídas, seja no espaço convencional da sala de aula, seja em ambientes virtuais de interação favorecidos pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

É nessa perspectiva que a presente seção visa analisar algumas práticas interacionais desenvolvidas pelos sujeitos no contexto da pesquisa da qual trata esta Tese, comparando-as conforme os distintos espaços sociocomunicativos, a partir do acompanhamento da formação e intensidade dos laços sociais e das relações de sociabilidade infantil, e discutindo as implicações desses processos inter-relacionais no processo de produção da linguagem escrita.

Compreende-se, aqui, *interação* como o ato desenvolvido pelos indivíduos para comunicar-se entre si, enunciar e compartilhar diferentes informações, atentando-se para os aspectos prosódicos, lexicais e textuais da linguagem em uso (cf. GUMPERZ, 2003), conforme as diferentes relações sociais estabelecidas. Abrange desde a conversação face a face entre amigos, a troca de torpedos SMS e a postagem de um dado comentário num determinado *blog*, até as múltiplas relações estabelecidas entre os indivíduos em uma complexa rede social estabelecida na *internet*. A interação engloba, por isso, as relações de sociabilidade e os conflitos que essas relações propiciam e culmina na formação de diferentes laços socioafetivos.

A sociabilidade – forma *pura* da interação social, ou forma lúdica da socialização, isenta do conteúdo ou da substância e focada na natureza e na manutenção do vínculo social – é inerente às práticas interacionais e está associada a aspectos mais abrangentes e atemporais da comunicação, a exemplo da contextualização das relações sociais. Os laços sociais, por sua vez, correspondem a tudo aquilo que leva os diferentes indivíduos a se reunirem em variados grupos interacionais – aspectos políticos, econômicos, socioculturais, religiosos e outros.

Ainda em relação às interações sociais, é válido ressaltar que elas acontecem não apenas por meio de vínculos estáveis e cooperativos entre os indivíduos, mas são também desencadeadas por meio das relações antagônicas. O conflito não deve ser simplesmente compreendido como um processo que ocasiona afastamento e discórdia entre os interactantes, mas considerado, também, um fator integral às dinâmicas sociais e ao desenvolvimento das sociedades. Não há relação plena sem conflito, uma vez que as diferenças e dissensões inseridas nas interações trazem à tona variadas opiniões e modos de posicionamento, gerando impasses e negociações.

Sendo assim, ao discorrer sobre as relações interacionais desenvolvidas entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo no contexto da pesquisa, ressaltaremos tanto as relações cooperativas entre os sujeitos, quanto os conflitos que constituíram tais relações (conforme o gênero e a idade dos participantes), analisando como esses aspectos são transpostos para os textos escritos. Primeiramente, descreveremos as interações face a face ocorridas em sala de aula e no laboratório de informática; e depois analisaremos algumas interações desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (em contexto escolar e não escolar), observando como o processo de aprendizado da escrita nesses contextos pode ser influenciado por – e também influenciar – as demais práticas interativas que ocorrem no ambiente educacional.

### **7.2.1 As interações em sala de aula**

As interações nas salas de aulas convencionais envolvem, normalmente, aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo. Em nossa pesquisa, as inter-relações pessoais na sala de aula foram notadas, especialmente, em dois distintos momentos: nos períodos de aulas e nos horários de intervalo. Nas três turmas observadas (4º ano A e B e 5º ano A), verificou-se que, nos momentos de aula, sempre prevalecia o papel ativo do professor. Esse era o responsável pelo direcionamento do processo de aprendizagem, embora incentivasse a participação e atuação dos alunos no desenvolvimento das atividades. De modo geral, havia um carinho mútuo entre professores e alunos, embora algumas crianças nem sempre respeitassem as docentes. Essas eram chamados de “pró”, pela maioria das crianças, e de “tia” por alguns.

Sobre esse aspecto, acredita-se, por um lado, que a tarefa de ensinar não deve transformar “a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco” (FREIRE, 1997, p.9). Mas, por outro lado, compreende-se também que a denominação “tia-professora”, encontrada em alguns momentos na nossa pesquisa, representa uma tentativa de caracterizar a profissão de professor como uma tarefa que pode ser realizada com profissionalismo e, também, com afetividade.

Isso leva-nos a entender que a educação escolar, especialmente com crianças, não pode ser um campo neutro, marcado pela impessoalidade nas relações, mas que as qualidades dos vínculos estabelecidos são importantes para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado e nas interações que se estabelecerão entre os envolvidos no processo de ensinar e aprender (PAIM, 1999, p.96).

Já no que concerne à interação aluno-aluno, notou-se a formação de grupos específicos, de acordo com critérios como gênero, idade e local de moradia. As meninas relacionavam-se mais entre si, no entanto, ao mesmo tempo em que pareciam bastante unidas, brigavam por motivos bastante simples. Os garotos, por sua vez, eram mais unidos, quer nos momentos de realização dos trabalhos em grupo, quer nos momentos de indisciplina. Além disso, observou-se que alguns alunos, especialmente aqueles que apresentavam mais dificuldades, eram excluídos nos momentos das atividades em grupos.

Analisando as interações que concorreram no espaço de aprendizagem, enquadrando-las em dois diferentes grupos: 1) interações que favoreceram a construção e/ou manutenção de valores positivos, atrelados às representações que os sujeitos tinham de si; 2) interações que não favoreceram a construção e/ou manutenção de tais valores.

Em relação ao primeiro grupo, foram constatadas interações pautadas no acolhimento, companheirismo e cuidado com o outro; interações em que se valorizava e se investia no diálogo e no cooperativismo; interações que consideravam os valores do outro como ponto de partida para a negociação de significados e sentidos; e interações fundamentadas na direção, organização e clareza dos encaminhamentos – tanto no que se refere à interação aluno-professor, quanto no que concerne à relação aluno-aluno. Esses diferentes modos de interação favoreceram, sem dúvida, a construção de um espaço propício para o desenvolvimento da livre expressão de ideias e pensamentos e o confronto de diferentes pontos de vista, contribuindo para a constituição de diálogos e o enfrentamento de conflitos.

Já no que concerne ao segundo grupo, foram notadas situações de indiferença, exclusão, culpabilização e inferiorização do outro, na interação aluno-aluno; e momentos de omissão, desprezo e de comparação entre os sujeitos visando à valorização de um em função da inferiorização de outro(s), na interação aluno-professor. Tais interações geraram sentimentos de raiva, incompetência e fracasso, contribuindo para a autoexclusão e/ou autoinferiorização dos sujeitos, em algumas ocasiões, e para a violência, em outras.

Sem dúvida, as interações desenvolvidas entre aluno-aluno e aluno-professor, sejam em sala de aula, sejam em outros espaços do contexto escolar, puderam colaborar de diferentes maneiras para o incremento das interações aluno-conteúdo, gerando diferenças na compreensão dos textos e das atividades, no tempo de realização das mesmas e, também, nos modos de produção de textos orais e escritos, por meio dos quais diferentes valores, relações e modos de compreender a si mesmo e ao outro eram implícita ou explicitamente demonstrados.

Apesar das diferenças constatadas (resultantes, também, das interações desenvolvidas pelos sujeitos em contextos não escolares), de um modo geral, avaliou-se que as relações interpessoais efetivadas no contexto de sala de aula produziram mais resultados positivos do que negativos no processo de aprendizagem infantil.

Observa-se, contudo, que – ainda que o professor adote uma postura mais democrática, na sala de aula convencional, a participação ativa dos alunos no processo de construção de conhecimento é, muitas vezes, limitada devido a razões institucionais/situacionais e, também, subjetivas. A própria disposição física das carteiras na sala de aula (normalmente enfileiradas) dificulta as trocas interativas entre os pares, assim como confere ao professor uma posição de destaque e autoridade. E, mesmo quando o mobiliário está organizado em semicírculo, o fato de o professor posicionar-se em pé no centro dele, gerenciando as falas dos alunos, favorece um padrão mais assimétrico de interação.

Além disso, na sala de aula convencional, professor e alunos comunicam-se oralmente dentro de um mesmo espaço físico, e isso faz com que seja necessária certa organização nos turnos de fala, aspecto que restringe a participação ativa de todos os integrantes da turma, principalmente dos mais tímidos, e também limita as possibilidades de discussão e troca de informação entre os estudantes. Sobre esse último aspecto, é preciso destacar que as conversas paralelas em sala de aula são consideradas, muitas vezes, prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem, pois geram barulho e podem “atrapalhar” a realização das atividades.

Sendo assim, observa-se que, embora a sala de aula convencional possa constituir-se em um espaço pedagógico que permita a interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, é, ao mesmo tempo, um espaço único, com características próprias, e apresenta diferentes limitações para as interações colaborativas.

### **7.2.2 As interações virtuais e não virtuais desenvolvidas no laboratório de informática**

As interações sociais no âmbito da Comunicação Mediada por Computador devem ser consideradas em suas dimensões tecnossociais (relação sujeito-computador), em adição ao par interacional sujeito-sujeito. Ademais, é preciso lembrar que cada espaço de convivência digital tem suas particularidades, o que permite aos indivíduos interagir e representar as suas aprendizagens de maneira singular.

No contexto tecnológico-informacional de nossa pesquisa, as interações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo ora aproximaram-se ora afastaram-se dos modos de relação desenvolvidos na sala de aula convencional. No que concerne às interações não virtuais, eram favorecidas pelo próprio espaço de trabalho, o qual exigia que os alunos estivessem organizados, na maioria das vezes, em duplas ou trios para a realização das atividades. Assim, eram inevitáveis as trocas comunicativas entre os alunos, tanto sobre temáticas referentes à aula, quanto sobre outros assuntos.

E, embora houvesse uma boa relação entre a maior parte dos alunos, perpetuou-se a formação de grupos específicos, de acordo com critérios como gênero, idade e local de moradia. Inicialmente, os alunos foram agrupados em diferentes turmas, conforme basicamente dois elementos: série e ordem alfabética dos nomes. Mas, aos poucos, os estudantes foram trocando os horários de aula, alegando já terem outras atividades no horário anteriormente estabelecido ou o fato de que sempre iam à escola e retornavam para casa com irmãos ou colegas que residiam próximo a sua casa. Esse aspecto propiciou a formação de turmas majoritariamente femininas ou masculinas. E, quando as turmas eram mescladas, embora houvesse o contato entre todos, raramente as duplas eram espontaneamente formadas por uma criança do gênero masculino e outra do gênero feminino. Além disso, havia uma comum aproximação dos alunos conforme a idade.

Outro aspecto que nos chamou bastante atenção foi o fato de que, nos horários em que havia mais meninos, havia também mais silêncio e o professor era menos requisitado para as orientações individuais. Os meninos eram bastante unidos entre si e, em poucos momentos, notou-se a existência de conflitos entre eles, quer em relação às divergências pessoais, quer em relação aos modos de compreender e desenvolver as atividades solicitadas pelo docente. Já as meninas, ao mesmo tempo em que pareciam bastante unidas entre si, brigavam por motivos os mais diversos possíveis. Havia discordâncias em relação ao modo de

desenvolvimento das atividades, à escolha de quem manusearia o computador primeiro e ao tempo gasto para a realização das tarefas pelo outro.

É válido ressaltar que essas peculiaridades de gêneros, presentes nas interações não virtuais, foram transferidas – em determinados contextos – para as interações desenvolvidas em contextos virtuais, como evidenciam as Figuras 57 e 58, respectivamente produzidas por uma menina e um menino.

**Figura 57** – História em quadrinhos produzida por uma criança do gênero feminino



**Figura 58** – História em quadrinhos produzida por uma criança do gênero masculino



Enquanto a Figura 57 é composta apenas por personagens femininas e evidencia uma vingança, baseando-se na trama da novela *Avenida Brasil* (exibida pela rede Globo de Televisão, no ano de 2012), a Figura 58 demonstra noções de respeito ao meio ambiente e de amizade entre os personagens, ambos de gênero masculino.

Ainda no que se refere às distinções entre meninas e meninos, é necessário salientar que a atenção/orientação do professor era bem mais requisitada da parte das garotas.

Desdobrava-me para atender a todos os alunos. Mas as meninas, em especial, irritavam-se quando eu não as atendia logo. Às vezes, reclamavam que eu passava mais tempo orientando umas do que outras. Não conseguiam entender que determinados alunos apresentavam mais dificuldades e necessitavam mais da minha orientação (SANTOS, 2012).<sup>60</sup>

De fato, a relação entre professor e aluno se estabeleceu, no contexto da pesquisa, principalmente pela necessidade individualizada de cada grupo. O docente torna-se também um participante do grupo, no contexto de atividade, e aprende ao mesmo tempo em que ensina. Sabe que não tem o domínio de tudo que pode ser acessado pelo aluno. Também não pode se colocar à frente do ambiente onde ocorrem as atividades como alguém que ensina a mesma coisa a todos. Não há, nesse contexto, espaço para a aula expositiva. Desse modo, a relação entre os participantes se desenvolve com base na informalidade e no diálogo. A informalidade, nesse caso, diz respeito, sobretudo, ao modo de o professor tratar o aluno, aproximar-se dele, ouvi-lo e dialogar com ele. Mas isso não o isenta, de modo algum, do papel de professor, pois é ele quem planeja, elabora e organiza as atividades.

E, apesar de algumas reclamações (como a anteriormente exposta), havia uma boa relação entre professor e alunos: “os beijos, abraços e outras demonstrações de afeto e carinho eram constantes”. “Ficavam felizes ao me encontrar na rua, no supermercado e em outros espaços fora da escola [...], nesse e em outros momentos, alguns me chamavam de ‘pró’, outros de ‘tia’ – a ‘tia da informática’”. “Não tinham a noção de que era uma professora da Universidade que desenvolvia um projeto de extensão com eles. Pensavam que eu compunha o quadro de docentes da instituição, assim como os demais professores” (SANTOS, 2012)<sup>61</sup>. Esse é, certamente, um fator relevante, pois evidencia que não era vista pelos alunos como alguém “de fora”, mas tida como uma pessoa que fazia parte do cotidiano escolar e que contribuía para a aprendizagem de cada um deles.

Além disso,

Eu também mantinha uma enorme afeição por eles. Foram me cativando pouco a pouco, preenchendo minhas tardes às quartas e quintas-feiras. Às vezes, irritava-me e reclamava quando brigavam, não faziam as atividades solicitadas ou distraíam-se por um bom tempo em *sites* não sugeridos naquele momento. Mas também ria, me encantava e aprendia muito com eles (SANTOS, 2012).<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Notas do Diário de Pesquisa.

<sup>61</sup> Notas do Diário de Pesquisa.

<sup>62</sup> Notas do Diário de Pesquisa.

Nós procuramos sempre orientar os alunos naquilo que era preciso, mas dávamos-lhes autonomia para a realização das atividades propostas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da interação aluno-conteúdo. Nesse aspecto, em especial, o espaço virtual propiciou novas aprendizagens.

Os novos canais de comunicação abertos pela Internet e pela rede mundial de computadores (WWW) têm sido analisados como uma alternativa para superar esses limites existentes na situação presencial. Vários estudos recentes têm apontado a Comunicação Mediada por Computador (CMC) como um espaço privilegiado para promover a participação ativa dos aprendizes no processo de construção do conhecimento (COSTA, 2001, p.46-7).

De fato, o computador, por meio de seus espaços de comunicação síncrona e assíncrona, permite que os alunos possam interagir não apenas com o professor, mas também com outros sujeitos, para compartilhar ideias e construir o conhecimento de forma dialógica e cooperativa, no seu próprio ritmo de aprendizagem. Tais espaços possibilitam uma participação maior do que aquela que ocorre em sala de aula, pois todos podem se comunicar com todos ao mesmo tempo.

Por isso, de acordo com Braga (apud Costa, 2001), a

[...] popularização da Internet permitiu que o ensino pudesse se beneficiar de uma maior proximidade social gerada pela situação de copresença ou proximidade temporal, que caracterizam as interações síncronas (on line) e assíncronas (off line) e essa proximidade pode favorecer uma relação de solidariedade e intimidade que se assemelha àquela existente nas interações face-a-face (p.47).

Na visão de Garrison (1993), as interações no ambiente virtual também facilitam a aprendizagem crítica e cognitiva. Ainda, conforme o autor, os aprendizes podem ser mais criativos em ambientes interativos e colaborativos, onde os conceitos são desenvolvidos por todos e os sujeitos podem ser favorecidos, entre outras coisas, pela iconicidade e pelos diferentes aspectos audiovisuais presentes na tela (sons, imagens e signos verbais e formas em movimento).



No contexto de nossa pesquisa, os alunos foram incentivados a desenvolver, em especial, quatro tipos de interações virtuais: 1) interação aluno-conteúdo, 2) interação aluno-professor, 3) interação aluno-aluno, e 4) interação aluno-outros sujeitos.

Para o desenvolvimento da interação com o conteúdo, utilizaram-se multimídias variadas, jogos, atividades em *softwares* e navegações em hipertextos, entre outros.

Por meio das atividades desenvolvidas a partir do aplicativo *JCloze*, por exemplo, os alunos puderam, não apenas preencher lacunas, mas interagir com o conteúdo a partir das dicas que lhes eram apresentadas, verificar o quantitativo de acertos, corrigir e questionar as respostas apresentadas pelo programa, entre outras coisas, como evidencia a Figura 59.


**Figura 59** – Atividade desenvolvida a partir do aplicativo *JCloze*

The figure displays two screenshots of the JCloze application interface. The top screenshot shows a 'Gap-fill exercise' with a news article about a drunk driver hitting a child. The text has several gaps for completion. A dialog box asks 'Pessoa que dirige carro' (Person who drives car) with an 'OK' button. The bottom screenshot shows the same exercise after completion, displaying a score of 67% and a message: 'Your score is 67%. Some of your answers are incorrect. Incorrect answers have been left in place for you to change.' The completed text is visible below the image.

**Top Screenshot: Gap-fill exercise**

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "?" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

Um [?] bêbado atropela [?] em [?]



Pessoa que dirige carro  
OK


Um [?] provocado por [?] bêbado ontem à [?] (15) no município de [?] deixa uma criança [?] A criança foi atropelada quando brincava de [?] perto de sua casa. O [?] fugiu sem prestar-lhe socorro e foi encontrado com sinais de [?] algumas horas após o [?] A criança foi levada para o [?] e não corre risco de [?]

Check Hint

**Bottom Screenshot: Results**

Your score is 67%.  
Some of your answers are incorrect. Incorrect answers have been left in place for you to change.

MOTORISTA BÊBADO ATROPELA CRIANÇA EM AMARGOSA



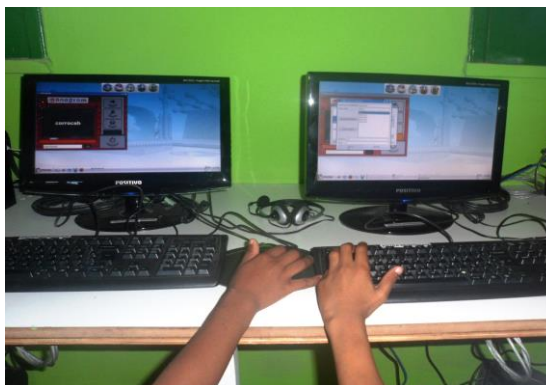
Your score is 67%.  
Some of your answers are incorrect. Incorrect answers have been left in place for you to change.

Um 0658576 [?] provocado por motorista bêbado ontem à tarde (15) no município de Amargosa deixa uma criança ferida. A criança foi atropelada quando brincava de bicicleta perto de sua casa. O motorista fugiu sem prestar-lhe socorro e foi encontrado com sinais de 0658576 [?] algumas horas após o 0658576 [?] A criança foi levada para o hospital e não corre risco de morte.

Check Hint

Já através de jogos como o *Kanagram* – Jogo de Ordenação de palavras, foi possível ao próprio aluno desenvolver o potencial de criação, ao inserir novas dicas e palavras no sistema, atentando-se para o critério *diferentes níveis de dificuldades*.

**Figura 60** – Interação alunos-conteúdo por meio do jogo *Kanagram*



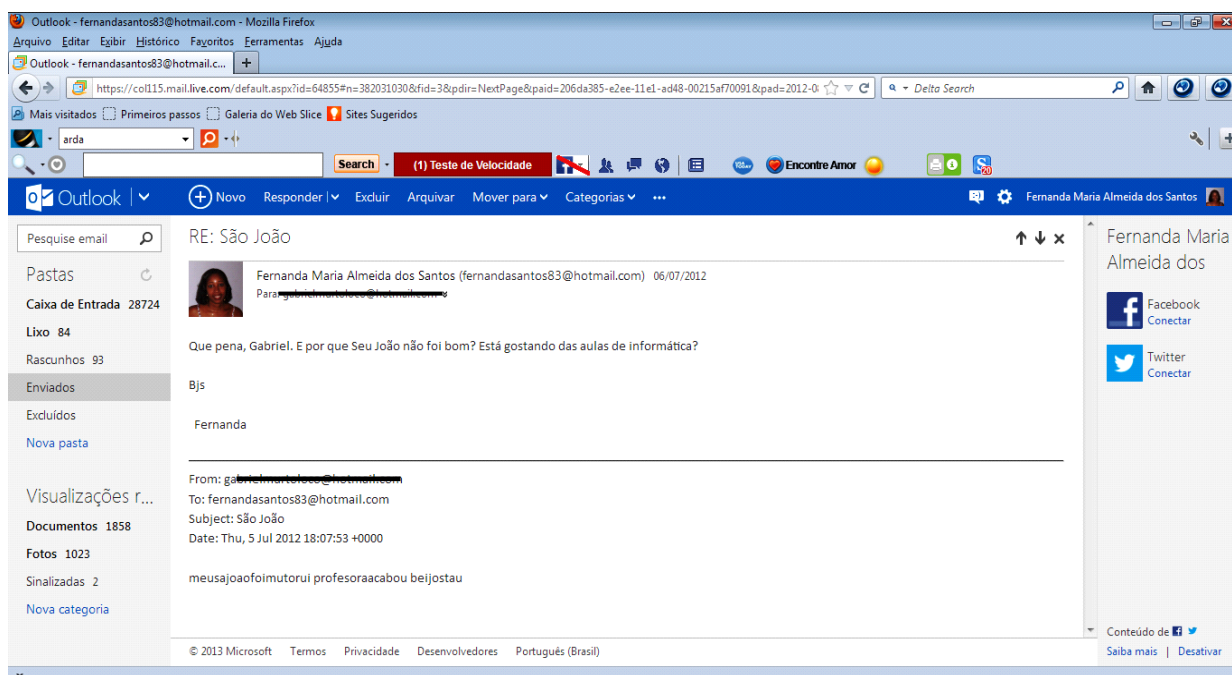
Esses e os demais jogos utilizados pelas crianças no projeto de Letramento Digital também possibilitaram o desenvolvimento da competitividade entre elas. Embora a competição nos ambientes virtuais possa, assim como em interações presenciais, causar conflito, uma vez que as pessoas passam a perceber os demais sujeitos como seus potenciais concorrentes, também integra as dinâmicas sociais e prepara o educando, seja para a resolução de problemas em seu cotidiano, seja para lidar com a competitividade e os conflitos em outros espaços interativos.

No que concerne à interação virtual entre alunos e professor, foi desenvolvida, principalmente, através de atividades com *e-mails* e *cartões virtuais*. Por meio dessas atividades, os alunos puderam não apenas aprender a estrutura e funcionalidade desses gêneros de textos virtuais, mas também aprofundar a interação com o docente em outros momentos e espaços comunicativos (como demonstram as Figuras 61, 62 e 63). Nesse contexto, além de interlocutor, o docente também assumiu o papel de orientador e mediador do aprendizado, propondo discussões, incentivando pesquisas, instigando a busca por respostas/soluções para determinados questionamentos/problemas e outros (conforme evidenciam as Figuras 62 e 63).

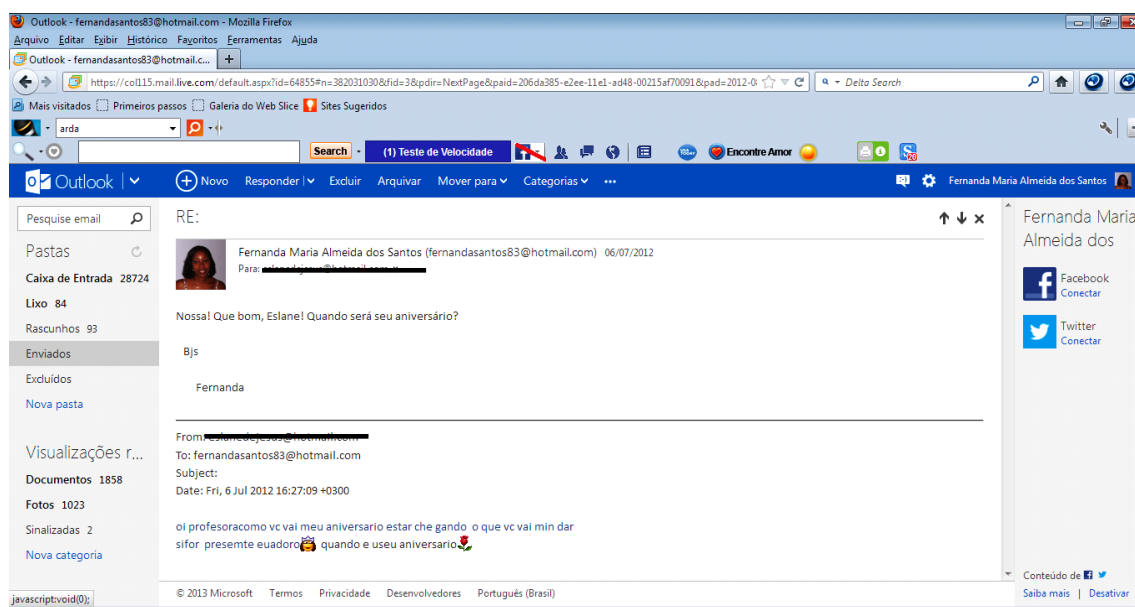
**Figura 61** – Cartão virtual enviado para a professora



**Figura 62** – Troca de e-mails entre aluno e professora

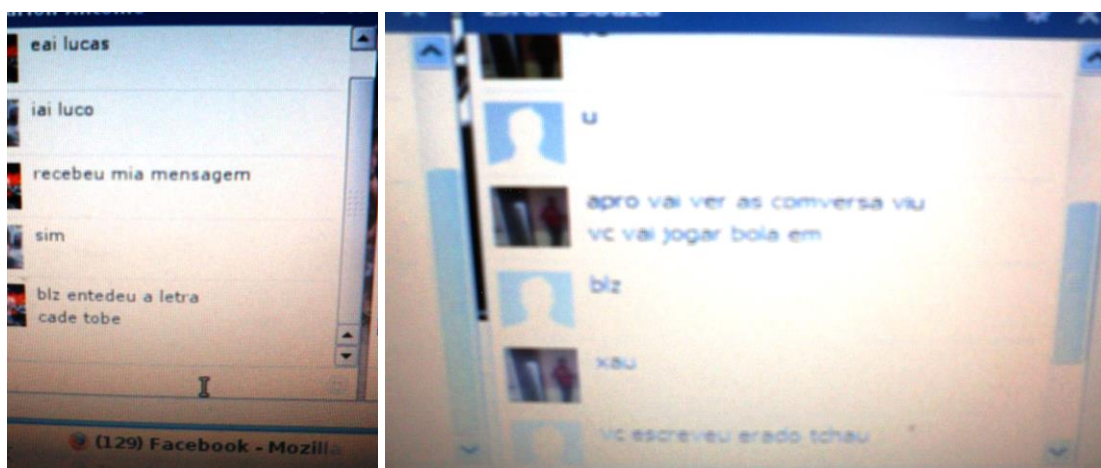


**Figura 63** – Troca de e-mails entre aluna e professora



Já para a interação aluno-aluno, o gênero mais utilizado foi o *chat*. Através dele, os alunos puderam dialogar sobre assuntos os mais diversos possíveis. Nesse caso, a satisfação dos alunos com o processo de aprendizagem é atribuída, principalmente, ao desenvolvimento da percepção de habilidade social que exerce ao relacionar-se com os colegas, bem como ao uso de recursos significativos em situações reais de produção escrita.

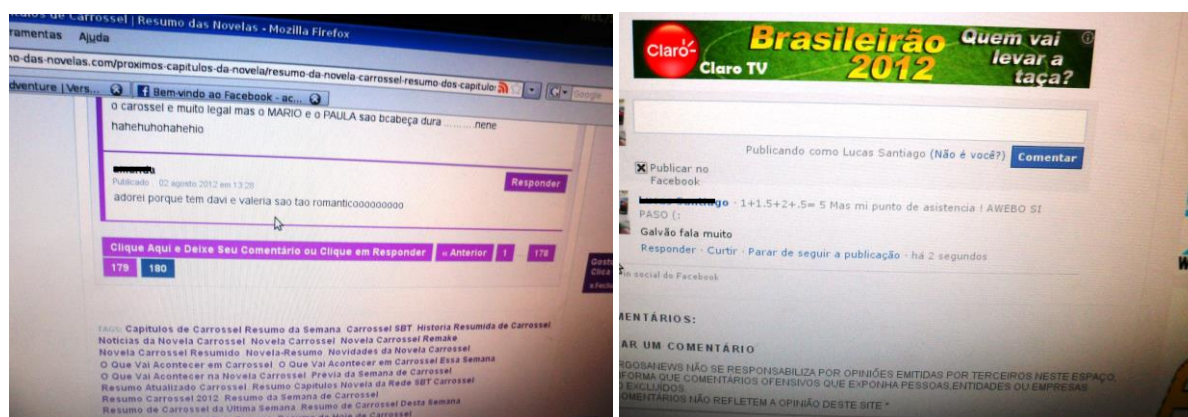
**Figura 64** – Bate-papo virtual entre os alunos



A Figura 64 evidencia que a presença do professor, em certos momentos, inibe os alunos de continuarem tratando sobre um determinado assunto. Além disso, observa-se, por meio desses exemplos, que era comum, nos bate-papos virtuais entre os alunos, o uso de uma variante mais informal da língua e de algumas abreviaturas, como é peculiar ao gênero. Mas é preciso destacar que nem sempre as abreviaturas eram conhecidas por todos, o que fazia com que alguns estudantes pensassem que o colega havia escrito inadequadamente uma dada palavra e, até mesmo, corrigisse-o.

Quanto à interação entre os alunos e outros sujeitos, foi promovida através da leitura e votação das melhores histórias em *sites* como a máquina de quadrinhos e o *fanfictions*, bem como através de comentários postados na rede, por meio dos quais os estudantes dialogaram diretamente com outros usuários.

**Figura 65** – Comentários postados na rede pelos alunos



Sem dúvida, o desenvolvimento das interações sociais (virtuais e não virtuais) entre os estudantes no contexto da pesquisa também favoreceram o desenvolvimento de interações virtuais em espaços não escolares. Nesse caso, as crianças sentem-se mais livres, devido à ausência de um professor mediador, e comportam-se de maneira diferenciada. A subseção a seguir tratará mais especificamente sobre esse assunto.

### 7.2.3 As interações virtuais desenvolvidas fora do espaço escolar

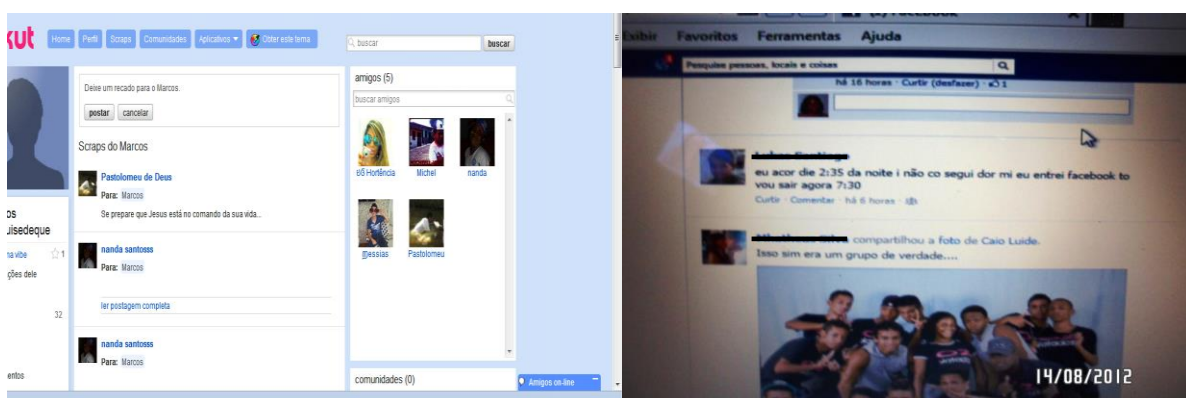
As interações virtuais, inicialmente desenvolvidas pela maior parte das crianças apenas no contexto escolar, expandiram-se e, com o decorrer do tempo, passaram a ser favorecidas



também pelo uso da *internet* em outros espaços (casas de parentes, biblioteca municipal, *lan houses* e outros).

Conforme dados apresentados pelos próprios alunos, para a interação virtual em contextos não escolares, era frequente – entre a maioria dos estudantes – o uso das redes sociais, como evidencia a figura a seguir.

**Figura 66** – O uso das redes sociais pelos alunos em contextos não escolares



Ao se observar a página do *Orkut* de cada estudante que possuía um perfil cadastrado nessa rede social, percebeu-se que havia pouca (ou nenhuma) utilização da rede pelos discentes no período de julho a dezembro de 2012. Nesse período, foram postados poucos *scrap*s, recados, fotos e vídeos, havendo uma adesão bastante limitada a novos amigos e comunidades virtuais. Isso nos leva a compreender que os alunos usavam a rede social apenas para os bate-papos virtuais, até porque a mesma tornou-se obsoleta em virtude da ascensão do *Facebook*.

Os perfis de *Facebook*s analisados demonstraram, por sua vez, que tal rede social era bastante utilizada em interações desenvolvidas fora do espaço escolar, seja para os bate-papos virtuais com os colegas, professores, parentes e amigos, seja para a postagem de fotos, *scrap*s e mensagens.

**Figura 67** – Bate-papo entre professora e aluna no *Facebook*



Nesses contextos, observou-se que, além de exibir algumas informações sobre sua vida pessoal, os discentes publicavam diversos *posts*, especialmente, sobre futebol, personagens de desenhos animados e tecnologias.

**Figura 68** – *Posts* encontrados no *Facebook* dos alunos



Figura 69 – Outros *posts* encontrados no Facebook dos alunos



Percebe-se também que se, por um lado, algumas imagens postadas evidenciam situações de violência, por outro lado, representam mecanismos de demonstração de força/poderio e autoafirmação dos sujeitos. Isso pode estar associado ao contexto econômico e sociocultural dos estudantes, no qual carregar uma arma, por exemplo, é sinônimo de soberania e dominação da comunidade local.

Já no que concerne ao uso linguístico, observou-se, em algumas situações, características específicas da escrita em contextos digitais, devido à necessidade de rapidez, irreverência e ao estilo de comunicação próprio de determinados gêneros de textos digitais. Na Figura 68, por exemplo, é possível destacar a redução de palavras (*q, hj, pra, to* para representar, respectivamente, os vocábulos *que, hoje, para, estou*) e marcas da oralidade na escrita (*noiz* ao invés de *nós*).



Sendo assim, fica evidente que, nas interações virtuais desenvolvidas fora do espaço escolar, os alunos puderam expressar mais livremente seus pensamentos, ideias e emoções, ao interagir com outros sujeitos, e ampliar as práticas de leitura e escrita em situações reais de uso concreto da língua.

Portanto, observa-se que as práticas de letramento digital desenvolvidas no contexto da pesquisa favoreceram o interesse das crianças em relação ao uso da língua nas mais diversas situações interacionais mediadas pelo uso do computador, propiciando-lhes prazer, diversão e novas aprendizagens. Além disso, as atividades realizadas no contexto de aprendizagem auxiliaram na ampliação da competência discursiva dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de textos escritos em contextos virtuais e não virtuais, como evidenciará o próximo capítulo.

## 8 A PRODUÇÃO DA ESCRITA EM DISTINTOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR ACERCA DOS DADOS

O texto é um convite à recuperação da inocência da experiência: a experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o 'inaudito' e em que se pode ler o não-lido, isso é um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido, e, portanto, ilegível.

Jorge Larrosa

Com o objetivo de analisar como o trabalho docente que contempla as práticas de letramento digital pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, gerando diversidades linguísticas e contribuindo com novas possibilidades pedagógicas para o aprendizado infantil, a presente pesquisa contou com um *corpus* de 35 produções textuais de 6 estudantes da Escola Municipal Antonio José de Almeida, localizada em Amargosa-BA. É válido ressaltar que os sujeitos da pesquisa possuem gêneros distintos (masculino e feminino), idades variadas (9 a 13 anos) e estavam cursando o 4º ou o 5º ano do ensino fundamental no período de coleta dos dados.

A partir da análise do *corpus*, o presente capítulo apresenta uma ampla discussão acerca do processo de produção de distintos gêneros textuais em ambientes de interação digital. Primeiro, discutem-se os modos de construção da narrativa em diferentes espaços de interação *online*. Depois, demonstra-se a interlocução entre variados gêneros no espaço de aprendizagem digital, por meio da análise de paródias produzidas pelos estudantes. Posteriormente, analisam-se alguns gêneros de textos não literários (textos instrucionais e persuasivos), considerando-se as peculiaridades de cada gênero, e ressalta-se a importância dos recursos multimidiáticos para a construção dos sentidos do texto. E, por fim, analisam-se os modos de interação interpessoais propiciados por gêneros de textos digitais síncronos e assíncronos: *chats*, *e-mails* e cartões digitais. Concomitantemente, apresentam-se algumas semelhanças e diferenças entre os textos analisados, considerando-se os distintos espaços interacionais e os objetivos sociocomunicativos de cada gênero textual.

Ademais, propõe-se uma discussão sobre as contribuições das práticas de letramento digital para o processo de aprendizagem do português escrito, ao analisar como os mecanismos linguísticos e interacionais utilizados pelas crianças na produção dos gêneros de textos digitais podem favorecer a escrita dessas crianças em outros gêneros do português.

Com isso, pretende-se comprovar que a convivência com os gêneros de textos em ambientes digitais amplia as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, podendo ser uma importante *interface* pedagógica no processo de aprendizagem infantil.

## 8.1 OS MODOS DE CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM DIFERENTES ESPAÇOS DE INTERAÇÃO *ONLINE*

Em seu sentido mais corrente e geral, a narrativa é a enunciação de um discurso – oral ou escrito – que relata uma ação ou uma sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, e apresenta um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, conforme o nível de aprendizagem de cada sujeito e as características sociocomunicativas específicas de cada gênero narrativo.

A construção de narrativas – orais e escritas – em diferentes espaços de aprendizagem é, certamente, de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. Através das narrativas, o indivíduo organiza discursivamente sua experiência, percebe/analisa os eventos numa perspectiva simultânea da ação e da intencionalidade de pessoas situadas num dado espaço físico e social e, assim, atribui sentido à vida, ao mundo e a si próprio.

Embora tenha acesso às narrativas desde os primeiros momentos de vida – através de cantigas, histórias contadas para ninar, contos de fada, entre outros – é somente por meio do diálogo com o outro, ou melhor, da interação a partir da narrativa contada pelo outro, que a criança poderá construir suas próprias narrativas e constituir-se subjetiva e culturalmente.

Na verdade,

[...] a narrativa possibilita à criança lidar melhor com o conflito entre precisar do outro e diferenciar-se dele, desenvolve meios de sedução e persuasão, e aprende a situar e envolver o outro naquilo que conta. Além disso, ocorre na narrativa a organização de várias dimensões do “eu”: o eu que experimenta, sente e avalia aqui e agora, o que relata os eventos e ações, e o que empresta sua voz aos personagens. Tudo isso age simultaneamente para o fortalecimento do sentido de si mesmo da criança e para o enriquecimento das suas possibilidades expressivas e identificatórias (SMITH, 2006, p.33).

Sendo assim, cabe à escola, dentre outras funções, possibilitar o uso das narrativas como um meio de reconstrução da experiência histórica e social dos sujeitos. Para tanto, deve envolver os estudantes em distintas situações interativas, por meio do contato com gêneros textuais e canais comunicativos diversificados.

Tencionando discutir os diferentes modos de construção das narrativas em contextos digitais, observando-se as semelhanças e diferenças entre os textos produzidos pelas crianças, apresentaremos a seguir uma análise das narrativas produzidas no contexto de nossa pesquisa.

### **8.1.1 A utilização das imagens e a construção discursiva nas histórias em quadrinhos produzidas em ambientes digitais**

Na contemporaneidade, os mais variados recursos audiovisuais e tecnológicos – capazes de modernizar o ato de contar histórias – também podem tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador, ao mesmo tempo em que possibilitam ao docente associar as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar à realidade sociocultural dos educandos.

No que concerne especificamente às narrativas digitais multimidiáticas e multimodais, ao combinar textos, sons, imagens, animações, gráficos e hiperligações, poderão estimular nos alunos o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do raciocínio lógico, da sequencialidade, bem como favorecer a aprendizagem das estratégias de leitura, escrita e oralização (nesse último caso, quando os sujeitos precisam emprestar suas vozes para os personagens), além de possibilitar o uso das tecnologias e impulsionar o trabalho em equipe.

E é justamente com o objetivo de evidenciar como as *interfaces* digitais contribuem para a construção de narrativas na contemporaneidade que analisaremos algumas histórias em quadrinhos produzidas em ambientes digitais pelos sujeitos da pesquisa. É válido salientar que, para a construção de tais histórias, contou-se com o desenvolvimento de algumas sequências didáticas e utilizou-se o *software Máquina de Quadrinhos*.

A presente subseção expõe os dados encontrados nas seis produções analisadas e tece alguns comentários acerca desses dados.

## A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E A CONSIGNA ESCRITA

De maneira geral, os textos foram produzidos pelos estudantes, a partir do trabalho com sequências didáticas relacionadas ao gênero histórias em quadrinhos. O módulo que culminou especificamente nas produções posteriormente expostas, promoveu o desenvolvimento das seguintes atividades: observação e análise do vídeo sobre o meio ambiente (fonte: *Linux Educacional/TV Escola*); leitura *online* (*site* [www.kidleitura.com/protetores.htm](http://www.kidleitura.com/protetores.htm)); produção de uma história em quadrinhos com base no conteúdo apreendido por meio da observação/análise do vídeo e do texto, utilizando o *software HagaQuê* ou o *site* [www.maquinedequadrinhos.com.br](http://www.maquinedequadrinhos.com.br); análise do cenário, personagens e tipos de balões utilizados; e reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador. Será analisada aqui a última versão de cada narrativa construída pelos alunos (no caso do sujeitos 2, 3, 4 e 5).

Já em relação às histórias em quadrinhos produzidas pelos sujeitos 1 e 6, foram construídas espontaneamente pelos estudantes após o término das tarefas sugeridas pelo professor numa das aulas – momento em os alunos poderiam utilizar o computador para a realização das atividades de sua preferência. Por isso, não houve um momento destinado à reescrita do texto. Sendo assim, apresentou-se aqui a primeira e única versão de cada narrativa.

### PRODUÇÃO ESCRITA n° 1 (Sujeito 1)

**Figura 70** – História em quadrinhos produzida pelo sujeito 1



## ANÁLISE DO TEXTO

O texto, intitulado “A vingança”, pode ser interpretado, à primeira vista, como uma série de ações desvinculadas, sem uma temática específica. No entanto, uma leitura mais atenta da produção evidencia que as autoras reescrevem, de modo coerente e bastante criativo, a trama da telenovela *Avenida Brasil*<sup>63</sup> (exibida pela rede Globo de Televisão, no ano de 2012). As principais intrigas narradas na telenovela envolvem as protagonistas Rita/Nina e Carminha. As cenas reescritas pela estudante referem-se à segunda fase da trama, sendo, nesse caso, Rita/Nina representada por Mônica e Carminha, por Magali. Observa-se, nas cenas apresentadas, que a personagem Nina/Rita/Mônica obriga Carminha/Magali a servir-lhe e executar todas as tarefas da casa: fazer compras, lavar o banheiro, cozinhar, servir à mesa. Todas as ações culminam, na verdade, numa verdadeira vingança (evidenciando a pertinência do título do texto), visto que Carminha/Magali – a dona da casa – torna-se agora a empregada doméstica e deve obediência a Nina/Rita/Mônica, pois esta possui provas de que a rival tem um amante. A narrativa produzida é, portanto, uma ficção criada com base na ficção; ou melhor, uma releitura da trama da telenovela, em que diferentes personagens mesclam seus papéis.

Considerando a comunicação estabelecida entre as personagens na história em quadrinhos, percebe-se a existência do diálogo, o qual ocorre tanto em sentido estrito, uma vez que as personagens Nina/Rita e Carminha interagem através da comunicação verbal face a face, quanto em sentido amplo, por meio de diferentes vozes enunciativas<sup>64</sup> diferentes que se entrecruzam. Nina/Rita dialoga com Carminha desde o primeiro quadrinho da história, por meio do questionamento: “Comprou tudo ou comeu no meio do caminho?”. Nesse quadrinho, a voz (resposta) de Carminha não aparece explicitamente, mas pode ser percebida através da imagem da própria personagem. Já no segundo quadrinho, é instaurada uma relação dialógica

---

<sup>63</sup> A telenovela apresenta uma série de intrigas que envolvem as personagens Rita/Nina e Carminha. Esta, aparentemente humilde, casa-se com Genésio, pai da garota Rita. Após o casamento, Carminha demonstra ser uma pessoa maldosa e ambiciosa, aplicando um golpe em Genésio, com a ajuda de seu amante: Max. Genésio acaba sendo atropelado na Avenida Brasil por Jorge Tufão (um craque de futebol). A maldade de Carminha afeta Rita. Para ficar com a herança deixada por Genésio, ela entrega a garota a Nilo, um explorador de crianças. Apesar de toda intolerância, Rita acaba recebendo o carinho e os cuidados de Lucinda e, posteriormente, é adotada por uma família de argentinos. Na segunda fase da telenovela, Rita, já adulta e chefe de cozinha, retorna para o Brasil com a identidade de Nina. Ela consegue emprego na casa de Jorge Tufão, que está casado com Carminha, e começa a executar seu plano de vingança.

<sup>64</sup> “[...] ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundos discursivos, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são ‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses ‘mundos virtuais’, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto” (BRONCKART, 2007, p. 130).

de ordem-objeção. Certamente, ao dialogarem entre si, as personagens dialogam também com duas vozes enunciativas. A primeira representa uma posição discursiva de poder, autoridade e dominação da patroa em relação à empregada doméstica. Já a segunda evidencia a posição estabelecida pelo discurso de gênero de que as mulheres não são unidas e costumam ser vingativas.

Outro aspecto relevante no texto em análise é o fato de que o discurso do narrador é apresentado apenas de forma icônica. Trata-se de um narrador extradiegético<sup>65</sup>. Nesse caso, em vez de fazer intervirem separadamente o narrador e as personagens, através de enunciados distintos, a autora fez a confluência entre o *discurso icônico do narrador* e o *discurso verbal das personagens*, “[...] vinculando o aspecto visual do enunciado verbal à instância discursiva do narrador e o seu aspecto semântico à instância discursiva do personagem” (ALMEIDA, 2001, p.117). Desse modo, os fatos são evidenciados por meio das imagens e do diálogo (em discurso direto), aspecto comum nas histórias em quadrinhos.

No que concerne aos interlocutores, o texto apresenta duas personagens femininas: Mônica e Magali. Ao mesmo tempo em que conservam características já consolidadas nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica (a Magali é considerada gulosa e a Mônica forte, decidida e briguenta, como evidencia o primeiro quadrinho), elas assumem o papel de Nina e Carminha, sendo assim nomeadas na história narrada (como exibe o segundo quadrinho). Nota-se, assim, que, no texto em análise, as distintas personagens fictícias Mônica-Rita/Nina, de um lado, e Magali-Carminha, de outro, mesclam-se e combinam diferentes características. Magali e Mônica, sempre unidas nas histórias em quadrinhos, tornam-se agora as rivais Rita/Nina e Carminha.

Ainda no que se refere às personagens, é preciso enfatizar que Mônica/Rita/Nina sobressai-se em relação à Magali/Carminha. Tal aspecto evidencia a oposição de comportamentos: poder de uma e medo/submissão de outra – apresentados na própria telenovela e demonstrados no texto através do uso do modo imperativo do verbo: “Limpe logo, Carminha”.

Em relação à cronologia, observa-se que, embora os acontecimentos não estejam situados num tempo específico, a narrativa é linear, ou seja, os fatos são apresentados um após o outro, tal como ocorreram.

---

<sup>65</sup> Conforme Cardoso (2003), o narrador extradiegético é um narrador externo, que regula registros visuais e sonoros e se manifesta através de distintos canais de expressão e não através de um discurso verbal.

No que concerne ao espaço físico da narrativa, esse é construído por meio da fala “Comprou tudo ou comeu no meio do caminho” (que remete ao supermercado e ao caminho percorrido entre o supermercado e a casa), bem como através das imagens presentes nos quadrinhos, as quais exibem diferentes cômodos de uma casa e estão adequadamente associadas às falas das personagens. As imagens inseridas no texto também ajudam a construir o discurso, revelando a intenção, as emoções e os sentimentos dos interlocutores. O olhar da Mônica/Rita/Nina, no primeiro e no segundo quadrinhos, demonstra, por exemplo, o seu autoritarismo e irritação. Já a ausência da Magali/Carminha no último quadrinho possibilita ao leitor realizar a inferência de que ela encontra-se em outro ambiente da casa: provavelmente a cozinha.

Embora adeque-se ao gênero história em quadrinhos, o texto em análise é, de modo geral, uma narrativa simples; não apresenta desfecho. Além disso, apresenta algumas inadequações no que diz respeito ao uso dos balões no primeiro e no segundo quadrinhos.

Quanto à utilização dos recursos da língua, o texto apresenta traços de organização lógica, havendo – por exemplo – o uso da conjunção “ou” para relacionar as partes da sentença. Com relação à coesão nominal, observou-se o uso da elipse (no primeiro quadrinho). Já o vocábulo “essa”, comumente empregado como um recurso para a retomada anafórica, foi inadequadamente utilizado no lugar do artigo “a”. No que se refere à coesão verbal, foram utilizados verbos no tempo presente e no pretérito, mas isso não compromete a coerência do texto. A narrativa apresenta pontuação, ortografia e concordância adequadas. Além disso, não foram encontrados no texto elementos característicos da escrita empregada em alguns gêneros de textos digitais.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 2 (Sujeito 2)

**Figura 71** – História em quadrinhos produzida pelo sujeito 2, juntamente com outro colega





## ANÁLISE DO TEXTO

O título do texto, “Lixo na rua”, além de adequado à produção textual, conduz o leitor a reflexões e diferentes hipóteses acerca da temática. Em seu texto, especificamente, o sujeito 2 – juntamente com um colega – demonstra, de modo bastante pertinente, a importância da consciência ambiental, evidenciando os problemas gerados pelo depósito de lixo nas ruas.

Para expor essas ideias, os autores fazem uso do monólogo interior. No trecho “Pra que eu fui jogar aquele lixo na rua? Agora vai alagar tudo!”, por exemplo, o personagem dialoga consigo mesmo, propiciando uma reflexão acerca de um ato individual, mas que representa, na verdade, uma ação global e prejudica a todos. Percebe-se, desse modo, que os autores associam atos realizados no mundo exterior com ideias provavelmente incutidas no seu próprio mundo por outras pessoas e reveladas no texto, consciente e inconscientemente. E, ao mesmo tempo, alertam os leitores acerca da situação, como evidencia o trecho: “[...] veja como ficou”.

O ato enunciativo se concretiza por meio do discurso do narrador e de um único personagem, que é do gênero masculino: o Cascão, popularmente conhecido pela mania de sujeira. Na narrativa em análise, o personagem arrepende-se de ter jogado lixo na rua, e fica subentendida a ideia de que, posteriormente, ele corrigiu o seu erro. O personagem é considerado dinâmico pois, além de dialogar consigo mesmo, interage também com o leitor do texto, envolvendo-o na narrativa, e dialoga – ainda – com as seguintes vozes enunciativas: 1) nossos atos sempre geram consequências, positivas ou negativas, podendo-nos levar ao arrependimento; e 2) cada pessoa pode contribuir, de modo individual, para a preservação do meio ambiente e o progresso da humanidade.

Quanto ao foco narrativo, o texto apresenta um narrador-observador. Trata-se, nesse caso, de alguém que tem conhecimento dos fatos e os narra com certa parcialidade; não evidencia os pensamentos, ideias e emoções da personagem nem as ações vivenciadas por ela em outros contextos. No que se refere ao seu posicionamento em relação à história, o narrador é heterodiegético<sup>66</sup>. Além disso, observa-se que – na história – os discursos verbal e icônico vinculados ao narrador se alternam e complementam-se.

Com relação à progressão das ideias no texto, ocorre de modo linear, ou seja, os fatos são apresentados um após o outro, tal como ocorreram, na narrativa. E, o espaço físico,

---

<sup>66</sup> Narrador que não é personagem da história a qual está a narrar.

embora seja único no texto, é apresentado sob diferentes perspectivas: durante a chuva e após a mesma. Para tanto, utilizam-se recursos especiais, como o cair da chuva no primeiro quadrinho (animado por movimentos contínuos no ambiente virtual), e algumas imagens que auxiliam na construção do sentido do texto. Também é preciso ressaltar que a ausência de imagens no segundo quadrinho, embora pareça estranho à primeira vista, é uma estratégia criativa, pois gera suspense e ativa a imaginação do leitor. Contudo, ao se realizar uma análise do último quadrinho, constatou-se que os autores se equivocaram na escolha da imagem utilizada para representar o personagem<sup>67</sup>, pois ela não está adequada ao contexto nem à fala de Cascão.

De modo geral, apesar de ser uma narrativa simples, o texto adequa-se ao gênero história em quadrinhos. O esquema actancial narrativo<sup>68</sup> apresenta uma situação inicial, seu desenvolvimento e uma conclusão. Os variados balões de fala, narração e pensamento que colaboram para o desenvolvimento da narrativa foram adequadamente utilizados pelo escritor.

No que concerne ao uso dos recursos da língua, o texto apresenta elementos que evidenciam sua organização lógica, como as conjunções “mas” e “quando”, utilizadas para relacionar as partes da sentença, e o pronome interrogativo “p(a)ra que”, usado – nesse caso – não necessariamente para introduzir um questionamento, mas – sobretudo – para denotar surpresa/arrependimento por parte da personagem. Além disso, o texto é constituído tanto por períodos simples, quanto por um período composto. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, os dêiticos “eu”, “aquele”, “agora” e “lá”.

Com relação à coesão nominal, utilizaram-se a elipse (no primeiro quadrinho) e a repetição como estratégias para a retomada anafórica. Já no que diz respeito à coesão verbal, foram utilizados alguns verbos e várias locuções verbais no presente, pretérito e futuro, mas isso não compromete a coerência do texto, pelo contrário, contribui para a compreensão dos enunciados. Além disso, a produção apresenta, de modo geral, ortografia e concordância adequadas. Foi encontrado apenas o uso do vocábulo “pra” ao invés de “para”, característico da língua oral a qual é reproduzida de modo escrito nas histórias em quadrinhos. Ademais, em alguns trechos do segundo e terceiro quadrinhos, notou-se a ausência de pontuação, aspecto que não interfere negativamente na coerência do texto. Por fim, é válido salientar que não

---

<sup>67</sup> O aluno foi alertado sobre isso, mas não conseguiu (ou não quis) realizar as alterações necessárias.

<sup>68</sup> Estrutura interna da narrativa.

foram encontrados no texto analisado elementos característicos da escrita empregada em alguns gêneros de textos digitais.

### PRODUÇÃO ESCRITA n° 3 (Sujeito 3)

**Figura 72** – História em quadrinhos produzida pelo sujeito 3, juntamente com outro colega



### ANÁLISE DO TEXTO

Por meio da análise do texto, intitulado “Casção”, é possível perceber que, embora os autores apresentem uma situação relacionada ao meio ambiente, esse não é o tema principal da narrativa. Foi utilizado apenas como elemento desencadeador da cena principal: Casção provavelmente distraíra-se ao olhar para a sujeira do rio e quase pisou numa poça d’água. O foco do texto é, na verdade, Casção (como evidencia o próprio título) e os fatos que acontecem com o personagem.

Observa-se, nesse contexto, a presença de duas vozes enunciativas: uma denuncia os problemas ambientais e a outra defende a posição discursiva de que os fenômenos naturais também ocasionam problemas para o ser humano.

Outro aspecto relevante no texto em análise é o fato de não apresentar balões de fala e/ou pensamento. Embora haja um personagem no texto, os enunciados são expostos apenas pelo narrador, que concilia – com certa paridade – os discursos verbal e icônico. Trata-se,

nesse caso, de um narrador-observador, pois os acontecimentos são narrados de modo imparcial e, ao mesmo tempo, de um narrador heterodiegético, já que esse não é personagem do texto.

Quanto ao fato de haver apenas falas do narrador no texto, pode ser explicado pelas dificuldades encontradas pelos alunos para inserir o discurso direto nas narrativas, o que é comum nas séries iniciais do ensino fundamental; ou, ainda, pelo pouco contato dos estudantes com produções e atividades dialógicas, nas quais todos podem expressar suas ideias, pensamentos e pontos de vista.

No que concerne aos personagens, o texto apresenta apenas uma figura do gênero masculino: o Cascão, o qual parece ter sido escolhido aleatoriamente. Embora ele seja o protagonista da história, aparece sempre em pequenas imagens localizadas no canto direito dos quadrinhos. Isso talvez tenha sido feito para destacar a sujeira do rio e outros elementos inseridos no meio ambiente, contemplando a temática de produção sugerida pelo professor; ou, ainda, pelo fato de os autores transferirem para o personagem Cascão o seu sentimento de pequenez ou invisibilidade mediante o mundo em que vive.

Ainda em relação às imagens, nota-se que essas demonstram a inserção do personagem num mesmo ambiente, mas em espaços distintos: ao lado do rio e após esse. Isso comprova a linearidade do texto: os fatos são narrados com base numa sequência cronológica. Mas há algumas falhas no encadeamento das cenas: Cascão aparece com um guarda-chuva no primeiro quadrinho e sem ele no segundo quadrinho. Nota-se também que o cenário é constituído, basicamente, por elementos da natureza: nuvens, rio, moitas, flores e pedras, havendo a presença de formas em movimentos no texto para representar o do cair da chuva em ambos os quadrinhos (aspecto percebido apenas no ambiente virtual). Evidentemente, o modo como os alunos organizam o espaço físico demonstra que sua compreensão de meio ambiente ainda é bastante limitada e engloba apenas elementos da natureza.

O texto em análise adequa-se ao gênero história em quadrinhos e, embora seja uma narrativa simples, apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão. Contudo, há na narrativa em análise uma fórmula expressiva do conto “Era uma vez” (ao invés de “Certo dia”), o que evidencia, juntamente com a ausência de balões de fala e/ou pensamento, que os estudantes ainda não dominam o gênero trabalhado.

Quanto à utilização dos recursos da língua, o texto apresenta sentenças simples e complexas com traços de organização lógica, havendo – por exemplo – o uso das conjunções

“e” e “ma[i]s” para relacionar as partes do período. Com relação à coesão nominal, observou-se o uso da elipse (no segundo quadrinho). Já, no concerne à coesão verbal, foram utilizados verbos e locuções verbais no tempo pretérito, como é característico nas narrações. Contudo, o texto apresenta alguns equívocos na pontuação e ortografia. As dificuldades ortográficas são decorrentes do apoio na oralidade (“veis”, “xuvendo”, “mais”, “si”), havendo a troca ou o acréscimo de fonemas; da troca de letras (“posa”, “xuzo”); da possibilidade de representações múltiplas (“xuvendo”, “si”); da junção vocabular (“kestava”); e da falta de domínio dos marcadores da nasalização (“comseguiu”)<sup>69</sup>. Não foram encontrados no texto elementos característicos da escrita empregada em alguns gêneros de textos digitais.

#### PRODUÇÃO ESCRITA n° 4 (Sujeito 4)

**Figura 73** – História em quadrinhos produzida pelo sujeito 4



#### ANÁLISE DO TEXTO

O texto “Meio ambiente” foi produzido com o intuito de conscientizar as crianças acerca da responsabilidade que elas também têm em relação ao meio ambiente. Para tanto, a autora constrói um cenário com distintas personagens, que executam diferentes ações, atentando-se para o fenômeno da diversidade nos mais diversos aspectos. Demonstra especialmente que, enquanto alguns poluem o ambiente onde brincam, outros se espantam

<sup>69</sup> Havia muitos erros ortográficos na primeira do texto. Sendo assim, os autores foram orientados a consultar o dicionário *online* e analisar a escrita de algumas palavras. Mas, devido às dificuldades específicas apresentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem do português escrito, nem todas as palavras foram reescritas corretamente.

com a sujeira causada pelos demais e/ou reconhecem a importância de se conservar limpo o espaço onde todos brincam.

Observa-se, então, a presença de diferentes vozes enunciativas no texto. Uma delas apresenta a ideia de que as crianças não costumam cuidar do espaço onde brincam. Já a outra enuncia que é preciso preservar o meio ambiente, independentemente da idade que se tenha.

O ato enunciativo se concretiza por meio do discurso de dois personagens, ambos do gênero masculino: o Cascão e o Bloguinho (narrador-personagem). Cascão, popularmente conhecido pela mania de sujeira, curiosamente, é um dos poucos personagens que não está poluindo o meio ambiente e indigna-se com a sujeira causada pelos demais. Já o Bloguinho, personagem mais recente da Turma da Mônica, tem como principal característica a produção de falas repletas de *emoticons* e abreviações comumente utilizadas na *internet*. Por meio da análise do texto, fica evidente que a autora desconhece as características de tais personagens e os escolheu aleatoriamente para compor as cenas.

Além disso, são inseridos no texto outros personagens: Mônica, Magali, Cebolinha, Maria Cebolinha, Aninha, Luca, Anjinho e Astronauta. Tais personagens, embora não apresentem falas, auxiliam na construção do sentido do texto, seja por meio das ações e comportamentos desenvolvidos na história, seja por meio dos gestos, olhares e expressões reveladas. A Mônica, por exemplo, irrita-se por ser considerada dentuça e deixa toda a comida do piquenique abandonada no chão. Já o Anjinho apresenta diferentes expressões faciais no segundo e terceiro quadrinhos, evidenciando sua discordância ou aprovação em relação às ações observadas.

Quanto ao foco narrativo, o texto apresenta um narrador-personagem, como foi mencionado anteriormente. Trata-se, nesse caso, de um narrador homodiegético, ou seja, um personagem secundário que narra a história dos outros. É também considerado dinâmico; pois, além de dialogar consigo mesmo, dirige-se diretamente ao leitor por meio do uso da segunda pessoa (“Olha”), envolvendo-o na narrativa, e expressa suas ideias e sentimentos: “Gosto de brincar em lugar limpo!”. Mas não fica explícito, por meio das pistas fornecidas pelo texto, se ele é um narrador observador ou onisciente.

Com relação à progressão das ideias no texto, ocorre de modo não linear, ou seja, os fatos não são apresentados conforme uma sequência cronológica; desenvolvem-se descontinuamente, com saltos, antecipações, retrospectivas, em consonância com o estado de espírito do narrador. Nota-se, desse modo, a presença de um tempo psicológico no texto.

Já no que concerne ao espaço físico da narrativa, observa-se que é um espaço natural composto por árvores, arbustos, flores, frutos e algumas cercas. O conjunto de imagens torna o espaço alegre e bastante colorido. O uso de recursos especiais, como os corações expostos no segundo quadrinho (animados por movimentos contínuos no ambiente virtual), evidenciam essa ideia.

Além disso, o ambiente é mostrado sob duas perspectivas: um espaço mais limpo, quando nele está presente apenas o narrador e mais um ou dois personagens; e um espaço mais sujo, quando todos os personagens estão presentes. Tais espaços, certamente, revelam a imagem que os enunciadores projetam de si e dos outros, os valores e crenças partilhados entre os distintos participantes da cena enunciativa.

Com base na análise realizada, é possível afirmar que a história produzida pelo sujeito 4 é um texto coerente à consigna escrita e adequa-se ao gênero história em quadrinhos. O esquema actancial narrativo apresenta uma situação inicial, seu desenvolvimento e uma conclusão. Os variados balões de fala e de pensamento foram adequadamente utilizados pela escritora e contribuem para a construção dos sentidos na história.

No que concerne ao uso dos recursos da língua, o texto apresenta períodos simples e compostos, com traços de organização lógica, evidenciados pelo uso da conjunção “mas” e preposições “de” e “em” para relacionar os vocábulos e orações das sentenças. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, o elemento dêitico “eu”, implícito na estrutura do verbo “gosto”, e o sinalizador “olha só”.

Com relação à coesão nominal, foi usada a elipse (no terceiro quadrinho), assim como o pronome pessoal “eles”, como estratégia para a retomada anafórica. Já no que diz respeito à coesão verbal, utilizaram-se alguns verbos e locuções verbais no tempo presente. Houve também o uso da silepse no texto: utilizou-se “eles” (concordando ideologicamente com indivíduos) ao invés do pronome “elas”, para se referir às crianças.

A produção apresenta ortografia e concordância adequadas. Notou-se apenas a ausência de pontuação nas frases contidas no segundo quadrinho, aspecto que não compromete a coerência do texto. Ademais, é válido salientar que não foram empregados no texto elementos característicos da escrita utilizada em alguns gêneros de textos digitais.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 5 (Sujeito 5)

**Figura 74** – História em quadrinhos produzida pelo sujeito 5, juntamente com outra colega



### ANÁLISE DO TEXTO

O texto produzido pelo sujeito 5, intitulado “Meio ambiente”, aborda muito superficialmente o tema sugerido pelo professor para a produção textual. Nota-se aqui que o meio ambiente é utilizado apenas como plano de fundo para o passeio das personagens e o momento de paquera entre elas. Não há um aprofundamento que propicie ao leitor reflexões acerca do tema preservação ambiental.

A transposição de uma temática (preservação ambiental) para outra (paquera/namoro) provavelmente está associada à faixa etária das escritoras do texto (13 anos), fase em que os alunos ingressam na adolescência e boa parte dos assuntos, dúvidas e preocupações estão atreladas à referida temática.

Na história, o diálogo se estabelece tanto em sentido estrito, uma vez que as personagens interagem através da comunicação verbal face a face, quanto em sentido amplo, pois diferentes vozes enunciativas se entrecruzam e associam-se a outros discursos circulantes na sociedade: 1) um ambiente sem sujeira é um ambiente bonito e adequado para se passear; 2) qualquer lugar se torna bonito quando se está em boa companhia.

As imagens inseridas no texto também ajudam a construir tais discursos, revelando as emoções e sentimentos dos personagens. O colorido das imagens, em um cenário harmoniosamente integrado por um rio, árvores, flores e borboletas, unem-se ao “olhar apaixonado” de Márcia/Aninha para evidenciar a felicidade da personagem. Nesse caso, é



possível afirmar que o espaço exterior mescla-se ao espaço interior (sentimentos e imaginação da personagem).

Outro aspecto relevante no texto em análise é o fato de que o discurso do narrador é apresentado apenas de forma icônica. Trata-se de um narrador extradiegético. Nesse caso, a narrativa é construída por meio da confluência entre o *discurso icônico do narrador* e o *discurso verbal das personagens* (discurso direto).

No que concerne aos interlocutores, o texto apresenta duas personagens da Turma da Mônica, de gêneros distintos: Aninha e Bloguinho. Tais personagens, provavelmente desconhecidos pelas autoras, receberam novos nomes (Márcia e Beto) e outras características na história produzida. Márcia pode ser caracterizada, conforme a narrativa, como uma garota moderna, pois, além de aceitar realizar um passeio com um garoto em um lugar não povoado, é quem inicia o ato da paquera (como fica explícito quando expressa: “A Beto você ta tao bonito”). Beto também apresenta características comuns aos homens contemporâneos. Retribui os elogios da garota e logo sugere: “Vamos na quela floresta”. A falta de pontuação nesse trecho da narrativa compromete a coerência textual. (Trata-se de um convite ou uma ordem?) Outra dúvida é ocasionada pela incompletude das ideias, gerando ambiguidade no texto: os personagens irão à floresta passear ou namorar?

Com relação à cronologia, observa-se que os fatos são apresentados de modo linear, num ambiente pouco variável, sendo uma preocupação constante das autoras orientarem o leitor sempre que há a troca de espaços na narrativa. Os enunciados “Chegamos” e “Vamos na quela floresta” comprovam tais ideias.

Embora se adeque ao gênero história em quadrinhos, o texto produzido pelo sujeito 5 – juntamente com uma colega – é, de modo geral, uma narrativa simples e não apresenta desfecho. Além disso, é válido salientar que a onomatopeia inserida no texto não foi complementada por outras imagens as quais indicassem a ação efetuada pelo personagem para desencadear determinado som. Houve também inadequações no que concerne ao uso dos balões de narração, demonstrando a falta de domínio das escritoras em relação às funções do narrador (seja ele personagem do texto ou não) e do personagem que não exerce o papel de narrador.

No que concerne ao uso dos recursos da língua, observa-se que o texto apresenta apenas períodos simples (com algumas frases na ordem direta e outras na ordem inversa), havendo a presença de vocativos em todos os balões de fala. Não há elementos de coesão sequencial no

texto. Em relação à coesão referencial, foram utilizadas a elipse, a repetição de palavras (“Beto”, “ta”, “bonito”) e a sinonímia (“lindo/bonito”), como estratégias de retomada. Nota-se, também, a presença de advérbios de intensidade “tao” e de palavras exclamativas “a”(ah), “o” (oh), “nossa” e “quanto” ao invés de “como”. No que se refere à coesão verbal, observou-se o uso de verbos no tempo presente, já que os interlocutores dialogam em tempo real.

Não foram utilizados elementos de pontuação no texto (causando, algumas vezes, problemas na coerência textual). Além disso, há algumas alterações ortográficas na produção. Tais alterações são decorrentes da falta de domínio na escrita das interjeições “ah” e “oh” (grafadas no texto como “a” e “o”); da segmentação vocabular – “na quela”; das dificuldades para representar na escrita o fenômeno da nasalização – “abiente”; e do apoio na oralidade – “[es]tá” e “[o]brigada”.

É válido ressaltar que, por se tratar do gênero história em quadrinhos (em que os balões de fala representam a língua oral), as abreviaturas “ta” e “brigada”, características da oralidade, não devem ser consideradas erro linguístico. Além disso, não foram empregados no texto elementos característicos da escrita utilizada em alguns gêneros de textos digitais.

#### PRODUÇÃO ESCRITA nº 6 (Sujeito 6)

**Figura 75** – História em quadrinhos produzida pelo sujeito 6



#### ANÁLISE DO TEXTO

O título “Políticos”, embora não seja criativo, está adequadamente relacionado à temática do texto. E, pelas ideias contidas na produção, presume-se que a utilização do plural

no título não se deve apenas à existência de vários políticos em nossa sociedade, mas corresponde, sobretudo, à ideia de que há dois tipos de políticos: os mentirosos e os verdadeiros.

O texto é, na verdade, um monólogo interior, tendo em vista que o discurso é pronunciado por apenas um personagem, o qual extravasa de maneira razoavelmente ordenada seus pensamentos e emoções, sem se dirigir a um ouvinte específico, e expõe questões de cunho introspectivo, revelando motivações interiores.

É válido ressaltar que, embora seja mais comum o uso dos diálogos nas histórias em quadrinhos produzidas na contemporaneidade, historicamente os monólogos antecederam os diálogos em tal gênero de texto. Isso evidencia que o aluno não se desvincula das características do gênero, pelo contrário, retoma (inconscientemente) as origens do mesmo.

Além disso, nota-se que o texto está associado a um conflito psicológico que não é necessariamente individual. Construído num ano destinado às eleições para a escolha de representantes municipais, o texto é um instrumento de denúncia da falta de compromisso dos políticos com a população que os elege. O trecho “[...] por causa deles que eu estou aqui nesse deserto e estou todo ensopado”, aparentemente incoerente pelo uso dos termos “deserto” e “ensopado” num mesmo contexto, evidencia o descaso com a pobreza e as péssimas condições de vida da população. “Deserto” significa aqui “solidão”, falta de atuação dos governantes. Já o termo “ensopado” refere-se a alguns sofrimentos vivenciados pelas pessoas economicamente desfavorecidas nas épocas em que ocorrem fortes chuvas. Desse modo, o autor pondera as informações do mundo exterior com aquelas incutidas no seu próprio mundo por outras pessoas. Trata-se da ficção dotada de verossimilhança.

Por meio da análise do texto, constatou-se a presença de três vozes enunciativas. A primeira representa a ideia de inconformidade e descrença em relação aos políticos e reitera o discurso contemporâneo segundo o qual esses são considerados mentirosos e desonestos. Já a segunda, evidencia a ingenuidade de algumas pessoas. Tal ingenuidade fica explícita, especial, no último quadrinho do texto. Quanto à terceira voz, enuncia a esperança: “Existem [...] políticos verdadeiras”. Mas essa é a voz que menos ecoa no texto.

O ato enunciativo se concretiza por meio do discurso de um único personagem (do gênero masculino), que é também narrador do texto e, provavelmente, revela as inquietações do escritor. O narrador, nesse caso, possui uma relação íntima com os outros elementos da narrativa. Sua maneira de contar é fortemente marcada por características subjetivas e

emocionais. Por ser o protagonista da história, é considerado um narrador autodiegético. E sua proximidade com o mundo narrado revela fatos e situações que um narrador-observador não poderia conhecer. Mas, ao mesmo tempo, essa mesma proximidade faz com que a narrativa seja parcial, impregnada pelo ponto de vista do narrador.

Trata-se, ainda, de uma narrativa não linear, pois não segue uma sequência cronológica; desenvolve-se descontinuamente, com saltos, antecipações, retrospectivas, cortes e com rupturas no tempo e espaço em que se desenvolvem as ações. Nesse contexto, o tempo cronológico mescla-se ao psicológico. É um tempo subjetivo, vivido ou sentido pela personagem, que flui em consonância com o seu estado de espírito.

No que concerne ao espaço físico, nota-se que as imagens representam muito bem os distintos ambientes e relacionam-se também aos pensamentos e falas do personagem. No primeiro e no terceiro quadrinho encontramos espaços vazios, reiterando a ideia de solidão, angústia e desânimo do personagem. Já no segundo quadrinho, quando o personagem demonstra a sua satisfação em virtude da existência de políticos verdadeiros, o ambiente é mais belo e alegre. Além disso, nota-se que, em alguns momentos, o espaço exterior se mistura aos espaços interiores (memória e imaginação do personagem).

Observa-se, desse modo, que as imagens foram escolhidas, não aleatoriamente, mas visaram, sobretudo, representar o estado de espírito do personagem. As expressões faciais, gestos e olhares também evidenciam tal aspecto. No entanto, um aspecto intrigante é o fato de o autor ter escolhido como único personagem da história justamente o Cascão, cuja característica principal é a mania de sujeira. Se, por um lado, essa pode ter sido uma escolha inconsciente do escritor, por outro lado, pode estar relacionada à ideia de “sujeira” política.

Além das imagens, a presença da onomatopeia no último quadrinho (animada por sons e movimentos no ambiente virtual) também auxilia na construção do sentido do texto. Ela indica, nesse caso, o conflito físico entre as pessoas, além de enriquecer a produção com novos recursos audiovisuais, tornando-a mais dinâmica.

Observa-se, assim, que o texto em análise apresenta várias características do gênero história em quadrinhos. Combina diferentes imagens, balões de falas e pensamento<sup>70</sup> e onomatopeias. No entanto, não há um desfecho para a história.

---

<sup>70</sup> Os balões foram adequadamente utilizados e evidenciam que as falas e pensamentos do personagem mesclam-se no texto.

Quanto à utilização dos recursos da língua, o texto apresenta traços de organização lógica, como o uso das conjunções “por causa”, “que”, “e” para relacionar as partes da sentença. Mas é válido salientar que a presença do “que” (no primeiro e terceiro quadrinhos) não é relevante para a construção dos enunciados. Houve, nesse caso, a tentativa de construção de orações complexas. Notou-se também o uso da estrutura tópico-comentário, no primeiro balão, visando enfatizar o termo “políticos”. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados os dêiticos “eu” e “aqui” e o modalizador “é claro”.

Com relação à coesão nominal, observou-se o uso da retomada anafórica (por meio dos pronomes “deles”, “eles” e “desses”). Já o vocábulo “nesse”, comumente empregado como um recurso para a retomada anafórica, foi inadequadamente utilizado no lugar de termo “neste”. No que se refere à coesão verbal, foram utilizados verbos no tempo presente e no pretérito, na primeira pessoa do singular e na terceira pessoa do plural, mas isso não compromete a coerência do texto.

E, embora o texto apresente ortografia e concordância adequadas, verifica-se que o mesmo não apresenta pontuação. Isso pode ser explicado pelo fato de o mesmo ter sido escrito em apenas uma versão e pela própria característica do monólogo – em que, ao fazerem uso do fluxo de consciência, os autores abrem mão do uso de recursos gramaticais para que a fluidez do relato de sua personagem não seja interrompida. Tal aspecto não minimiza a qualidade do texto, pelo contrário, só evidencia suas peculiaridades em relação às demais histórias em quadrinhos coletadas e analisadas. Por fim, é válido ressaltar que não foram empregados no texto elementos característicos da escrita utilizada em alguns gêneros de textos digitais.

#### 8.1.1.1 Outras considerações acerca das produções

Apesar dos distintos modos de interpretar as temáticas utilizadas para as produções textuais e das diferentes formas de construção do discurso pelos estudantes no gênero *história em quadrinhos*, é possível afirmar que o trabalho com esse gênero é bastante significativo para as crianças, pois desenvolve, no mínimo, quatro competências necessárias à produção textual. A primeira competência diz respeito ao fato de o indivíduo poder representar, também de forma icônica, seus pensamentos, ideias e emoções, identificando-se ou não com os personagens apresentados na narrativa e transferindo suas experiências pessoais, valores e

conhecimentos para o gênero ficcional. A segunda competência refere-se ao aprimoramento de conhecimentos relacionados à escrita do texto, especialmente no que concerne à percepção das diferentes funções exercidas pelo narrador (seja ele personagem ou não) e pelas personagens da história. Quanto à terceira competência, é aquela que propicia aos indivíduos novas formas de interação com o conteúdo, com o outro e consigo mesmo. E a quarta competência possibilita ao sujeito unir, numa mesma narrativa, diferentes elementos (textos, sons, imagens e formas em movimento) que contribuem para a construção de sentidos na produção.

Embora as produções analisadas tenham evidenciado algumas dificuldades dos discentes – em maior ou menor grau – em relação a esses conhecimentos, certamente, o trabalho em contextos digitais pôde favorecer o aprendizado de tais competências. É válido ressaltar que, apesar de já terem lido várias histórias em quadrinhos, os alunos informaram nunca ter escrito um texto desse gênero no ambiente escolar. Isso justifica a ausência de alguns elementos nas histórias, a falta de domínio no uso dos balões, as dificuldades encontradas para inserir – no texto – as falas das personagens e para desenvolver a narrativa de modo linear, segundo a temática pré-estabelecida. Mas, evidentemente, o trabalho com sequências didáticas no ambiente digital pôde favorecer tanto o uso das *interfaces* digitais quanto a compreensão/ produção do gênero textual pelos discentes.

Constatou-se, sobretudo, que, como nem todos os estudantes sabem ou gostam de desenhar, as imagens encontradas nos *softwares* desenvolvidos para a produção de histórias em quadrinhos – e que podem ser também parcialmente modificadas pelos usuários – facilitam na construção das cenas. A visualização de diferentes tipos de balões e onomatopeias nos *softwares* também pode estimular a curiosidade para o aprendizado e uso adequado de tais recursos, possibilitando às crianças compreender variados modos de inserção das falas no texto e diferenciar os tipos de narradores (homodiegéticos, heterodiegéticos e autodiegéticos, por um lado, e observador e onisciente, por outro).

E, à medida que vão se familiarizando com o *software*, as crianças tendem a produzir textos cada vez mais completos e criativos, mesclando os diversos elementos necessários à produção do gênero. Sendo assim, nota-se que, além de ser mais dinâmica e atrativa<sup>71</sup>, a

---

<sup>71</sup> Diversos textos foram produzidos espontaneamente pelos sujeitos da pesquisa no *software* Máquina de Quadrinhos. Numa sala de aula convencional não é comum aos alunos aproveitar o momento de intervalo ou o tempo restante entre uma atividade e outra para escrever narrativas no caderno.

produção de narrativas no contexto digital também pode contribuir para a aprendizagem linguística dos estudantes.

Ainda, em relação às produções analisadas, três aspectos, em especial, precisam ser discutidos: o modo como os alunos interagem e apreendem o conteúdo no espaço virtual, a ideia construída acerca de meio ambiente e o modo como as imagens reforçam nos textos as representações de gênero, construídas socialmente.

No que concerne ao primeiro aspecto, nota-se que a interação aluno-conteúdo ocorre, sobretudo, por meio do uso das *interfaces* digitais. Na medida em que movimentam o cursor na direção dos recursos disponíveis para a edição das histórias em quadrinhos no *software*, as crianças realizam a leitura dos nomes/funções de cada item e aprendem a inseri-los no texto a partir de sua real necessidade de uso. Além disso, nota-se que, por meio da associação entre elementos linguísticos verbais e prosódicos e recursos não linguísticos, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais possibilitam ao usuário a integração potencial de textos, imagens e sons no mesmo sistema, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem.

Ademais, foi possível perceber que o espaço de construção textual, tornou-se também um espaço de denúncia (no caso da produção nº 6), conscientização e responsabilidade ambiental (produções nº 2 e nº 4), transposição de desejos íntimos (a exemplo do texto nº 5), releitura de outros textos (produção nº 1), revelando, de modo natural, os pensamentos, ideias e sentimentos de seus autores e a concepção que eles têm de si próprio e/ou dos demais sujeitos que estão à sua volta.

Com relação especificamente às histórias em quadrinhos construídas com base nas sequências didáticas desenvolvidas no contexto da pesquisa, constatou-se que os alunos apresentam uma ideia semelhante e bastante restrita de meio ambiente. Por meio das imagens, é possível perceber que o meio ambiente ainda é bastante associado a matas, florestas, campos e outros espaços naturais. Não é considerado, de maneira ampla, como o conjunto de fatores naturais, sociais e culturais que envolvem um indivíduo e com os quais ele interage, influenciando e por ele sendo influenciado. Talvez isso possa ser explicado pela ideia construída socialmente e transmitida às crianças pelas pessoas com as quais convivem.

Outro aspecto que merece destaque é o modo como os estudantes reforçam as representações de gênero nas produções. Nos textos produzidos pelas garotas, verificou-se a presença de imagens mais coloridas e de personagens de ambos os gêneros. Já nos textos

produzidos pelos garotos ocorreu o inverso: cenários menos coloridos, contendo personagens unicamente masculinas. Nesses textos, as mulheres são consideradas ora românticas, ora briguentas e vingativas, ora modernas. Já os homens são tidos como distraídos e conscientes de seus deveres, mesmo nos textos produzidos pelas garotas. Sendo assim, de modo geral, as histórias reforçam a ideologia machista e preconceituosa, ainda presente na sociedade brasileira, de que o homem é superior à mulher e de que textos produzidos por homens devem representar apenas o universo masculino.

Através dessas análises, foi possível perceber que as ideologias transmitidas histórica e culturalmente se perpetuam na sociedade contemporânea, assim como ficou evidente que, no espaço digital, os estudantes sentem-se livres para expor seus desejos, angústias e sentimentos, ao interagir com a escrita em contextos mais dinâmicos e naturais de aprendizagem.

### **8.1.2 A construção de histórias *online*: a interação nos *fanfictions***

Uma importante inovação propiciada pelo desenvolvimento da comunicação/interação nos espaços digitais é o desenvolvimento de formatos narrativos não lineares, em que os leitores decidem o caminho a ser dado na produção, desenvolvida gradativamente. Além de favorecer a interação entre diferentes sujeitos, esse tipo de narrativa possibilita a construção do texto em distintos momentos, tornando o processo de produção mais dinâmico e menos enfadonho, e possibilita o uso da escrita em situações reais de comunicação.

Objetivando demonstrar como a produção de narrativas em espaços de interação *online* favorecem as práticas de letramento infantil, apresenta-se, a seguir, uma análise de *fanfictions* – gênero digital de narrativa não linear – produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, a presente subseção expõe os dados encontrados nas seis produções analisadas e tece alguns comentários acerca desses dados.

#### **A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E A CONSIGNA ESCRITA**

O módulo que culminou especificamente na escrita de episódios para a telenovela *Carrossel* ou outra, posteriormente expostos, promoveu o desenvolvimento das seguintes atividades: acesso ao *site* [www.fanfiction.com.br](http://www.fanfiction.com.br); elaboração de título e sinopse ou capítulo(s)





## ANÁLISE DO TEXTO

O texto *Bob Esponja* foi criado com base num desenho animado com título idêntico ao da produção<sup>72</sup>. A cena narrada pela estudante engloba apenas dois personagens: Bob Esponja e Patrick. O primeiro personagem pode ser caracterizado como uma esponja bastante alegre, otimista e um tanto boba e ingênua que vive no fundo do mar, junto com seu caracol de estimação, Gary. Ele trabalha na lanchonete *Siri Cascudo*, juntamente com seu vizinho, Lula Molusco. Os *hobbies* prediletos do personagem são soprar bolhas de sabão e caçar águas-vivas. Quanto a Patrick, o melhor amigo de Bob Esponja, é uma estrela-do-mar. Dificilmente entende as confusões nas quais se envolve e não possui emprego ou outra ocupação.

Em sua produção, a aluna preserva as características de ambos os personagens. Nota-se que Bob Esponja apresenta, por um lado, comportamento infantil, ao chorar pelo simples fato de não encontrar ninguém no *Siri Cascudo*; e, por outro, lado demonstra demasiada alegria ao saber do feriado. Curiosamente, é Patrick, justamente um personagem que não gosta de trabalhar, quem transmite tal informação a Bob Esponja. Talvez tenha sido intenção da redatora mostrar, posteriormente, a ingenuidade de Bob Esponja em acreditar no que Patrick lhe disse. Quiçá a lanchonete estivesse fechada por outro motivo e algumas confusões fossem geradas em decorrência de uma informação equivocada. No entanto, observa-se que não houve continuidade das ações na história, pois as intervenções realizadas pelos colegas não propiciaram o avanço da narrativa.

Outro aspecto que se destaca no texto é o fato de apresentar características do gênero piada, tendo em vista que é uma narrativa curta, com final engraçado, cujo objetivo é fazer graça ou provocar risos em quem a lê. Isso pode ser comprovado pela posterior interação ocorrida entre os alunos com base no texto: “Não achei graça” – afirma um interlocutor. “MAS EU ACHEI. KKKKKKKKKKKKKKKKK” – reitera a autora.

Por meio da análise da narrativa, foi constatada a presença de duas vozes enunciativas. Uma delas apresenta a ideia de que a falta de trabalho provoca tristeza. A outra enuncia que os dias de feriado/descanso são sinônimos de alegria para os trabalhadores. Além disso, o texto expõe elementos de cunho introspectivo. O texto, provavelmente, por meio de diferentes vozes, também enuncia ideias e sentimento da autora: não gosta de encontrar seu local de trabalho (a escola) fechado, mas fica contente quando há dias de descanso ou feriado.

---

<sup>72</sup> Por estar ciente de que não se trata de uma telenovela, mas de um desenho animado, a aluna solicitou autorização à professora/mediadora para produzir um capítulo de tal desenho e a docente concordou.

Quanto ao foco narrativo, o texto apresenta um narrador-observador. Trata-se, nesse caso, de alguém que tem conhecimento dos fatos e os narra de modo imparcial; não evidencia os pensamentos, ideias e emoções da personagem nem as ações vivenciadas por ela em outros contextos. No que diz respeito a seu posicionamento em relação à história, o narrador é heterodiegético, pois não se trata de uma personagem do texto. A narrativa é, portanto, redigida na 3ª pessoa, adequando-se à consigna escrita, a qual propõe a criação de um capítulo ou sinopse de telenovela, seriado ou outro (do qual, evidentemente, o aluno não é personagem).

Para expor o diálogo entre os personagens do texto, a autora faz uso ora do discurso indireto “MAS SEU AMIGO PATRIQUE LHE DISSE QUE ERA FERIADO”, ora do discurso indireto livre “AI ELE COMEÇOU A DA RISADAS. KKKKKKKKKKK”, considerando que, nesse último caso, a fala do personagem mescla-se à do narrador.

Com relação à progressão das ideias no texto, ocorre de modo linear. Inicialmente, os fatos são apresentados um após o outro; posteriormente, o texto sofre interferências do leitor e as ideias são finalizadas de modo inesperado. Trava-se um conflito entre os interlocutores a partir da narrativa anteriormente construída.

De modo geral, o texto adequa-se à consigna escrita. O esquema actancial da narrativa apresenta uma situação inicial, seu desenvolvimento e uma conclusão. No que concerne ao uso dos recursos linguísticos, o texto possui traços de organização da sequência lógica, evidenciados pela utilização das conjunções “mas”, “quando”, “então”, “que”, “e”, “ai” (sendo o último elemento característico da língua oral). É constituído tanto por períodos simples quanto por um período composto. Com relação à coesão nominal, utilizam-se a elipse, o advérbio “lá” e os pronomes “ele”, “seu” e “lhe” como estratégias de retomada. Já no que diz respeito à coesão verbal, a autora mesclou o pretérito imperfeito (“ia”) com outros verbos no tempo pretérito perfeito. Embora a estratégia pareça inadequada, o “ia” representa, na verdade, um ação habitual/contínua, presente em fatos que ocorrem no tempo passado.

Além disso, o texto apresenta ortografia e concordância adequadas. Notou-se apenas o apagamento do -r final: utiliza-se “da”, ao invés de “dar”, provavelmente devido a interferências da oralidade na escrita; e há um equívoco na escrita do nome do personagem: Patrique, ao invés de Patrick. Nesse caso, o nome próprio – empréstimo de uma língua estrangeira – sofre aportuguesamento. Há poucas falhas na acentuação das palavras.

Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero e foi organizado conforme algumas normas do *site* Fanfiction.com.br: possui mais de 100 caracteres; o título é adequado a todas as idades, isto é, não faz apologia a drogas (lícitas ou ilícitas), violência e atos sexuais; o texto não apresenta conteúdo que incentiva ou dissemina discriminações. Além disso, na história não são mencionadas pessoas reais. No entanto, observa-se que o texto é uma adaptação de parte de uma produção original, apresenta elementos da escrita digital “KKKKKKKKKKKK” e é todo redigido texto em letras maiúsculas, violando algumas normas do *site*.<sup>73</sup> Sendo assim, caso a história fosse publicada na rede, a autora poderia ser advertido formalmente (5 advertências levam ao bloqueio da conta) e/ou ter sua história deletada.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 8 (Sujeito 2)

**Figura 77** – *Fanfiction* produzido pelo sujeito 2



<sup>73</sup> É válido ressaltar que, antes de desenvolver a produção, os alunos foram orientados a realizar a leitura das regras para postagem de textos no *site* [www.fanfiction.com.br](http://www.fanfiction.com.br). Mas, por serem muitas regras, nem todas foram lidas com a devida atenção pelos estudantes.

## ANÁLISE DO TEXTO

O próprio título do texto, “A festa de Cirilo”, já evidencia a temática da narrativa, produzida com base na telenovela *Carrossel*<sup>74</sup> (exibida pelo Sistema Brasileiro de Televisão, nos anos de 2012 e 2013). Inicialmente, o autor descreve, de maneira geral, os quitutes e divertimentos da festa, enfatizando que apenas uma das colegas de Cirilo não foi convidada para a comemoração: a Maria Joaquina. Embora essa pareça, à primeira vista, uma atitude de isolamento e que visa despertar a fúria da personagem feminina, não corresponde à veracidade do enredo da telenovela, pois sendo o personagem Cirilo apaixonado por Maria Joaquina, essa seria – certamente – convidada para a festa. Além disso, o fato de não ter sido convidada para uma festa em homenagem a Cirilo não irritaria Maria Joaquina, provavelmente lhe causaria alívio. É válido ressaltar, entretanto, que na telenovela ocorre o inverso: é Maria Joaquina quem realiza uma festa em sua casa e não convida Cirilo. Nota-se, assim, que o autor reescreve a história de maneira peculiar, atribuindo-lhe novas características. Mas, embora apresente introdução, desenvolvimento e conclusão – a narrativa é bastante simples e monótona até esse primeiro momento.

Observa-se, contudo, que, por meio da interferência de um colega – “O que aconteceu depois da festa?” –, o autor surpreende e apresenta novos rumos para a história. Nesse momento, utiliza a imaginação para inserir elementos lendários na ficção, evidenciando também um posicionamento bastante preconceituoso. Fica claro agora o verdadeiro motivo pelo qual Maria Joaquina não foi convidada para a festa: apenas ela deveria escapar do ataque dos lobisomens. O preconceito é, posteriormente, reforçado por outro colega: “Ele merece”, referindo-se a Cirilo.

Fica evidente, dessa forma, que o pensamento ideológico, construído histórica e culturalmente em nossa sociedade, de que as pessoas negras e/ou inseridas em classes socioeconômicas desfavorecidas são inferiores às pessoas brancas e economicamente privilegiadas, continua sendo transmitido por meio da referida telenovela e de outros meios de comunicação na contemporaneidade. Quando muito, o negro é visto como alguém de quem se deve ter piedade: “Coitado de Cirilo!”. Observa-se, desse modo, que tais ideologias têm provocado interferências negativas na constituição identitária de sujeitos afrodescendentes e com baixa renda econômica, a exemplo dos sujeitos da pesquisa. Além de negarem sua

---

<sup>74</sup> A telenovela *Carrossel* narra histórias de uma turma de alunos (que cursa o 3º ano do ensino fundamental na intitulada Escola Mundial) e de sua professora: Helena. Os capítulos da trama mostram o dia a dia das crianças na escola e fora dela.

identidade negra, superiorizam os brancos. Tal ideia fica evidente também nas produções de outros sujeitos, como evidencia a Figura 77.

**Figura 78** – *Fanfiction* produzido por um participante do projeto



Nesse caso, observa-se que até mesmo o pai do personagem minimiza o filho, castigando-o e preferindo acreditar numa história contada por uma personagem branca. Percebe-se, desse modo, que os distintos autores ponderam as informações do mundo exterior com aquelas incutidas no seu próprio mundo por outras pessoas. Trata-se da ficção dotada de verossimilhança e preconceito.

Com relação especificamente à produção n° 18, concede destaque a uma voz enunciativa de que brancos e ricos não devem se misturar com os negros e pobres, além de apresentar mais dois pontos de vista: uma festa propicia divertimento e também gera confusão.

O texto é narrado em terceira pessoa e possui, por um lado, um narrador observador, pois narra a cena de maneira imparcial; e heterodiegético, por outro, já que conta a história sem estar presente nela. Vale salientar que a escolha do foco narrativo é totalmente adequada ao gênero narrativo no qual se enquadra a produção.

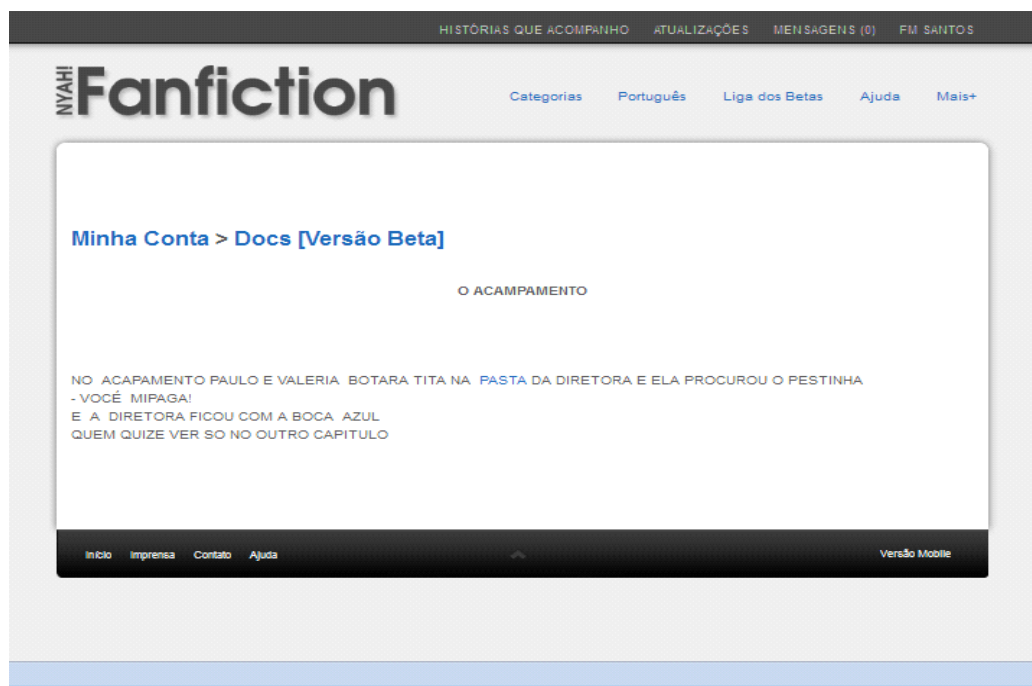
Quanto ao enredo do texto, ocorre num único espaço físico (a casa de Cirilo) e desenvolve-se de modo não linear, com base nas intervenções do leitor, as quais contribuem para a construção do texto (como é característico no gênero digital *Fanfiction*). Com relação a isso, um aspecto que chama a atenção na produção nº 18 é a correção gramatical feita por um estudante: “Merece é com c”. Observa-se que, nesse caso, a criança desvincula-se da ideia principal da narrativa, visando divulgar seu conhecimento ortográfico e/ou minimizar o outro por não ter escrito corretamente uma dada palavra.

Quanto à utilização dos recursos da língua, observa-se que o texto possui períodos simples e compostos nos quais a coesão sequencial é realizada por meio do uso das conjunções “e”, “mas”, “menos” e das preposições “de” e “com”. Com relação à coesão nominal, observou-se o uso da retomada anafórica (por meio da repetição e do uso dos pronomes “seu” e “que” e da elipse). No que se refere à coesão verbal, foram utilizados verbos no tempo no pretérito e na terceira pessoa do plural, no decorrer da narrativa; e no tempo presente (mas também na terceira pessoa) nas escritas de intervenção. Consideram-se tais escolhas adequadas à proposta de produção do gênero em análise. Além disso, o texto apresenta ortografia e concordância adequadas. Notou-se apenas a dificuldade de um dos interlocutores em relação ao uso do *c* e *ç*, aspecto comum nas séries iniciais do ensino fundamental.

Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero e foi organizado conforme as normas do *site* Fanfiction.com.br: trata-se de um texto ficcional em prosa de autoria do aluno, não é uma tradução ou adaptação que utiliza um material original na íntegra ou em parte e possui mais de 100 caracteres. O título é adequado a todas as idades, isto é, não faz apologia a drogas (lícitas ou ilícitas), violência e atos sexuais, e na história não são mencionadas pessoas reais. Além disso, o autor não utiliza abreviações, *emoticons* ou caracteres especiais (considerados inadequados neste gênero), nem redige todo o texto em letras maiúsculas ou dissemina conteúdo agressivo e/ou inadequado a pessoas com diferentes idades. Apresenta, no entanto, conteúdo que incentiva ou dissemina discriminações, o que é proibido pelo *site*. Sendo assim, caso a história fosse publicada na rede, o autor poderia ser advertido formalmente e/ou ter sua história deletada.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 9 (Sujeito 3)

**Figura 79** – *Fanfiction* produzido pelo sujeito 3



### ANÁLISE DO TEXTO

O texto produzido pelo sujeito 3 foi criado a partir de um episódio que ocorreu na telenovela *Carrossel*, no dia do “Acampa Dentro” na escola – o que justifica o título da produção. Em seu texto, o aluno reproduz uma das cenas ocorridas no acampamento, onde Paulo e Valéria resolvem aprontar com Suzana – professora substituta. O menino coloca tinta no creme dental da professora, mas não imagina que quem vai usá-lo é a diretora da escola. Isso gera uma grande confusão. A única diferença da versão original e aquela criada pelo aluno é o fato de que, nessa última, a tinta é colocada no creme dental da diretora e não da professora.

Além disso, no texto, o autor narra a cena de modo bastante sucinto, omitindo algumas informações apresentadas na telenovela, talvez por imaginar que seus colegas já as conhecessem. O texto apresenta apenas introdução e desenvolvimento. Mas a ausência de uma conclusão para os fatos é perfeitamente justificada pelo estudante: “Quem quize ver so no outro capitulo”. Observa-se, contudo, que a última sentença, produzida com o objetivo não



de encerrar a história, mas de promover a participação de outros estudantes na construção do texto, não surtiu efeito. Provavelmente, o fato de o aluno produzir uma história já conhecida pelos demais colegas não despertou o interesse da turma.

Por meio da análise do texto, constatou-se a presença de duas vozes enunciativas. A primeira enuncia que as crianças costumam aprontar, principalmente quando estão juntas com outros colegas; são consideradas, por isso, “pestinhas”, como descreve o autor. Já a segunda evidencia a ideia de que os diretores das escolas são rígidos e sua principal função é punir os estudantes. Tal ideia fica explícita, em especial, no trecho “VOCÊ MIPAGA!”.

Ademais, há destaque, no texto, para três personagens: Paulo, Valéria e a diretora do colégio. Ambos conservam suas características originais: Paulo mostra-se travesso; Valéria, sapeca e encenqueira; e a diretora, rígida e autoritária.

Quando ao foco narrativo, nota-se que a história é contada na terceira pessoa e possui, um narrador observador, por um lado, já que esse atua de modo imparcial; e heterodiegético, por outro, pois conta a história sem estar presente nela. Vale salientar que a escolha do foco narrativo é totalmente adequada ao gênero narrativo no qual se enquadra a produção. O autor ainda utiliza como recurso narrativo o discurso direto, visando enfatizar a fúria e insatisfação da personagem: “VOCÊ MIPAGA!”.

Com relação ao enredo do texto, desenvolve-se de modo não linear, com saltos, antecipações, cortes e com rupturas no tempo e espaço em que se desenvolvem as ações. Nesse contexto, o tempo cronológico mescla-se ao psicológico. Já, no que concerne ao espaço físico da narrativa, trata-se do local onde os personagens acamparam. No entanto, não fica evidente, no texto, se esse local corresponde à própria escola.

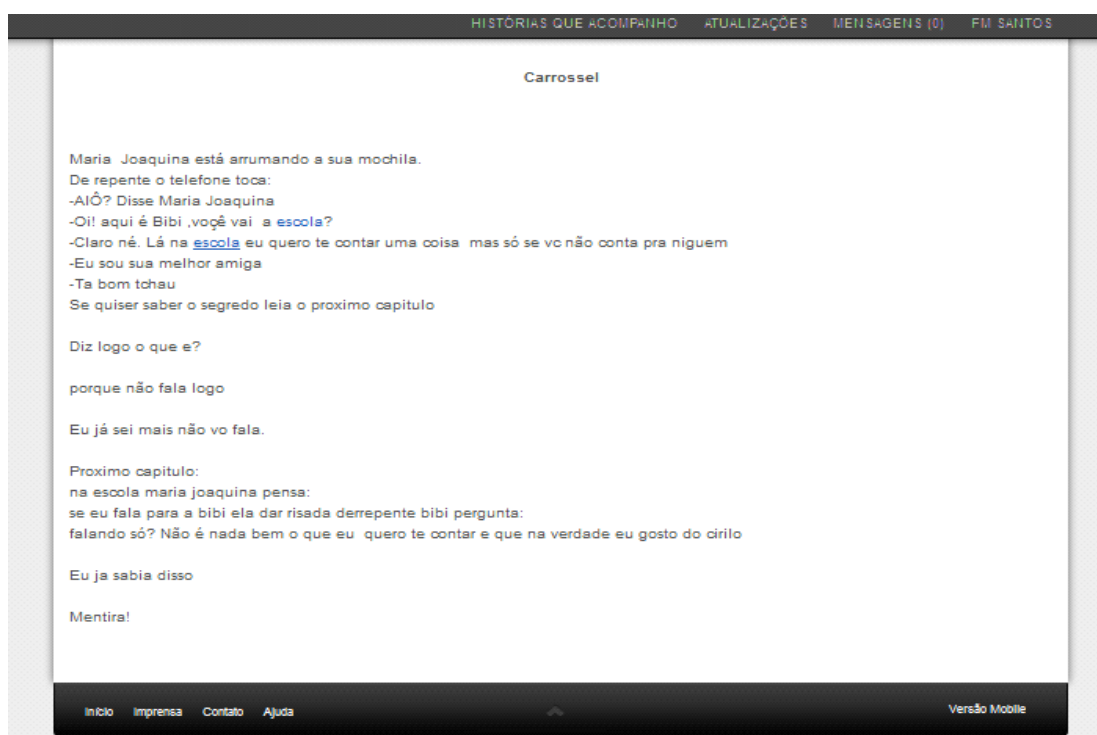
Quanto à utilização dos recursos da língua, observa-se que o texto possui períodos simples e compostos nos quais a coesão sequencial é realizada por meio do uso da conjunção “e” e de algumas preposições e contrações. Com relação à coesão nominal, observou-se o uso da retomada anafórica (por meio da recategorização: “pestinha”, do uso do pronome pessoal “ela” e da elipse). No que se refere à coesão verbal, foram utilizados verbos no pretérito e na terceira pessoa, nas falas do narrador; no tempo presente e na segunda pessoa, na transcrição do discurso direto; e futuro do subjuntivo no trecho que introduziria as intervenções dos leitores. Considera-se que tais escolhas são adequadas à proposta de produção do gênero em análise. No entanto, o texto apresenta alguns equívocos na pontuação, ortografia e acentuação. As principais dificuldades ortográficas do aluno são decorrentes do apoio na oralidade

(“quizer”) e da falta de domínio dos marcadores da nasalização (“acapamento”, “titã” e “botara”)<sup>75</sup>.

Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero e foi organizado conforme algumas das normas contidas no *site* Fanfiction.com.br: possui mais de 100 caracteres; o título é adequado a todas as idades, isto é, não faz apologia a drogas (lícitas ou ilícitas), violência e atos sexuais; e na história não são mencionadas pessoas reais. Além disso, o autor não utiliza abreviações, *emoticons* ou caracteres especiais (considerados inadequados neste gênero), nem dissemina conteúdo agressivo e inadequado a pessoas com diferentes idades e/ou que incentiva discriminações. Contudo, trata-se de uma adaptação de parte de um texto original e foi redigido todo em letras maiúsculas, violando algumas normas do referido *site*.

#### PRODUÇÃO ESCRITA nº 10 (Sujeito 4)

**Figura 80** – *Fanfiction* produzido pelo sujeito 4



<sup>75</sup> Havia muitos erros ortográficos na primeira versão do texto. Sendo assim, os autores foram orientados a consultar o dicionário *online* e analisar a escrita de algumas palavras. Mas, devido às dificuldades específicas apresentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem do português escrito, nem todas as palavras foram reescritas corretamente.

## ANÁLISE DO TEXTO

O texto *Carrossel*, criado com base na telenovela de título idêntico ao da produção, apresenta uma cena que envolve a revelação de um segredo. Além de provocar suspense nos leitores, a autora desenvolve a narrativa por meio de ações que englobam três personagens: Maria Joaquina, Bibi e Cirilo. Mas é válido salientar que esse último, embora seja citado na narrativa, não executa ações na história. Na telenovela exibida em 2012 e 2013 pelo Sistema Brasileiro de Televisão, a primeira personagem demonstra-se orgulhosa, arrogante, racista e preconceituosa. Costuma delatar os colegas a fim de prejudicá-los e adora humilhar seu colega Cirilo, que é apaixonado pela garota. Quanto a Bibi, é a melhor amiga de Maria Joaquina, embora não seja egoísta e nem invejosa como ela.

Ao analisar especificamente o texto produzido pelo sujeito 4, observa-se que apenas algumas das características das protagonistas são evidenciadas no texto: a arrogância e o orgulho de Maria Joaquina (como demonstram, respectivamente, as falas “Claro né” e “se eu fala para a bibi ela dar risada”) e a amizade que Bibi dedica a Maria Joaquina (comprovada no trecho: “Eu sou sua melhor amiga”). Observa-se, no entanto, que uma das principais características de Maria Joaquina – o racismo – não é explicitada na narrativa. Muito pelo contrário, agora, a personagem revela ser apaixonada por Cirilo, um garoto negro. Nota-se, desse modo, que a autora faz uma releitura da telenovela e conclui que toda a implicância de Maria Joaquina com Cirilo deve-se ao fato de a garota ser apaixonada pelo colega.

Observa-se, assim, a presença de duas vozes enunciativas no texto. Uma delas enuncia que, para as crianças, a atitude de assumir que estão apaixonadas pode gerar gozação por parte dos colegas, especialmente ao se tratar do sentimento de uma pessoa branca, de gênero feminino e pertencente a uma classe social economicamente favorecida, em relação a um sujeito negro, de gênero masculino e inserido numa classe social menos privilegiada. Quanto à outra voz, apresenta a ideia de que os amigos são fiéis, confidentes e compartilham segredos.

No que concerne ao foco narrativo, o texto apresenta um narrador heterodiegético. Mas não fica explícito por meio das pistas fornecidas no texto se ele é um narrador observador ou onisciente. Com relação à progressão das ideias no texto, a narrativa ocorre de modo linear, já que os fatos são apresentados de acordo uma sequência cronológica. A autora ainda utiliza como recurso narrativo o discurso direto.

O texto torna-se dinâmico na medida em que provoca suspense nos leitores (“Se quiser saber o segredo leia o proximo capítulo”) e propicia a interação entre eles, como evidenciam os trechos: “Diz logo o que e?”, “porque não fala logo”, “Eu já sei mais não vo fala”. Já, ao revelar o segredo, a autora gera decepção (como evidencia a fala “Eu já sabia disso”) e causa polêmica entre os leitores (“Mentira!”<sup>76</sup>). A interação entre diversos interlocutores comprova que a narrativa despertou o interesse e a curiosidade dos discentes.

Já no que concerne ao espaço físico da narrativa, observa-se que as cenas ocorrem, especialmente, em dois locais: a casa de Maria Joaquina e a escola. Um terceiro espaço, no qual Bibi se comunica por telefone com Maria Joaquina, também fica implícito na história.

Com base na análise realizada, é possível afirmar que o texto produzido pelo sujeito 4 é pertinente à consigna escrita e adequa-se ao gênero textual *Fanfiction*. O esquema actancial narrativo apresenta uma situação inicial, seu desenvolvimento e uma conclusão para o capítulo.

No que concerne ao uso dos recursos da língua, o texto apresenta períodos simples e compostos, com traços de organização lógica, evidenciados pelo uso das conjunções “mas”, “se” e “que” e das preposições/contrações “a”, “para”, “do” e “na” e “em” para relacionar os vocábulos e as orações das sentenças. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, os dêiticos “eu” e “lá” e alguns pronomes interrogativos. Além disso, há no texto vários marcadores conversacionais (“né”, “alô?”, “oi!”, “tchau”, “bem...”), tendo em vista que boa parte da história é construída por meio de diálogos entre as personagens.

Com relação à coesão nominal, utilizou-se a elipse, assim como os pronomes “ela” e “sua” e a repetição explícita de palavras, como estratégias para a retomada anafórica. Já no que diz respeito à coesão verbal, há na narrativa, de modo geral, verbos e locuções verbais no tempo presente, já que o objetivo da autora é reconstituir a cena em tempo real. O futuro do subjuntivo é utilizado apenas para finalizar a cena e provocar suspense nos leitores: “Se quiser saber o segredo leia o proximo capítulo”. Já nos momentos de interação entre os interlocutores, usam-se verbos no presente e no pretérito, a depender do objetivo de cada um.

A produção apresenta algumas falhas na ortografia, acentuação e pontuação, especialmente na segunda parte, que não passou por um momento de revisão/reescrita. As

---

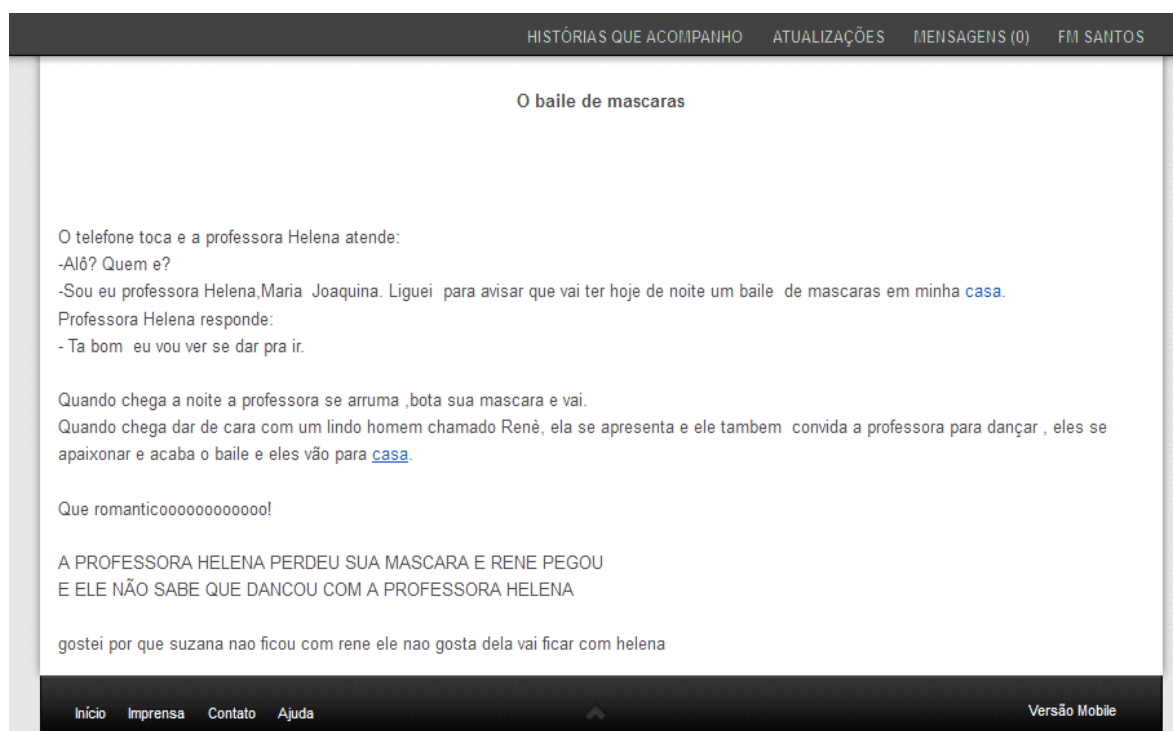
<sup>76</sup> A expressão gera ambiguidade no contexto, pois não se sabe se o interlocutor considera mentira o fato de Maria Joaquina gostar de Cirilo ou se discorda da ideia de que o outro interlocutor já sabia qual era o segredo.

principais dificuldades ortográficas dos alunos são decorrentes do apoio na oralidade (“pra”, “mais”) e da falta de domínio dos marcadores da nasalização (“niguem”), do apagamento do -r final (“conta” e “fala” ao invés de “contar” e “falar”), da juntura de palavras (“derrepente”) e da falta de domínio no uso do *c* e *ç* (“você”). Ademais, utilizaram-se letras minúsculas no início de algumas frases e em nomes de pessoas.

Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero e foi organizado conforme algumas normas do *site* Fanfiction.com.br: trata-se de um texto ficcional em prosa de autoria do aluno, não é uma tradução ou adaptação que utiliza um material original na íntegra ou em parte e possui mais de 100 caracteres, nem apresenta conteúdo inapropriado. O título é adequado a todas as idades, isto é, não faz apologia a drogas (lícitas ou ilícitas), violência e atos sexuais, e na história não são mencionadas pessoas reais. No entanto, observa-se que o texto apresenta elementos da escrita digital “vc” e, de certa maneira, incentiva ou dissemina discriminação racial.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 11 (Sujeito 5)

**Figura 81** – *Fanfiction* produzido pelo sujeito 5



## ANÁLISE DO TEXTO

O texto produzido pelo sujeito 5 foi criado a partir do capítulo exibido na telenovela *Carrossel*, na véspera do dia em que a atividade de produção foi solicitada pela docente, e refere-se ao tema *baile de máscaras*, como evidencia o próprio título da produção. Em seu texto, a aluna reconstituiu três momentos do episódio: 1) uma das cenas que antecede o baile: o convite feito por Maria Joaquina à professora Helena<sup>77</sup>; 2) uma cena ocorrida no baile: o momento em que Helena e Renê<sup>78</sup> se encontram e apaixonam-se um pelo outro; 3) e o momento pós-baile: os personagens vão para casa. Mas observa-se que, apesar de seguir uma sequência cronológica, a história apresenta cortes e rupturas e, por isso, alguns fatos são omitidos, como lembra um dos interlocutores do texto: “A PROFESSORA HELENA PERDEU SUA MÁSCARA E RENE PEGOU/ E ELE NÃO SABE QUE DANÇOU COM A PROFESSORA HELENA”. Nota-se, dessa maneira, que, embora o texto tenha sido produzido com base em um episódio da telenovela, a autora reconstrói as cenas de modo peculiar.

O texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas, como o tema interessa a alguns estudantes, esses interagem com a autora, seja complementando algumas ideias (como foi mostrado anteriormente), seja emitindo diferentes opiniões: “Que romanticoooooooooooooo!”; “gostei por que Suzana não ficou com Renê ele não gosta dela vai ficar com Helena”. Observa-se que, no último caso, a aluna faz referência a outra personagem da telenovela: Suzana. Essa é, na verdade, uma professora contratada para substituir Helena quando esta adoece. Suzana não tem muito jeito com crianças. É falsa e dissimulada com todos e inveja o carinho que Renê dedica a Helena. Por meio da análise das intervenções, fica evidente que a aversão dos personagens da telenovela em relação à professora Suzana, assim como o carinho que eles dedicam a Helena, é transferida para o ato enunciativo.

Sendo assim, a narrativa, de modo geral, apresenta duas vozes enunciativas. Uma enuncia que as relações entre professor e alunos devem se expandir para além dos limites da sala de aula. Já a outra evidencia a ideia de que os bailes possibilitam a aproximação entre os enamorados.

---

<sup>77</sup> Professora do terceiro ano do ensino fundamental da Escola Mundial. Dedicada ao trabalho e vinculada às tendências sociointeracionais de educação, Helena se torna um referencial para seus alunos. É com ela que eles contam em todas as circunstâncias que enfrentam, sejam elas felizes ou tristes.

<sup>78</sup> Professor de música. É considerado muito simpático e agradável.

Quanto ao foco narrativo, o texto apresenta um narrador heterodiegético, por um lado, e onisciente, por outro. Sua proximidade com o mundo narrado e o conhecimento que possui acerca dos sentimentos e emoções das personagens revela ideias, fatos e situações que um narrador-observador não poderia conhecer. Mas, ao mesmo tempo, essa mesma proximidade faz com que a narrativa seja parcial e impregnada pelo ponto de vista do narrador. Esse aspecto fica evidente no trecho: “Quando chega dar de cara com um lindo homem chamado Renè, ela se apresentar e ele também convida a professora para dançar, eles se apaixonar”. A autora ainda utiliza como recurso narrativo o discurso direto, visando representar fielmente os diálogos que se dão entre as personagens.

Já no que concerne ao espaço físico da narrativa, observa-se que as cenas ocorrem, especialmente, na casa de Maria Joaquina. Mas os espaços onde Maria Joaquina e Helena estão inseridas quando se comunicam por telefone também ficam implícitos na história.

Quanto à utilização dos recursos da língua, observa-se que o texto possui períodos simples e compostos nos quais a coesão sequencial é realizada por meio do uso das conjunções “e”, “que”, “se”, “quando” e de algumas preposições e contrações para relacionar os vocábulos e as orações das sentenças. Com relação à coesão nominal, utilizou-se a retomada anafórica (por meio da repetição de palavras, da nominalização, do uso de pronomes pessoais e demonstrativos e da elipse) E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, os dêiticos “eu” e “hoje” e alguns pronomes interrogativos. Além disso, há no texto alguns marcadores conversacionais (“Alô?”, “Ta bom”), já que boa parte da história é construída por meio de diálogos entre as personagens.

No que diz respeito à coesão verbal, há na narrativa, de modo geral, verbos e locuções verbais no tempo presente, uma vez que o objetivo da autora é reconstituir a cena em tempo real. Já nos momentos de interação entre os interlocutores, usam-se verbos no pretérito, uma vez que o principal objetivo dos sujeitos é emitir opiniões sobre o texto ou complementar o fato ocorrido.

A produção apresenta algumas falhas na ortografia, pontuação, concordância e acentuação. As principais dificuldades ortográficas dos alunos são decorrentes do apoio na oralidade (“pra”, “tá”) e da falta de domínio no uso de verbos no infinito e na terceira pessoa (“dá” é substituído, no texto, por “dar”). Nota-se ainda o emprego do verbo “ter” no lugar do verbo “haver”. Ademais, utilizaram-se letras minúsculas no início de algumas frases e em nomes de pessoas.

De modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero e foi organizado conforme algumas das normas contidas no *site* Fanfiction.com.br: possui mais de 100 caracteres e não foi todo redigido com letras maiúsculas; o título é adequado a todas as idades, isto é, não faz apologia a drogas (lícitas ou ilícitas), violência e atos sexuais; e na história não são mencionadas pessoas reais. Além disso, a autora não utiliza abreviações, *emoticons* ou caracteres especiais (considerados inadequados neste gênero), nem dissemina conteúdo agressivo e inadequado a pessoas com diferentes idades e/ou que incentiva discriminações, nem foi redigido com letras maiúsculas. Contudo, trata-se de uma adaptação de parte de um texto original. Há elementos da escrita digital – neste caso, o alongamento das vogais – apenas na intervenção de um dos interlocutores: “romanticooooooooooooo”.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 12 (Sujeito 6)

**Figura 82** – *Fanfiction* produzido pelo sujeito 6

The image is a screenshot of a web browser displaying a page from Fanfiction.com.br. At the top, there is a navigation bar with links for 'HISTÓRIAS QUE ACOMPANHO', 'ATUALIZAÇÕES', 'MENSAGENS (0)', and 'FM SANTOS'. Below this is the 'NYAH! Fanfiction' logo and a secondary navigation bar with links for 'Categorias', 'Português', 'Liga dos Betas', 'Ajuda', and 'Mais+'. The main content area shows a user's account menu with 'Minha Conta > Docs [Versão Beta]'. Below the menu is a 'Carrossel' (carousel) section containing a snippet of a story. The snippet reads: 'Maria Joaquina liga para Bibi dizendo que aconteceu um trágico acidente com Jorge o novo vizinho. Bibi e Maria Joaquina decidem ir visita-lo no hospital mas quando ele ver Bibi diz que não gosta de pessoas pobres e que não quer ela perto dele. O que ela fez? Só vou contar no proximo capitulo.'



## ANÁLISE DO TEXTO

O texto *Carrossel*, criado com base na telenovela de título idêntico ao da produção, apresenta uma cena de preconceito social, manifestado por um colega em relação ao outro. Inicialmente, o autor descreve alguns fatos secundários que desencadeiam a cena principal: 1) Maria Joaquina liga para Bibi para avisar-lhe do acidente ocorrido com Jorge – um garoto prepotente, orgulhoso e que considera o dinheiro mais importante do que os amigos ; 2) As duas garotas decidem visitar o colega. Posteriormente, o escritor evidencia o preconceito de Jorge em relação a Bibi, pelo fato de a garota não pertencer à mesma classe socioeconômica que ele. É válido salientar, contudo, que embora a personagem não seja considerada tão rica quanto Jorge, na telenovela, é uma das crianças que possui padrão de vida mais semelhante ao do garoto. Nota-se assim que, na narrativa nº 12, o autor cria uma nova cena<sup>79</sup> para a história e atribui novas características a alguns personagens: Bibi é considerada, nesse caso, uma garota pobre.

Não fica evidente, no entanto, se o autor do texto é condizente ao fato narrado ou se produz a história com o objetivo de propiciar ao leitor reflexões acerca do assunto. As intervenções realizadas no texto não foram suficientes para esclarecer tal dúvida. Nota-se, contudo, que o pensamento ideológico, construído histórica e culturalmente em nossa sociedade, de que as pessoas inseridas em classes socioeconômicas desfavorecidas são inferiores às pessoas economicamente privilegiadas, continua sendo transmitido por meio da referida telenovela (através das atitudes e comportamentos de personagens como Jorge e Maria Joaquina) e de outros meios de comunicação na contemporaneidade.

Por meio da análise da narrativa, foi constatada, então, a presença de duas vozes enunciativas. Uma delas apresenta a ideia de que as pessoas devem ser solidárias às outras. A outra enuncia que há uma barreira social que separa ricos e pobres.

Quanto ao foco narrativo, o texto apresenta um narrador-observador. Trata-se, nesse caso, de alguém que tem conhecimento dos fatos e os narra de modo imparcial; não evidencia os pensamentos, ideias e emoções da personagem nem as ações vivenciadas por ela em outros contextos. No que diz respeito a seu posicionamento em relação à história, o narrador é heterodiegético, pois não se trata de uma personagem do texto. A narrativa é, portanto, redigida na 3ª pessoa, adequando-se à consigna escrita, a qual propõe a criação de um capítulo

---

<sup>79</sup> Foram realizadas algumas pesquisas e não se encontrou episódio semelhante à narrativa produzida pelo discente.

ou sinopse de telenovela ou outro (do qual, evidentemente, o aluno não é personagem). O autor utiliza como recurso narrativo apenas o discurso indireto.

Com relação à progressão das ideias no texto, ocorre de modo linear. Inicialmente, os fatos são apresentados um após o outro; posteriormente, o texto sofre interferências de um leitor, mas a pergunta feita por ele não é adequadamente respondida. O autor instiga, na verdade, a curiosidade do/da colega: “Só vou contar no proximo capitulo”.

De modo geral, o texto adequa-se à consigna escrita. O esquema actancial da narrativa apresenta uma situação inicial, seu desenvolvimento e uma conclusão. No que concerne ao uso dos recursos linguísticos, o texto possui traços de organização da sequência lógica, evidenciados pela utilização das conjunções “e”, “mas”, “quando”, “que” e de algumas preposições e contrações. É constituído por períodos simples e compostos. Com relação à coesão nominal, utilizam-se a elipse e os pronomes pessoais como estratégias de retomada. Já no que diz respeito à coesão verbal, utilizam-se, de modo geral, verbos e locuções verbais no tempo presente, já que o objetivo do autor é reconstituir a cena em tempo real. Já nas escritas de intervenção, utilizam-se verbos ora no pretérito ora no futuro, a depender do objetivo dos interlocutores. Além disso, o texto apresenta ortografia e concordância adequadas, e há poucas falhas na acentuação das palavras.

Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero e foi organizado conforme as normas do *site* Fanfiction.com.br: trata-se de um texto ficcional em prosa de autoria do aluno, não é uma tradução ou adaptação que utiliza um material original na íntegra ou em parte e possui mais de 100 caracteres. O título é adequado a todas as idades, isto é, não faz apologia a drogas (lícitas ou ilícitas), violência e atos sexuais, e na história não são mencionadas pessoas reais. Além disso, o autor não utiliza abreviações, *emoticons* ou caracteres especiais (considerados inadequados neste gênero), nem redige todo o texto em letras maiúsculas ou dissemina conteúdo agressivo e/ou inadequado a pessoas com diferentes idades. Apresenta, no entanto, conteúdo que incentiva ou dissemina discriminações, o que é proibido pelo *site*. Sendo assim, caso a história fosse publicada na rede, o autor poderia ser advertido formalmente e/ou ter sua história deletada.

### 8.1.2.1 Outras considerações acerca das produções

Apesar das diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para a construção do discurso nos *fanfictions*, é possível afirmar que o trabalho com esse gênero no contexto escolar também é bastante significativo para o aprendizado infantil, uma vez que propicia não somente o contato dos alunos com um “novo” gênero narrativo e a ampliação da competência narrativa das crianças (auxiliando-as no desenvolvimento da criatividade, imaginação e habilidade de transpor experiências pessoais, valores e conhecimentos para o gênero ficcional), mas possibilita-lhes, sobretudo, novas formas de interação com o conteúdo, com o outro e consigo mesmo.

As formas de interação com o conteúdo são promovidas, principalmente, através do concomitante desenvolvimento da leitura dialogada e da escrita assíncrona pelos indivíduos. Nesse caso, “a [própria] leitura do que se escreve – enquanto se escreve e após fazê-lo – é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta” (SOUZA, 2007, p. 111). Por isso, inicialmente, o escritor precisa lançar mão de recursos narrativos e estratégias linguísticas que despertem o interesse do público leitor, do qual depende a continuidade ou estagnação da história. Cada leitor é livre para escolher o(s) texto(s) a ser(em) lido(s) e intervir ou não na(s) produção(ões), a depender de seus interesses e objetivos. Mas, ao intervir nas narrativas, estimulam novos diálogos e podem conceder novos rumos às histórias previamente elaboradas (como fica evidente na produção nº 8). Além disso, as interações assíncronas desenvolvidas por meio dos *fanfictions* permitem que os interlocutores tenham o controle sobre o ritmo e a sequência da narrativa, tornando a produção escrita mais dinâmica e centrada em seus propósitos comunicativos (a exemplo do que ocorre na produção nº 12 - “Só vou contar no próximo capítulo”).

Fica evidente, desse modo, que, ao mesmo tempo em que propicia a interação dos sujeitos com o conteúdo, o gênero promove a interação dos indivíduos com outros participantes e consigo mesmo, através da reflexão e diálogo. E, embora as produções analisadas tenham evidenciado algumas dificuldades dos discentes – em maior ou menor grau – no processo de aquisição da escrita, certamente, o trabalho com os *fanfictions* pôde favorecer tanto o uso das *interfaces* digitais quanto a compreensão/ produção do gênero textual pelos discentes. Quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos justificam-se, sobretudo, pelo fato de os estudantes nunca terem produzido textos desse gênero antes do trabalho com as sequências didáticas

desenvolvidas pela pesquisadora no contexto de aprendizagem digital e, conseqüentemente, pelo pouco domínio de algumas características do gênero, apesar da leitura prévia de alguns textos e da realização de algumas atividades. A leitura desatenta de algumas normas estabelecidas no *site* [www.fanfiction.com.br](http://www.fanfiction.com.br) também colaborou para a inserção de elementos inadequados nas produções, tais como: elementos da escrita empregada em alguns gêneros de textos digitais e letras maiúsculas em toda a produção – equívocos que também podem ser explicados, respectivamente, pelo contato com outros gêneros de textos digitais e pelas dificuldades no manuseio dos recursos digitais.

Apesar disso, constatou-se que a possibilidade de poder interagir com os colegas e emitir suas opiniões acerca dos textos por meio da escrita, sem a necessidade de se identificar, fez com que os alunos tímidos e aqueles que normalmente não gostam de escrever porque sempre são corrigidos ou criticados também pudessem demonstrar suas ideias e conhecimentos. Além disso, embora as intervenções tenham sido sugeridas pelo docente, ocorreram espontaneamente e de modo bastante dinâmico. Sendo assim, nota-se que, além de ser mais dinâmica, a produção de narrativas no contexto digital também pode favorecer novas aprendizagens e contribuir para a livre expressão de ideias em situações reais de interação.

Ainda, no que concerne às produções analisadas, três aspectos, em especial, precisam ser discutidos: as relações que são desenvolvidas entre os estudantes por meio das interações no espaço virtual, os modos como eles (re)constroem as narrativas e a própria realidade e as ideologias transmitidas por meio dos textos.

No que diz respeito às relações desenvolvidas entre as crianças no ambiente digital, notam-se, por um lado, interações que demonstram o respeito e a concordância de ideias entre os interactantes e, por outro lado, interações conflituosas entre os interlocutores, seja pela simples discordância de ideias (“Coitado de Cirilo!/Ele merece” – produção nº 8), seja para corrigir o equívoco cometido pelo outro (“Merece é com ç” – produção nº 8) ou, até mesmo, para induzir o colega a apresentar novas informações (“Diz logo o que e?/ por que não fala logo/ Eu já sei mais não vo fala” – produção nº 10). Tais relações, certamente, são reflexos daquelas desenvolvidas face a face entre os alunos no contexto escolar e também fora dele.

Por meio da análise dos textos, observaram-se, também, distintos modos de (re)construção das narrativas pelos estudantes. Ora os sujeitos realizam uma transcrição quase que idêntica à outra com a qual tiveram contato através de outro meio de comunicação (a exemplo das produções nº 7 e nº 9), ora reescrevem uma história já conhecida de modo

peculiar, realizando mudanças nas cenas e/ou nas atitudes e comportamentos das personagens (como evidencia a produção nº 11) ou, ainda, fundamentam-se no enredo das novelas/desenhos animados e criam histórias inéditas, atribuindo novas características aos personagens (produções nº 8 e nº 10) ou não (produção nº 12). Com isso, eles reescrevem de distintas maneiras a própria realidade.

Outro aspecto que merece destaque é o modo como os estudantes reforçam algumas ideologias transmitidas histórica e culturalmente em nossa sociedade. Em alguns textos analisados, notou-se que os autores repassam ideias preconceituosas, as quais inferiorizam as pessoas negras e/ou com pouca renda econômica. Trata-se de ideologias divulgadas socialmente e reforçadas pela própria novela *Carrossel*, bem como por outros meios ou espaços comunicativos. Apesar disso, nota-se que, em alguns momentos, a temática *preconceito* pode ter sido utilizada, sobretudo, para promover reflexões acerca do assunto (a exemplo da produção nº 12).

Por meio das análises, fica evidente, de modo geral, que o trabalho com os *fanfictions* em sala de aula, além de contribuir para o desenvolvimento de estratégias interacionais que auxiliam na construção das narrativas, favorece a livre expressão de ideias, desejos e sentimentos das crianças e propicia o desenvolvimento da leitura e escrita em situações concretas de uso da língua, favorecendo assim as práticas de letramento infantil.

## 8.2 A INTERLOCUÇÃO ENTRE VARIADOS GÊNEROS NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DIGITAL: UMA ANÁLISE ACERCA DAS PARÓDIAS INFANTIS

Evidentemente, o ambiente digital constitui-se num importante espaço para o desenvolvimento de aprendizagens linguísticas. Além de propiciar a aprendizagem de gêneros literários mais tradicionais, a exemplo das narrativas ficcionais, pode também favorecer o aprendizado de outros gêneros literários e não literários e auxiliar no desenvolvimento de atividades que promovam a interlocução entre gêneros e textos diversificados.

Uma das maneiras de se propor a interlocução entre distintos gêneros no espaço de aprendizagem escolar é desenvolvendo um trabalho com paródias. *Parodiar* significa reinterpretar ou reconstruir um determinado texto ou obra. Trata-se, na verdade, de um processo de incorporação de novas ideias/sentidos em uma obra original, desconstruindo-a e

reconstruindo-a por meio do uso de variados recursos estilísticos. Ao teorizar sobre a paródia, Bakhtin (1975) destaca o papel do dialogismo, o qual pode ser compreendido sob duas perspectivas: 1) como o diálogo entre discursos (interdiscursividade e intertextualidade); e 2) como o diálogo entre sujeitos (constituídos no discurso). É válido ressaltar, entretanto, que – embora dialogue propositalmente com o texto parodiado – a paródia não se confunde com ele; é a criação do “novo” a partir do “velho”.

Certamente, o contato com paródias em diferentes espaços de aprendizagem pode colaborar para a compreensão dos processos de desconstrução e reconstrução de textos e, ao mesmo tempo, possibilitar aos indivíduos uma reflexão acerca das distinções entre os atos de criação e recriação, plágio e transformação, originalidade e não originalidade das produções.

Objetivando demonstrar como o desenvolvimento de atividades com paródias no contexto escolar pode possibilitar tais reflexões e favorecer o dialogismo intertextual e intersujeitos, bem como auxiliar na aprendizagem de distintos gêneros textuais pelos alunos, contribuindo, assim, para processo de aprendizagem dos mesmos, apresentaremos, a seguir, uma análise acerca de textos produzidos em ambientes digitais por alunos do 5º ano do ensino fundamental.

A construção das paródias ocorreu após o desenvolvimento de algumas sequências didáticas que englobaram outros gêneros (música, poesia e ditados populares). A presente subseção expõe os dados encontrados nas três produções analisadas e tece alguns comentários acerca desses dados.

#### A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E A CONSIGNA ESCRITA

Os textos foram produzidos pelos estudantes, a partir do trabalho com sequências didáticas relacionadas ao gênero paródia. O módulo que culminou especificamente nas produções, posteriormente expostas, contou com o desenvolvimento dos seguintes procedimentos: realização de atividades por meio do *software* Castelo Musical; escolha de uma música para audição (sugestão: *site* [www.kboing.com.br](http://www.kboing.com.br)); produção de uma paródia com base na música escolhida (tema livre); reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador. Será analisada aqui a última versão de cada paródia construída pelas estudantes.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 13 (Sujeito 4)

**Figura 83** – Paródia produzida pelo sujeito 4

<p><b>Amigas</b></p> <p>Tenho muitas amigas Que nunca vou me afastar Um momento ruim Só são elas que vem para me abraçar</p> <p>Todo dia elas vem para me abraçar Todos meus segredos ninguém conta-rá e sempre elas vem</p> <p>vem me ensinar Minhas amigas todo dia Estarão aqui Pra me ajudar</p>	<p><b>Texto parodiado:</b> Vida de Empreguete (Empreguetes)</p> <p>Todo dia acordo cedo, Moro longe do emprego Quando volto do serviço quero o meu sofá</p> <p>Tá sempre cheia a condução Eu passo pano, encero chão A outra vê defeito até onde não há</p> <p>Queria ver madame aqui no meu lugar Eu ia rir de me acabar Só vendo a patroinha aqui no meu lugar Botando a roupa pra quarar</p>
--	---

ANÁLISE DO TEXTO

O texto produzido pelo sujeito 4 parodia parte da canção “Vida de Empreguete”<sup>80</sup>, das Empreguetes. Neste caso, cria-se uma nova letra a partir de uma música já existente (conforme a atividade proposta pela professora). Antes de qualquer tentativa de análise, é preciso enfatizar que as músicas constituem um gênero literário bem peculiar, especialmente na sua forma de composição. Suas letras, por exemplo, provocam distintas emoções e sentimentos por meio dos jogos de sentidos, das metáforas criadas, dos efeitos produzidos a partir da sonorização do material linguístico.

Na paródia em análise, o título – *Amigas* – adequa-se à produção, cujo tema é a amizade. Quanto ao texto, enuncia, de modo geral, a ideia de que as amigas são companheiras umas das outras em todos os momentos da vida, ajudando, oferecendo carinho, compartilhando segredos e transmitindo ensinamentos. Fica evidente, dessa forma, que o eu-

<sup>80</sup> Tal música foi escolhida pela aluna provavelmente pelo fato de estar no auge no período de realização da atividade, por ser tema da novela *Cheias de Charme*, exibida no horário das 19h, pela Rede Globo de Televisão, em 2012. Além disso, no primeiro momento das sequências didáticas com o gênero, foi exibida para os alunos uma paródia da música *Vida de Empreguete*.

lítico do texto é feminino e refere-se exclusivamente à amizade entre as mulheres, provavelmente pelo fato de esse ter sido escrito por uma criança de tal gênero. Nota-se também que a letra criada pela estudante diferencia-se bastante daquela utilizada como base, a qual trata da rotina de vida das empregadas domésticas.

No que concerne ao modo de composição, uma das semelhanças entre as letras diz respeito ao emprego do eu-lírico feminino para se reportar à vida e aos sentimentos das mulheres. Ademais, observa-se que a produção do sujeito 4 centra-se nas opiniões, sentimentos e emoções do eu-lírico, caracterizando-se como um texto estritamente subjetivo e pessoal. O uso constante da 1ª pessoa do singular, tanto nas formas verbais quanto nos pronomes pessoais (a exemplo do trecho: “Tenho muitas amigas/ Que nunca vou me afastar”) também evidencia a presença dessas características. Em relação aos recursos poéticos, há ênfase – no texto – para os jogos de sentidos (polissemia) presentes no trecho: “Um momento ruim/Só são elas que vem para me abraçar”. Nesse caso, o vocábulo “abraçar” pode ser compreendido, de modo mais específico, como o ato físico ou, de maneira mais geral, como qualquer forma de apoio/acolhimento ao outro.

No que diz respeito ao ritmo musical, nota-se que a estudante tem consciência do fato de que seu texto é escrito para ser musicalizado. No trecho: “Todos meus segredos ninguém conta-rá”, por exemplo, a divisão silábica da última palavra comprova a oralização realizada durante o momento de produção escrita, visando adequar a nova letra ao ritmo da música escolhida.

Observa-se, no entanto, que nem sempre há uma harmonia musical entre a paródia e obra parodiada. Muitas vezes, a autora inverte a ordem de alguns trechos da música. A primeira estrofe da paródia, por exemplo, combina em ritmo e musicalidade não com a primeira estrofe da canção parodiada, mas com a terceira:

Tenho muitas amigas  
Que nunca vou me afastar  
Um momento ruim  
Só são elas que vem para me abraçar

~~Todo dia acordo cedo,  
Moro longe do emprego  
Quando volto do serviço quero o meu sofá~~

Queria ver madame aqui no meu lugar  
Eu ia rir de me acabar  
Só vendo a patroinha aqui no meu lugar  
Botando a roupa pra quarar





Contudo, notam-se ainda algumas distinções em relação a essas estrofes, visto que, em dados momentos, a estudante interrompe o ritmo musical e não utiliza as rimas necessárias (1º e 3º versos). Isso evidencia que a autora prioriza o conteúdo em detrimento da forma e apresenta também algumas dificuldades para reconstruir um texto a partir de outro.

Com relação à progressão das ideias no texto, ocorre na medida em que a autora vai acrescentando novas atribuições ao papel de amiga. Mas, ao mesmo tempo em que apresenta novas ideias, reitera informações já expostas no texto, o que faz com que a produção seja marcada por antecipações e retrospectivas, como é comum nas letras de músicas.

De modo geral, o texto adequa-se à consigna escrita. No que concerne ao uso dos recursos linguísticos, o texto possui traços de organização da sequência lógica, evidenciados pelo uso da conjunção “e” e da preposição “para”<sup>81</sup>. No entanto, nota-se a ausência da preposição “em” no 3º verso. Nesse verso, a autora utiliza “um” ao invés de “num”. Ademais, o texto é constituído tanto por períodos simples quanto por períodos compostos. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, os dêiticos “aqui”, “meus”, “minha”, “me” e outros implícitos na estrutura dos verbos apresentados na 1ª pessoa do singular.

Com relação à coesão nominal, utilizaram-se a elipse, a repetição de palavras, os pronomes pessoais e o pronome relativo “que” (embora esse tenha sido utilizado equivocadamente no lugar de “das quais” no 2º verso) como estratégias de retomada. Já no que diz respeito à coesão verbal, nota-se no texto a presença de verbos no tempo presente e no futuro do presente, provavelmente para demonstrar a ideia de que as amigas estão e estarão sempre presentes na vida umas das outras.

Além disso, o texto apresenta, na maioria dos trechos, ortografia e concordância adequadas. Um dos equívocos que se destaca é o uso do verbo “vem” ao invés de “vêm” para representar o plural. Isso ocorre, certamente, devido à falta de conhecimento da regra de concordância pela estudante. Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero e nele não foram encontrados elementos da escrita empregada em alguns gêneros de textos digitais.

---

<sup>81</sup> O texto apresenta poucas conjunções, pois a autora utiliza o assíndeto como uma das figuras de construção textual.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 14 (Sujeito 5)

**Figura 84** – Paródia produzida pelo sujeito 5

<p>Já nem sei quantas vezes eu perdi o sono para ficar com você e muito bonita To sozinho e te espero Sei que a qualquer hora você vai desaparecer</p> <p>No meu peito essa vontade</p> <p>De chorar por ninguém E só fico a te mata</p> <p>Se é defeito Me explica alguma coisa Um caminho mais perto pra te espera</p> <p>Chorar por dinheiro Defeito é ficar com ninguém Sem ninguém no chão ninguém me pede perdão</p>	<p><b>Texto parodiado:</b> Amar não é pecado  (Luan Santana)</p> <p>Eu não sei De onde vem Essa força que me leva pra você Eu só sei que faz bem Mas confesso que no fundo eu duvidei Tive medo, e em segredo Guardei o sentimento e me sufoquei Mas agora, é a hora Eu vou gritar pra todo mundo de uma vez</p> <p>Eu tô apaixonado Eu tô contando tudo E não tô nem ligando pro que vão dizer Amar não é pecado E se eu tiver errado Que se dane o mundo Eu só quero você</p>
--	---

ANÁLISE DO TEXTO

O texto em análise parodia a música “Amar não é pecado”<sup>82</sup>, de Luan Santana. Para tanto, a autora cria uma nova letra a partir de uma música já existente (conforme a atividade solicitada pelo professor). A paródia não apresenta título. Quanto ao texto, fundamenta-se na temática lírico-amorosa. Apresenta, de modo geral, a melancolia e sofrimento do eu-lírico pela solidão e angustiada espera pela mulher amada: “Já nem sei quantas vezes eu perdi o sono/ para ficar com você [...] / To sozinho e te espero [...] / Me explica alguma coisa/ Um caminho mais perto pra te espera”. O motivo do afastamento é revelado apenas ao final do texto: “Chorar por dinheiro/ Defeito é ficar com ninguém”.

A presença de um eu-lírico masculino no texto produzido por um sujeito do gênero feminino significa, por um lado, uma evolução no processo de aprendizagem de fenômenos linguístico-textuais, pelo fato de a estudante distanciar-se de si própria no ato de criação,

<sup>82</sup> Tal música foi escolhida pela aluna provavelmente pelo fato estar no auge no período de realização da atividade. Além disso, o cantor da composição fez um *show* público na praça da cidade de Amargosa-BA na festa do São João de 2012, entusiasmando ainda mais os fãs e moradores da cidade.

diferenciando os papéis de enunciador e escritor. Por outro lado, denota que a autora embasou-se nas características do texto parodiado, o qual também possui um eu-lírico masculino.

Ainda em relação à temática, nota-se uma semelhança entre os textos. Ambos apresentam uma declaração de amor, do ponto de vista masculino. Mas, na obra parodiada, não ficam explícitas as ideias de distanciamento/separação e espera pela mulher amada. Ademais, o eu-lírico não demonstra sentimentos de angústia, tristeza e solidão, como acontece na produção nº 14.

Além disso, nota-se que a paródia é constituída por meio da conjunção entre elementos emotivos, dialógicos e poéticos. Os aspectos emotivos são predominantes em quase toda a produção, visto que o texto centra-se nos sentimentos e emoções do eu-lírico, caracterizando-se como uma produção de natureza subjetiva e pessoal, marcada pelo uso da 1ª pessoa do singular nos pronomes pessoais e nas formas verbais. O trecho “Já nem sei quantas vezes eu perdi o sono/ para ficar com você”, por exemplo, evidencia essas ideias. Os elementos dialógicos, por sua vez, são expressos por meio do direcionamento do eu-lírico à segunda pessoa verbal, em várias partes do texto, como ocorre nos versos: “To sozinho e te espero/ Sei que a qualquer hora você vai desaparecer”. Já em relação aos elementos poéticos, são empregados no texto a metáfora: “Defeito é ficar com ninguém” e a hipérbole: “Já nem sei quantas vezes eu perdi o sono/para ficar com você [...]”.

No que diz respeito às estratégias empregadas para a manutenção do ritmo musical no texto, observa-se que ora a autora utiliza a repetição de rimas contidas no texto parodiado, ora insere novas rimas com base em palavras presentes no texto, visando adequar a nova letra ao ritmo da música escolhida. Os exemplos a seguir demonstram tal aspecto:

Já nem <u>sei</u> quantas vezes eu perdi o sono	←	Eu não <u>sei</u>
para ficar com <u>você</u> e muito bonita		De onde vem
	←	Essa força que me leva pra <u>você</u>
De chorar por <u>ninguém</u> [ní' gēy]		
e	←	Guardei o sentimento e me <u>sufoquei</u>
Defeito é ficar com <u>ninguém</u> [ní' gēy]	←	

Observa-se também que, embora o sujeito 5 estruture seu texto em versos e estrofes, a divisão não corresponde àquela apresentada pela obra parodiada. Enquanto o texto de Luan Santana possui 16 (dezesseis) versos agrupados em apenas 2 (duas) estrofes, a paródia contém 14 (catorze) versos distribuídos em 5 (cinco) estrofes. Além disso, nota-se que, muitas vezes, um verso da paródia corresponde a dois na canção: “Já nem sei quantas vezes eu perdi o sono” (“Já nem sei/De onde vem”) ou vice-versa: “[...] te espero/ Sei que a qualquer hora você vai desaparecer (“Mas confesso que no fundo eu duvidei”).

Sendo assim, nota-se que nem sempre há uma harmonia entre a paródia e obra parodiada. Em alguns momentos, rompe-se a sequência musical. Na última estrofe do texto, por exemplo, o segundo verso não combina em ritmo e musicalidade com o trecho correspondente a ele na canção parodiada.

Chorar por dinheiro	Amar não é pecado
<u>Defeito é ficar com ninguém</u>	<u>E se eu tiver errado</u>
Sem ninguém no chão	Que se dane o mundo
ninguém me pede perdão	Eu só quero você

O uso de distintos esquemas de rimas: ABCC (no primeiro caso) e AAAB (no segundo caso) também causa problemas no ritmo musical e evidencia, ao mesmo tempo, que a autora prioriza o conteúdo em detrimento da forma, bem como apresenta algumas dificuldades para reconstruir um novo texto com base em outro, o que é considerado normal no processo inicial de aquisição da escrita.

No que concerne à progressão das ideias no texto, ocorre na medida em que o eu-lírico apresenta seus sentimentos em relação à mulher amada e esclarece os motivos que o distanciam da mesma. Mas, ao mesmo tempo em que acrescenta ideias ao texto, retoma informações anteriormente expostas em sua produção, para enfatizá-las ou ampliá-las, como evidenciam os trechos: “To sozinho e te espero” e “Me explica alguma coisa/ Um caminho mais perto pra te espera”; “No meu peito essa vontade/ De chorar por ninguém” e “Chorar por dinheiro”; “Se é defeito/ Me explica [...]” e “Defeito é ficar com ninguém”. Tais aspectos fazem com que a produção seja caracterizada pelo movimento de idas e vindas, como ocorre em boa parte das letras de músicas.

Nota-se, contudo, que há na paródia determinadas falhas em relação à coerência, pois a autora insere na produção algumas frases soltas e descontextualizadas, como é possível constatar nos trechos em destaque: “De chorar por ninguém/ E só fico a te mata” e “Sem ninguém no chão/ ninguém me pede perdão”. Tais trechos expressam ideias de violência, cometidas – em nossa sociedade – por pessoas que não têm o seu “amor”<sup>83</sup> correspondido, mas essas ideias não foram expostas conforme a sequência lógica do texto.

No que concerne ao uso dos recursos linguísticos, o texto possui traços de organização da sequência lógica, evidenciados pelo uso das conjunções “e”, “que”, “se”, “nem” e das preposições “para”, “de”, “com”, “por”, “a”. Além disso, o texto é constituído tanto por alguns períodos simples e vários períodos compostos que se inter-relacionam sem o uso de sinais de pontuação. Isso pode ser explicado pelo fato de que, ao construírem um texto para ser cantado, muitos os autores abrem mão do uso de recursos gramaticais para que a fluidez da oralidade não seja interrompida.

Para a construção das estratégias de enunciação no texto, foram utilizados, dentre outros recursos, os elementos dêiticos. Tratam-se, nesse caso, dos pronomes apresentados na 1ª e 2ª pessoas verbais, explícitos no texto ou implícitos na estrutura de alguns verbos.

No que concerne à coesão nominal, utilizaram-se a elipse, a repetição de palavras, os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos e a hiponímia (“alguma coisa” – “um caminho”) como estratégias de retomada. Já no que diz respeito à coesão verbal, nota-se no texto a presença de verbos no pretérito perfeito (para expressar as experiências vivenciadas pelo eu-lírico num momento passado) e no presente (para representar, em tempo real, os sentimentos e emoções do eu-lírico).

Além disso, o texto apresenta, na maioria dos trechos, ortografia e concordância adequadas. Notou-se, entre alguns equívocos, o apagamento do -r final: utiliza-se “mata” e “espera”, ao invés de “matar” e “esperar”, provavelmente devido a interferências da oralidade na escrita. Tal interferência também é evidente em vocábulos como “pra” e “to”. Houve também uma falha causada pela falta de acentuação nesse último vocábulo, assim como no termo “e”, presente no segundo verso da paródia. Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero e nele não foram encontrados elementos da escrita empregada em determinados gêneros de textos digitais.

---

<sup>83</sup> A palavra “amor” encontra-se destacada pois, nesse caso, não se acredita que o sentimento seja, de fato, esse; mas que se trate de uma obsessão ou um sentimento doentil.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 15 (Sujeito 6)

**Figura 85** – Paródia produzida pelo sujeito 6

Vida de estudante	<b>Texto parodiado:</b> Vida de Empreguete
<p>Todo dia acordo tarde Moro ao lado da escola Quando volto da escola, quero almoçar!</p>	<p>(Empreguetes)</p>
<p>Tá sempre cheia a condução Eu estudo, estudo, estudo, estudo A outra come, come, come até explodir</p>	<p>Todo dia acordo cedo, Moro longe do emprego Quando volto do serviço quero o meu sofá</p>
<p>Queria ver a professora aqui no meu lugar Eu ia rir de me acabar Só vendo a fessora aqui no meu lugar escrevendo sem parar...</p>	<p>Tá sempre cheia a condução Eu passo pano, encero chão A outra vê defeito até onde não há</p>
<p>Minha colega quis fazer a minha tarefa, demorou o dia todo até delirar ...</p>	<p>Queria ver madame aqui no meu lugar Eu ia rir de me acabar Só vendo a patroinha aqui no meu lugar</p>
<p>As filhas da professora gostam de mandar em tudo mas nem sabem fazer o b-a bá</p>	<p>Minha colega quis botar Aplique no cabelo dela, Gastou um extra que era da parcela</p>
<p>Queria ver a professora aqui no meu lugar Eu ia rir de me acabar Só vendo a fessora aqui no meu lugar escrevendo sem parar...</p>	<p>As filhas da patroa, A nojenta e a entojada, Só sabem explorar, não valem nada</p>
<p>Levo vida de aluno, eu pego às oito Fim de semana vou no face ver no que vai dar Um dia compro o gabarito, tomo nota 10!!! todos alegres por causa da minha nota</p>	<p>Queria ver madame aqui no meu lugar Eu ia rir de me acabar Só vendo a cantora aqui no meu lugar Tirando a mesa do jantar</p>
<p>Levo vida de aluno, eu pego às oito Fim de semana vou no face ver no que vai dar Um dia compro o gabarito, tomo nota 10!!! todos alegres por causa da minha nota</p>	<p>Levo vida de empreguete, eu pego às sete Fim de semana é salto alto e ver no que vai dar Um dia compro apartamento e viro socialite Toda boa, vou com meu ficante viajar (2X)</p>
<p>Todo dia acordo tarde Moro ao lado da escola Quando volto da escola, quero almoçar!</p>	<p>Todo dia acordo cedo, Moro longe do emprego Quando volto do serviço quero o meu sofá</p>
<p>Tá sempre cheia a condução Eu estudo, estudo, estudo, estudo A outra come, come, come até explodir</p>	<p>Tá sempre cheia a condução Eu passo pano, encero chão A outra vê defeito até onde não há</p>
<p>Queria ver a professora aqui no meu lugar Eu ia rir de me acabar Só vendo a fessora aqui no meu lugar escrevendo sem parar...</p>	<p>Queria ver madame aqui no meu lugar Eu ia rir de me acabar Queria ver madame aqui no meu lugar Eu ia rir de me acabar</p>
<p>Levo vida de aluno, eu pego às oito Fim de semana vou no face ver no que vai dar Um dia compro o gabarito, tomo nota 10!!! todos alegres por causa da minha nota</p>	<p>Levo vida de empreguete, eu pego às sete Fim de semana é salto alto e ver no que vai dar Um dia compro apartamento e viro socialite Toda boa, vou com meu ficante viajar</p>

## ANÁLISE DO TEXTO

O texto produzido pelo sujeito 6, assim como aquele redigido pelo sujeito 4, parodia a canção “Vida de Empreguete”. Mas, nesse caso, a criança cria uma nova letra a partir de toda a sequência musical, e não apenas baseando-se em um trecho da composição (como ocorreu no caso da produção nº 13). O título *Vida de Estudante* – associado à *Vida de Empreguete* – já denota a temática do texto. Este, de modo geral, apresenta a rotina de vida de um estudante, suas tarefas na escola e fora dela; as ações que esse realiza tanto no decorrer da semana, quanto nos finais de semana; a relação de um aluno com os colegas e a professora; e algumas reflexões acerca do processo avaliativo.

O eu-lírico do texto é masculino, como evidencia o trecho “levo vida de aluno” (provavelmente por ter sido redigido por um sujeito de gênero masculino), embora as ideias abordadas no texto refiram-se, de modo geral, a todos os estudantes, independentemente do gênero.

Defende-se, no texto, a ideia de que alunos e professores ocupam papéis sociais bastante distintos. Enquanto o aluno esforça-se o tempo todo – pega condução, estuda, realiza tarefas – o professor está sempre em posição confortável: tem apenas a função de solicitar atividades e fazer exigências aos alunos. O distanciamento entre docentes e discentes fica evidente, sobretudo, no trecho: “Querida professora aqui no meu lugar/ Eu ia rir de me acabar/ Só vendo a professora aqui no meu lugar/ escrevendo sem parar...”. Posteriormente, a indignação se estende às filhas da professora: “As filhas da professora/ gostam de mandar em tudo/ mas nem sabem fazer o b-a bá”. E, por fim, nota-se também a adversidade do eu-lírico em relação às colegas: “Minha colega quis fazer/ a minha tarefa,/ demorou o dia todo até delirar...” Nota-se, desse modo, que, ao mesmo tempo em que o interlocutor enfatiza a oposição aluno-professora e aluno-aluna, demonstra também o antagonismo entre sujeitos do gênero feminino e do gênero masculino, sendo esse último sempre considerado superior em relação àquele. O trecho “Eu estudo,estudo,estudo,estudo/ A outra come,come,come até explodir” confirma essas ideias.

No que diz respeito aos aspectos formais do texto, observa-se que a letra criada pelo estudante assemelha-se à sequência apresentada pelo texto parodiado. Além de repetir o início dos versos da canção parodiada em quase todo o texto (como demonstra o próximo exemplo), o aluno utiliza o mesmo número de versos (trinta e oito) e estrofes (onze) usado pelas *Empreguetes*. Ademais, a paródia apresenta a mesma sequência de ideias que o texto

parodiado, embora eles abordem temáticas diferentes. Isso gera algumas incoerências na produção, como evidenciam os trechos sublinhados a seguir. A incoerência pode ser explicada principalmente pelo fato de que, se o aluno mora ao lado da escola, não necessita de um transporte para conduzi-lo.

Todo dia acordo tarde

Moro ao lado da escola

Quando volto da escola, quero almoçar!

Todo dia acordo cedo,

Moro longe do emprego

Quando volto do serviço quero o meu sofá

Tá sempre cheia a condução

Eu estudo,estudo,estudo,estudo

A outra come,come,come até explodir

Tá sempre cheia a condução

Eu passo pano, encero chão

A outra vê defeito até onde não há

Ademais, a paródia é constituída por meio da conjunção entre elementos emotivos e poéticos. Os aspectos emotivos são – sem dúvida – predominantes no texto, já que esse focaliza as opiniões, sentimentos e emoções do eu-lírico. A utilização da 1ª pessoa do singular, tanto nas formas verbais quanto nos pronomes pessoais e possessivos, assim como o uso das exclamações e reticências também comprovam a presença desses aspectos: “Só vendo a fessora aqui no meu lugar/ escrevendo sem parar...”; “Um dia compro o gabarito, tomo nota 10!!!”. Já no que concerne aos elementos poéticos, destacam-se no texto a hipérbole: “demorou o dia todo até delirar...” e a epizeuxe<sup>84</sup>: “Eu estudo,estudo,estudo,estudo/ A outra come,come,come até explodir”.

Ainda no que concerne ao modo de composição, uma das diferenças entre as letras diz respeito ao emprego do eu-lírico masculino na paródia e feminino no texto parodiado. Já no que diz respeito ao ritmo musical, observa-se que ora o autor utiliza as mesmas rimas contidas no texto parodiado, ora cria rimas com base em palavras presentes no texto-base, visando adequar a nova letra ao ritmo da música escolhida. O exemplo a seguir comprova o fenômeno:

<sup>84</sup> Consiste em repetir uma palavra ou oração para enfatizar a afirmação ou sugerir insistência, progressão.



Queria ver a professora aqui no meu <b>lugar</b>		Queria ver madame aqui no meu <b>lugar</b>
Eu ia rir de me <b>acabar</b>	←	Eu ia rir de me <b>acabar</b>
Só vendo a fessora aqui no meu <b>lugar</b>		Só vendo a patroinha aqui no meu <b>lugar</b>
escrevendo sem <u>parar</u> ...		Botando a roupa pra <u>quarar</u>
Quando volto da escola, quero <u>almoçar</u>	←	Quando volto do serviço quero o meu <u>sofá</u>
[awmu'sa]!		

A repetição de algumas estrofes no decorrer da paródia, assim como ocorre na canção parodiada, também confere musicalidade ao texto. Nota-se, contudo, que nem sempre há uma harmonia musical entre a paródia e obra parodiada. Em alguns momentos, o autor ignora a sequência musical e obedece a um ritmo próprio. Mas, às vezes, tal ritmo também é interrompido. Na última estrofe do texto, por exemplo, o último verso não combina, em ritmo e musicalidade, com o trecho correspondente a ele na canção parodiada, nem acompanha o ritmo musical do próprio texto.

Levo vida de aluno, eu pego às oito	Levo vida de empreguete, eu pego às sete
Fim de semana vou no face ver no que vai dar	Fim de semana é salto alto e ver no que vai dar
Um dia compro o gabarito, tomo nota 10!!!	Um dia compro apartamento e viro socialite
<u>todos alegres por causa da minha nota</u>	<u>Toda boa, vou com meu ficante viajar</u>

O uso de distintos esquemas de rimas – ABCD (no primeiro caso) e ABAB (no segundo caso) – também comprova as distinções existentes no ritmo musical dos textos, evidenciando que o autor ainda apresenta algumas dificuldades no ato de desconstrução/reconstrução de textos.

Quanto à progressão das ideias no texto, ocorre na medida em que o autor apresenta cronologicamente a rotina diária do estudante e analisa, concomitantemente, as relações do aluno com a professora e com os colegas, bem como as formas de avaliação desenvolvidas no contexto escolar. É válido salientar que, no texto, a ideia de avaliação ainda está atrelada às provas, e os resultados às notas, pois são ambas que, de fato, interessam aos pais e professores. Ironicamente, o autor representa tais ideias nos versos: “Um dia compro o gabarito, tomo nota 10!!!/ todos alegres por causa da minha nota”.

De modo geral, o texto adequa-se à consigna escrita. No que concerne ao uso dos recursos linguísticos, o texto possui traços de organização da sequência lógica, evidenciados pelo uso das conjunções “quando”, “mas”, “por causa” e das preposições/combinções/contrações “ao”, “da”, “até”, “no”, “sem”, “em”. No entanto, nota-se a ausência da contração “no” no 2º verso da 7ª estrofe. Ademais, o texto é constituído tanto por períodos simples quanto por períodos compostos. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, os dêiticos “aqui”, “meu”, “minha”, “me” e outros implícitos na estrutura dos verbos apresentados na 1ª pessoa do singular.

No que concerne à coesão nominal, utilizaram-se a elipse, a repetição de palavras, os pronomes pessoais e possessivos e o pronome relativo “no que” como estratégias de retomada. Já no que diz respeito à coesão verbal, nota-se no texto a presença de verbos no tempo presente (até mesmo para expressar o futuro), uma vez que se descrevem ações que acontecem no dia a dia de um estudante; alguns verbos no futuro do pretérito, para expressar desejos almejados no passado em relação ao tempo futuro; e outros no pretérito perfeito, para descrever ações conclusas.

Além disso, o texto apresenta, na maioria dos trechos, ortografia e concordância adequadas. Há apenas algumas reduções de vocábulos (“tá”, “fessora”), que denotam interferências da oralidade na escrita ou podem estar associadas ao fato de que o texto foi produzido para a oralização/canto. Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero e nele não foram encontrados elementos característicos da escrita empregada em alguns gêneros de textos digitais, embora o autor inclua na paródia ideias relacionadas ao uso das TIC’s pelo estudante moderno: “Fim de semana vou no face ver no que vai dar”.

### **8.2.1 Outras considerações acerca das produções**

Os diferentes modos de desconstruir/reconstruir os textos produzidos por outros sujeitos, preservando sua essência composicional, mas incorporando-lhe, ao mesmo tempo, novas ideias/sentidos, certamente, pode contribuir para o processo de aprendizagem da escrita pelas crianças. O trabalho com paródias propicia, entre outras coisas, o desenvolvimento da relação

dialógica, isto é, da interação entre discursos e sujeitos. Em consonância com Bakhtin, acredita-se que

o enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O *dado* se transfigura no *criado* (BAKHTIN, 1997, p.348).

Observa-se, contudo, que o dialogismo se constitui não apenas pela simples existência paralela de diferentes textos/discursos, mas, sobretudo, pela coexistência de diferentes vozes. A paródia é, na visão bakhtiniana, um fenômeno bivocal e bilíngue. Bivocal, por voltar-se ao mesmo tempo para o objeto do discurso e para o discurso do outro. Bilíngue, por efetuar o cruzamento de duas linguagens: a que parodia e a que é parodiada.

O desenvolvimento de atividades vinculadas à paródia de músicas, no contexto escolar e fora dele, além de propiciar reflexões acerca das relações dialógicas entre textos e sujeitos, também pode favorecer a criatividade do aluno e o desenvolvimento de competências textuais, enunciativas e musicais.

A competência textual refere-se aos conhecimentos do indivíduo acerca dos gêneros e tipologias textuais (às convenções e regularidades que os caracterizam). No caso da paródia musical, tais conhecimentos estão atrelados ao fato de o indivíduo poder representar, também por meio de elementos poéticos, seus pensamentos, ideias, emoções e valores.

Os aspectos enunciativos, por sua vez, referem-se ao modo como o aprendiz se insere no texto e se constitui enquanto sujeito da linguagem. Conforme Benveniste (1995, p.286), “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se meu eco – ao qual eu digo *tu* e que me diz *tu*.” (p.286) No que concerne especificamente às paródias, também contribuem para a percepção das diferenças entre autor, enunciativo e interlocutor, na medida que um dado autor apresenta, em seu texto, diferentes vozes acerca de um dado tema, por meio de um eu-lírico que possui, muitas vezes, características diferentes das suas, visando atingir a um público-alvo.

Quanto à terceira competência, a musical, está vinculada ao conhecimento dos elementos organizacionais da canção: melodia, harmonia e ritmo. Sem dúvida, a produção de paródias musicais propicia, direta e indiretamente, o aprendizado desses elementos, uma vez que, ao produzir uma nova letra, o estudante precisa estar atento, por exemplo, à relação entre som, tempo (duração) e intensidade, bem como à harmonia musical entre a paródia e o texto parodiado.

Certamente, o trabalho com paródias em contextos digitais também pode ser bastante favorável para o desenvolvimento dessas competências, primeiro, por facilitar o acesso dos alunos às mais variadas músicas (em áudio e vídeo), de maneira rápida e dinâmica, conforme os seus gostos, estilos e interesses musicais; segundo, por permitir a audição sequenciada ou pausada de uma determinada música ou de alguns de seus trechos pelos sujeitos, os quais podem manipular individualmente os recursos de áudio e vídeo; terceiro, por propiciar o cântico e/ou acompanhamento da letra de uma dada composição junto com o seu áudio, possibilitando, conseqüentemente, a percepção da melodia, harmonia e ritmo musical.

Em relação às paródias produzidas pelos sujeitos da pesquisa no ambiente virtual, nota-se que, embora os discentes tenham apresentado algumas dificuldades – em maior ou menor grau – em virtude do pouco contato com o gênero em outros espaços comunicativos, determinados avanços também foram constatados. Observou-se, sobretudo, que o ato de escolher músicas, ouvi-las, cantá-las e também analisá-las, assim como as tarefas de selecionar, copiar e colar a letra de música no programa de digitação de textos, além de ampliar habilidades de uso do computador, propiciou ao estudante a releitura do texto e sua reconstrução temática, através da substituição ou manutenção de trechos, repetição ou criação de novas rimas, sem esquecer-se do fato de que, apesar de escrito, o texto foi produzido para ser oralizado ou cantado. Ademais, o trabalho com músicas permitiu, em dados momentos, o afastamento entre autor e eu-lírico e favoreceu a ampliação das competências enunciativas dos discentes.

Ainda, em relação às produções nº 13, 14 e 15, dois aspectos, em especial, precisam ser discutidos: as distintas estratégias empregadas pelos estudantes para tornar o igual diferente e a utilização da escrita como meio para representação do outro e de si mesmo.

No que concerne ao primeiro aspecto, centrar-nos-emos apenas nos textos nº 13 e 15, já que foram produzidos com base numa mesma composição musical. Percebe-se, nesse caso, que os sujeitos utilizam diferentes mecanismos para compor o novo texto. No que diz respeito

ao sujeito 4, nota-se que reconstrói a produção não somente a partir da mudança temática, mas também por meio da inserção na paródia de palavras e rimas *in absentia* no texto parodiado. Contudo, nesse processo, o sujeito desvincula-se, muitas vezes, do ritmo musical da canção parodiada<sup>85</sup>. O sujeito 6, por sua vez, apesar de também realizar uma mudança temática em seu texto, transforma o *dado* em *novo* a partir do uso de uma quantidade significativa de palavras e rimas contidas na obra parodiada. Sendo assim, consegue conservar, em sua composição, boa parte da musicalidade da canção parodiada.

É válido ressaltar também que, apesar dessas distinções, as obras apresentam algumas semelhanças. Um delas se refere ao fato de os estudantes escolherem temáticas relacionadas à própria música ou à novela da qual a música foi tema. No caso da produção nº 13, observa-se que o assunto principal é a amizade. Embora pareça à primeira vista estar distante do assunto tratado na música, na novela *Cheias de Charme* essa temática também se torna evidente por meio dos laços pessoais e profissionais que unem três empregadas domésticas e as tornam protagonistas do enredo. Do mesmo modo, a produção nº 15 é desenvolvida com base num tema semelhante à música e também à própria novela, visto que apresenta a rotina de vida de uma classe. Mas, nesse caso, trata-se não das empregadas domésticas e sim da classe de estudantes.

Outra semelhança entre os textos diz respeito ao fato de serem utilizados pelos estudantes como meio para representar o outro e a si mesmo. Vale salientar que tal aspecto não se restringe às produções nº 13 e 15; engloba também o texto nº 14. Nas paródias em análise neste trabalho, os alunos representam a si mesmos no momento em que expressam sentimentos pessoais (“Um momento ruim/Só são elas que vem para me abraçar” - texto nº 13), evidenciam desejos de manifestação do amor do outro em relação a si (“Já nem sei quantas vezes eu perdi o sono/ para ficar com você e muito bonita” – texto nº 14) e apresentam aspectos da vida pessoal do próprio sujeito (“Levo vida de aluno, eu pego às oito” – texto nº 15).

Concomitantemente a isso, os textos representam um coletivo social, visto que, embora expressem os sentimentos, emoções e desejos do eu-lírico, referem-se também às angústias, anseios e vontades de determinados grupos sociais. As produções nº 13 e 14, produzidas por mulheres, explicitam interesses e desejos exclusivamente femininos. Em relação a esse

---

<sup>85</sup> É válido salientar que, para a produção de uma paródia, não é necessária uma vinculação entre o ritmo musical da composição parodiada e o ritmo da paródia. Sendo assim, descreve-se, nesse caso, apenas uma das características da produção da aluna.

aspecto, merece destaque o modo como ambos os discentes reforçam as representações de gênero nos textos. Nos textos produzidos pelas garotas, verificou-se a presença de ideias mais românticas e utópicas, como evidenciam respectivamente os trechos: “Chorar por dinheiro/ Defeito é ficar com ninguém” (texto nº 14) e “Minhas amigas todo dia/ Estarão aqui/Pra me ajudar” (texto nº 13). Já no texto produzido pelo sujeito do gênero masculino ocorreu o inverso. Há, nesse caso, a apresentação de ideias realistas, na maioria dos trechos, e de desejos mais possíveis de serem efetivados: “Um dia compro o gabarito, tomo nota 10!!!” (texto nº 15). Ainda em relação ao texto nº 15, é preciso enfatizar que esse representa não os interesses de gênero, mas as angústias e desejos da classe estudantil.

Através dessas análises, fica comprovado, mais uma vez, que no espaço digital os estudantes sentem-se livres para expor suas ideias, desejos, angústias e sentimentos, ao interagir com a escrita em contextos mais dinâmicos e naturais de aprendizagem.

### 8.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NÃO LITERÁRIOS NO CONTEXTO ESCOLAR: PECULIARIDADES NA ESCRITA DOS GÊNEROS E IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS MULTIMIDIÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

O desenvolvimento das práticas de letramento em diversos contextos de aprendizagem, além de intensificar, de distintas maneiras, o aprendizado de gêneros literários (a exemplo das narrativas ficcionais e das paródias), pode favorecer o domínio de outros gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento de múltiplas habilidades – textuais, informativas, persuasivas e prescritivas, entre outras – pelas crianças, por meio do uso de diferentes recursos multimidiáticos de comunicação.

Refletindo acerca das produções realizadas pelas crianças em ambientes digitais no contexto de nossa pesquisa, discutiremos, nesta seção, como o uso dos recursos multimidiáticos pode contribuir para a aprendizagem de gêneros instrucionais e persuasivos no contexto escolar. Primeiramente, serão analisadas algumas receitas e textos publicitários produzidos pelos discentes em contextos de aprendizagem digital. E, posteriormente, serão apresentadas algumas reflexões acerca dos textos com base nas peculiaridades de cada gênero discursivo e nos diferentes momentos/espços de produção.

### 8.3.1 Contribuições das *interfaces* digitais para a organização/estruturação dos textos instrucionais: um olhar acerca do gênero *receita*

Antes de apresentarmos a análise sobre os textos instrucionais produzidos por meio das interfaces digitais, é necessária uma breve reflexão acerca do gênero. De modo geral, os textos instrucionais e prescritivos são conceituados como enunciados organizados sob uma relação discursiva de comando-execução que orienta os indivíduos na realização de determinada atividade ou na utilização de um produto. Também, conforme Schneuwly e Dolz (2004), a ideia de instruir e prescrever ações está predominantemente vinculada ao ato de regulação mútua de comportamentos, como ocorrem nas receitas e bulas de remédios; manuais de instrução para montagem, instalação e uso de aparelhos, instrumentos, utensílios e programas de computador; regras de jogo, regulamentos e textos de orientação/recomendações. Sendo assim, “o arranjo discursivo do gênero instrucional, necessariamente, inscreve no texto as figuras de um enunciador (aquele que prescreve ou interdita os comandos) e de um enunciatário (a quem se dirigem as instruções ou interdições a serem observadas)” (SANTOS; FABIANI, 2012, p.65).

A sequência textual predominante nesses tipos de enunciados é a injuntiva, já que o objetivo principal do enunciador é induzir o enunciatário a executar algo (cf. MARCUSCHI, 2002). Na verdade, a sequência injuntiva extrapola o plano textual, ao estabelecer uma relação entre o dito e o por fazer, o que justifica o uso de verbos no modo imperativo ou, ainda, no infinitivo e no futuro do presente do modo indicativo.

Ao analisar a superestrutura de textos do tipo injuntivo, Travaglia (1991) explica que esses são, geralmente, constituídos por três partes ou categorias esquemáticas. São elas:

- a) o **elenco** ou **descrição** em que se apresentam os elementos a serem manipulados na ação a ser feita. Pode-se dar apenas uma lista desses elementos (V. ingredientes das receitas culinárias) ou pode-se listá-los e descrevê-los, como nos manuais de instrução em que, comumente, a descrição é substituída por fotos ou desenhos com indicação dos nomes das partes seguida ou não de indicação de sua função;
- b) a **determinação** ou **incitação** em que aparecem as situações a cuja realização se incita ou por determinação ou desejo. Aqui teríamos a injunção em si;
- c) a **justificativa**, **explicação** ou **incentivo** em que se dá razões para a realização das situações especificadas em **b** (TRAVAGLIA, 1991, p. 237).

O autor ainda ressalta que as categorias esquemáticas não possuem ordem fixa e a única parte obrigatória é a *determinação*, embora algumas vezes se apresente apenas a *justificativa*, e a *determinação* fique implícita, podendo ser deduzida através de inferências.

Refletindo acerca da injunção, Rosa (2003) agrupa os textos do tipo injuntivo em três categorias, de acordo com a função sociocomunicativa que desempenham: 1) texto instrucional-programador (instrui um modo de fazer, a exemplo da receita); 2) texto de conselho (sugere um fazer, como no caso dos horóscopos); e 3) texto regulador-prescritivo (obriga um fazer, a exemplo das leis).

O trabalho com textos instrucionais – orais e escritos – em diferentes espaços de aprendizagem é, certamente, de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. Através deles, o indivíduo aprende não apenas a construir e respeitar regras, seguir instruções e realizar determinadas ações a partir de algumas indicações, mas desenvolve também habilidades que o permitem diferenciar prescrições, instruções e sugestões.

Visando desenvolver habilidades referentes aos textos instrucionais no contexto escolar, centramo-nos na modalidade instrucional-programadora e desenvolvemos um conjunto de sequências didáticas com base no gênero *receitas*. Além de propiciar a diversão e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, as atividades possibilitaram a ampliação das competências comunicativas dos alunos.

A presente subseção apresenta uma análise dos textos produzidos por discentes do 4º ano do ensino fundamental no contexto da pesquisa e tece alguns comentários acerca dos dados encontrados.

## A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E A CONSIGNA ESCRITA

Os textos foram produzidos pelos estudantes, a partir do trabalho com sequências didáticas relacionadas ao gênero *receita*. O módulo que culminou especificamente nas produções, posteriormente expostas, contou com o desenvolvimento dos seguintes procedimentos: observação de vídeo produzido pela professora; produção de uma receita para obter a felicidade, utilizando o editor de textos do *Linux Educacional*; e reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador. Será analisada aqui a última versão de cada receita construída pelos alunos.



PRODUÇÃO ESCRITA nº 16 (Sujeito 1)

**Figura 86** – Receita produzida pelo sujeito 1

Receita de felicidade

Ingredientes do amor

UM POUQUINHO DE AMOR  
 UMA COLHER DE PAIXÃO  
 UMA XICARA DE CARINHO  
 UM POUQUINHO DE PAZ  
 UMA COLHER E MEIA DE SOLIDARIDADE UMA COLHER DE AMIZADE  
 UM POUQUINHO DE LIBERDADE

Modo DE PREPARO

COLOQUE EM UMA TIGELA O AMOR A PAIXÃO DEPOIS O CARINHO BATA  
 TUDO QUE A FELICIDADE ESTARA  
 BATA TUDO QUE ESTARA PRONTO PARA COMER MUITO OBRIGADO PELA  
 ATENÇÃO.

ANÁLISE DO TEXTO

O texto, intitulado “Receita de Felicidade”, é um tipo de receita produzida pelo sujeito 1, com base na atividade solicitada pela docente. A produção pertence à ordem *descrever ações*, pois indica ao interlocutor, de modo detalhado, as ações a serem seguidas para que ele obtenha a felicidade. Para tanto, o autor utiliza uma escrita simples, constituída por palavras, expressões e construções de fácil compreensão e adequadas, em sua maioria. A tipologia predominante no texto é a injunção. Sendo assim, encontram-se – na produção – verbos no modo imperativo (“COLOQUE”, “BATA”), no infinitivo (“COMER”) e, também, no futuro do presente do modo indicativo (“ESTARÁ”).

O texto instrucional em análise apresenta um título (semelhante à proposta de atividade solicitada pela docente), seguido de duas das três partes ou categorias esquemáticas que compõem a superestrutura dos textos instrucionais, as quais facilitam a busca de informações pelo interlocutor e lhe fornecem uma orientação clara e segura, que lhe garanta o sucesso na execução do processo. A primeira categoria é o elenco dos elementos a serem manipulados a partir do comando-execução. Trata-se, nesse caso, da lista de “ingredientes do amor”. A segunda categoria esquemática é a determinação ou incitação, em que se apresenta o comando-execução a ser cumprido, ou seja, “a injunção em si”. Refere-se às instruções

apresentadas para o preparo da receita: “COLOQUE EM UMA TIGELA O AMOR A PAIXÃO DEPOIS O CARINHO BATA TUDO QUE A FELICIDADE ESTARA/ BATA TUDO QUE ESTARA PRONTO PARA COMER”. Observa-se, porém, a incompletude dessa parte do texto, visto que alguns ingredientes indicados como necessários no elenco não foram inseridos no preparo da receita. Verifica-se, também, que o texto não apresenta justificativa ou incentivo para a realização do comando-execução. Há, contudo, uma mensagem de agradecimento no final do texto: “MUITO OBRIGADO PELA ATENÇÃO”. Nota-se aqui um equívoco da autora, tendo em vista que uma das principais características do gênero *receita* é a impessoalidade.

A progressão das ideias no texto ocorre, inicialmente, por meio da apresentação dos itens da receita, e, posteriormente, através do emprego de verbos operacionais, que expõem, em ordem cronológica, as instruções a serem compreendidas e executadas pelo interlocutor. Seguindo essa ótica, a autora insere na produção frases que se iniciam com verbos imperativos e conduzem a ação do leitor, indicando o que deve ser feito: “COLOQUE”, “BATA”. Percebe-se, ainda, a presença de um operador argumentativo adequado ao encadeamento de ações (“DEPOIS”). Isso possibilita ao interlocutor o entendimento da ordem das ações a serem seguidas. Observa-se, contudo, uma falha na coerência já no final do texto. Ao escrever o trecho “BATA TUDO QUE ESTARA PRONTO PARA COMER”, a estudante mescla, inadequadamente, as características de uma receita culinária com a receita da felicidade, que não é obtida por meio da deglutição.

Ademais, o texto apresenta, na maioria dos trechos, ortografia e concordância adequadas. Há apenas uma falha no trecho “MUITO OBRIGADO PELA ATENÇÃO”, em que a palavra “obrigado” deveria ter sido substituída por “obrigada”. Nota-se, também, a ausência de acentuação em algumas palavras e de pontuação em algumas partes da produção. Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero, sendo constituído a partir uma assimetria discursiva entre enunciador (aquele que dita as instruções a serem seguidas) e enunciatário (o que deve cumprir os procedimentos determinados). Também é válido ressaltar que não foram encontrados no texto elementos da escrita empregada em determinados gêneros de textos digitais.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 17 (Sujeito 2)

**Figura 87** – Receita produzida pelo sujeito 2

**LASANHA DO AMOR**

**INGREDIENTES**

2 XÍCARAS DE AMOR  
 3 COLHERES DE AMIZADE  
 1 COLHER DE CONFIANÇA  
 2 COLHER DE CARINHO E AMOR

**MODO DE FAZER**

MISTURE O AMOR COM AMIZADE  
 E DEPOIS COLOQUE O CARINHO E O AMOR  
 E POR ULTIMO A AMIZADE QUE NÃO PODE FALTAR

**BOA REFEIÇÃO**

**ANÁLISE DO TEXTO**

A receita – intitulada “Lasanha do amor” – adequa-se à atividade de produção escrita solicitada pela docente. Assim como o texto nº 16, na produção em análise, o enunciador indica ao interlocutor, de modo detalhado, as ações a serem seguidas para que se obtenha a felicidade. Isso comprova a ideia de que “[...] nos gêneros instrucionais, pressupõem-se a autoridade e legitimidade do enunciador para a construção do discurso – o comando apenas se justifica caso o interlocutor o aceite como verdade, justificada e reconhecida socialmente, a ser executada” (SANTOS; FABIANI, 2012, p.67).

Observa-se que, em seu texto, o autor utiliza a criatividade ao mesclar aspectos da receita culinária à receita da felicidade de modo pertinente, como evidencia o próprio título da produção. Para tanto, utiliza uma escrita simples, constituída por palavras, expressões e construções adequadas e de fácil compreensão. A tipologia predominante no texto é a injunção. Desse modo, a produção caracteriza-se basicamente pelo uso das modalidades

imperativas (“MISTURE”, “COLOQUE”, “NÃO PODE FALTAR”). Usam-se também os verbos no infinitivo (“FAZER”).

Com relação aos aspectos superestruturais, o texto apresenta um título (adequado à proposta de produção), seguido das três partes ou categorias esquemáticas que constituem a superestrutura dos textos instrucionais: o elenco dos elementos a serem manipulados a partir do comando-execução, isto é, a lista de ingredientes da receita; a determinação ou incitação, em que se apresentam os comandos a serem cumpridos, ou seja, as instruções necessárias para o preparo da receita; e, por fim, uma justificativa ou incentivo para a realização do comando-execução, implícita no trecho “BOA REFEIÇÃO”.

Analisando especificamente a segunda parte do texto, observa-se que o modo de preparo da receita assemelha-se à montagem do prato culinário “lasanha”, evidenciando, mais uma vez, a pertinência do texto. Houve, contudo, um equívoco do autor ao sugerir a inserção do ingrediente “amor” várias vezes na mesma receita e por esquecer-se de incluir nela a “confiança”. Ademais, há algumas ideias incompletas no decorrer do texto. Não foi mencionado, por exemplo, em que recipiente(s) os itens da receita devem ser colocados e misturados.

No que concerne à progressão das ideias no texto, ocorre, primeiramente, por meio da apresentação dos itens da receita, e, posteriormente, através do emprego de verbos operacionais, que expõem, em ordem cronológica, as instruções a serem compreendidas e executadas pelo interlocutor. Sendo assim, utilizam-se no texto frases que se iniciam com verbos imperativos e que conduzem a ação do leitor, indicando o que deve ser feito: “MISTURE” e “COLOQUE”. A produção também apresenta articuladores textuais que explicitam a hierarquia de execução de cada microcomando a ser cumprido, para que o macrocomando seja realizado, promovendo, assim, a progressão textual: “DEPOIS” e “POR ULTIMO”.

Ademais, o texto apresenta ortografia e concordância verbal adequadas. Há apenas algumas falhas na pontuação, acentuação e um equívoco de concordância nominal no trecho “2 COLHER”. Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero. Também é válido ressaltar que não foram encontrados no texto elementos da escrita empregada em determinados gêneros de textos digitais.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 18 (Sujeito 3)

**Figura 88** – Receita produzida pelo sujeito 3

A LASANHA DO AMOR

UMA COLHER DE FELICIDADE  
UMA COLHE DE PAIXÃO  
UMA XÍCARA DE PAZ  
UMA XÍCARA FARINHA DE HUMILDADE

BATA A LASANHA NO LIQUIDIFICADOR  
E BOTE NO FORNO POR 10 MINOTOS

## ANÁLISE DO TEXTO

O texto – intitulado “Lasanha do amor” – é um tipo de receita da felicidade produzida pelo sujeito 3 com base na atividade solicitada pela docente. Por meio da produção, o estudante apresenta ao interlocutor, de modo detalhado, as ações a serem seguidas para o preparo da receita. Para tanto, emprega uma linguagem clara, direta e objetiva. Como a tipologia predominante no texto é a injunção, utilizam-se alguns verbos no modo imperativo (“BATA”, “BOTE”).

O texto apresenta um título (pertinente à proposta de produção), seguido de duas das três partes ou categorias esquemáticas que compõem a superestrutura dos textos instrucionais, embora tais categorias não tenham sido introduzidas por um subtítulo. São elas: o elenco dos elementos a serem manipulados (os ingredientes da receita) e a determinação ou incitação (apresentação das instruções para o preparo da “lasanha do amor”). Observa-se, porém, a incompletude dessa última parte, visto que o autor não apresenta a ordem em que os ingredientes devem ser mesclados. Aliás, equivoca-se na medida em que insere uma *metonímia* no texto, substituindo o todo pelas partes: “BATA A LASANHA NO LIQUIDIFICADOR”. Ademais, nota-se que o modo de preparação da receita não se

assemelha à maneira de preparo de uma “lasanha”. O texto não apresenta justificativa ou incentivo para a realização do comando-execução.

A progressão das ideias no texto ocorre, inicialmente, por meio da apresentação dos itens da receita, e, posteriormente, através do emprego de verbos operacionais, que expõem, em ordem cronológica, as instruções a serem compreendidas e executadas pelo interlocutor. Para tanto, o autor insere na produção frases que se iniciam com verbos imperativos e que conduzem a ação do leitor, indicando o que deve ser feito (“BATA” e “BOTE”). Também se utilizou a conjunção “e” para o encadeamento das ações a serem seguidas.

A produção apresenta algumas falhas na ortografia e pontuação. As principais dificuldades ortográficas do aluno são decorrentes da falta de atenção (“COLHE” ao invés de “colher”) – visto que em outros momentos o autor escreve a mesma palavra adequadamente – e do fenômeno da hipercorreção (“MINOTOS”). Nota-se, ainda, a ausência da preposição “de” no trecho “UMA XÍCARA FARINHA DE HUMILDADE”. Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, o texto apresenta as principais características do gênero, sendo constituído a partir uma assimetria discursiva entre enunciador e enunciatário. Também é válido ressaltar que não foram encontrados no texto elementos da escrita empregada em determinados gêneros de textos digitais.

#### 8.3.1.1 Outras considerações acerca das produções

Dentre os distintos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa no contexto digital, notou-se que as *receitas* correspondem a um dos gêneros em que os alunos apresentaram menos dificuldades para a construção/estruturação do discurso e em que as produções mais se assemelharam no que concerne à apresentação das ideias e à forma de organização textual. Isso pode ser explicado pelo fato de que as receitas culinárias são um gênero muito frequente no cotidiano do aluno, seja nas práticas domésticas desenvolvidas por seus familiares e, em alguns casos, por ele próprio, seja nos programas de rádio e televisão e em jogos de multimídia com os quais tem contato, aparecendo tanto na modalidade oral quanto na escrita. Além disso, na sociedade hodierna, qualquer receita pode ser facilmente encontrada na *internet*.

Embora o gênero textual seja de domínio das crianças em diversas situações concretas de comunicação, é possível afirmar que o trabalho com esse gênero no contexto escolar também é bastante significativo para o aprendizado das crianças, pois possibilita a associação entre a prática diária e os textos trabalhados em sala de aula, bem como o aprimoramento da estruturação do gênero (na modalidade escrita) e o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com funções sociocomunicativas mais próximas à realidade dos educandos. Ademais, o trabalho com o gênero *receitas* é uma alternativa para introduzir, na escola, atividades com textos instrucionais/prescritivos. Por apresentar uma estrutura menos complexa, mas compartilhar certas propriedades de outros gêneros instrucionais (a exemplo da instrução de jogo, instrução de montagem, bula de remédio, regulamento, constituição, etc.), o gênero *receita* – ou melhor, o domínio desse gênero pelo aluno – pode facilitar a compreensão da superestrutura de outros gêneros instrucionais pelos discentes.

Além disso, a compreensão sistemática do gênero possibilita ao educando o desenvolvimento de, no mínimo, três competências necessárias à produção textual. A primeira competência diz respeito ao fato de o indivíduo compreender as peculiaridades estruturais dos gêneros de textos instrucionais, diferenciando-os dos textos em versos e dos demais gêneros em prosa. A segunda competência refere-se ao aprimoramento de conhecimentos linguístico-enunciativos relacionados à escrita dos textos instrucionais. Observa-se que, nesse caso, é preciso compreender, sobretudo, a relação discursiva de comando-execução que constitui os gêneros instrucionais, nos quais o arranjo discursivo inscreve no texto a figura de um enunciador (que prescreve ou dita as instruções ou comandos) e de um enunciatário (a quem se dirigem as instruções ou comandos a serem executados). Quanto à terceira competência, concerne à compreensão das características funcionais do gênero *receita*, possibilitando ao sujeito, ao mesmo tempo, distinguir as noções de prescrição, instrução e sugestão.

Embora as produções analisadas tenham evidenciado algumas dificuldades dos discentes em relação a esses conhecimentos, certamente, o trabalho com sequências didáticas no ambiente digital pôde favorecer tanto o uso das *interfaces* digitais quanto a compreensão/produção do gênero textual pelos discentes. Constatou-se, sobretudo, que o desenvolvimento de jogos e atividades anteriores à produção escrita pôde favorecer o aprimoramento de algumas habilidades. Através do jogo *Sara's Sweet Cooking Class*, disponível no site [www.friv.com](http://www.friv.com), os educandos puderam aprender a receita de um bolo, de maneira prática e dinâmica, por meio do uso dos periféricos do computador. Apesar das resistências iniciais de

alguns estudantes do gênero masculino<sup>86</sup>, de modo geral, os alunos perceberam a importância da atividade e se divertiram bastante. Alguns estudantes determinaram, até mesmo, novas regras para o jogo, comparando o seu tempo de realização da receita com aquele gasto por outros colegas, a fim de verificar quem era mais ágil no preparo. Além disso, como nem todas as crianças sabem ou podem cozinhar em suas casas, a prática no meio virtual pôde oportunizar a aprendizagem de uma receita em contextos situacionais concretos (sem que haja riscos físicos para o aluno) e invalidar, ainda que momentaneamente, a ideia de que cozinhar é uma tarefa exclusivamente feminina.

Outro jogo utilizado nas sequências didáticas relacionadas ao gênero *receita* foi o *software JCross*. Por meio dele, os alunos puderam desvendar a lista de ingredientes de uma dada receita e familiarizar-se com a escrita de alguns nomes. A busca em *sites* de pesquisas também contribuiu para as práticas de leitura e escrita do gênero no contexto digital.

Em relação especificamente às produções nº 16, 17 e 18, três aspectos, em especial, precisam ser discutidos: o modo de organização do texto e sua visualização na tela do computador, a inserção de letras maiúsculas nas produções e a subestima da própria capacidade e criatividade, resultando na imitação da produção do outro.

No que concerne ao primeiro aspecto, nota-se que há, em ambos os textos, uma organização adequada do gênero receita. Embora a maior parte dos gêneros caracterize-se muito mais por sua funcionalidade do que pelas peculiaridades estruturais e linguísticas, no caso das receitas essas últimas também são válidas para o reconhecimento social do gênero na modalidade escrita. Por isso, além de inserir em seus textos as partes que compõem a superestrutura do gênero, os sujeitos 1 e 2 introduzem-nas com um subtítulo. Os espaçamentos entre as partes (título, ingredientes e modo de preparo) também comprovam a organização estrutural dos textos, os quais apresentam uma boa visualização na tela do computador, e fazem com que eles sejam facilmente identificados por outros leitores.

Ademais, foi possível perceber, ainda em relação à estrutura dos textos, que ambos os autores utilizaram letras maiúsculas em toda a produção (no caso dos textos nº 17 e 18) e em quase todo o texto (no que concerne à produção nº 16). Isso pode estar relacionado ao pouco contato de alguns discentes com as *interfaces digitais* voltadas para a digitação de textos e, conseqüentemente, às dificuldades que os alunos ainda apresentam no uso das maiúsculas e minúsculas nos editores de textos. Compreendendo que as frases devem ser iniciadas sempre

---

<sup>86</sup> Alguns afirmaram: “Isso é jogo de menina” – Notas do Diário de Pesquisa (SANTOS, 2012).



com letras maiúsculas, mas – ao mesmo tempo – tendo dificuldades em inserir maiúsculas e minúsculas nos textos, os alunos perceberam que seria mais fácil e prático usar apenas as letras maiúsculas em toda a produção. Tal ideia foi rapidamente divulgada entre alguns e imitada pelos demais.

Mas imitação não se restringiu a esse aspecto. Notou-se que alguns discentes subestimaram a própria capacidade e criatividade, copiando o título e alguns ingredientes mencionados na produção de outros colegas. É válido enfatizar que o título “Lasanha do amor”, por exemplo, foi encontrado não apenas na produção dos sujeitos 2 e 3, mas também nas receitas escritas por outros alunos, de diferentes gêneros. Isso evidencia a falta de interesse de alguns discentes e/ou revela que, em dados momentos, preferem copiar algo já pronto a desenvolver a própria imaginação e criatividade. Podem também achar divertido imitar a ideia do colega, já que alguns se irritavam com tal atitude.

Portanto, através dessas análises, foi possível reiterar a ideia de que o ambiente digital é também um espaço oportuno para que os alunos demonstrem seus conhecimentos; manifestem seus medos e inseguranças; e revelem comportamentos associados ao seu modo de pensar, os quais contribuem na construção de sua identidade social.

### **8.3.2 O desenvolvimento das estratégias persuasivas na construção de textos publicitários em ambientes digitais**

A “publicidade se refere à difusão de produtos, serviços ou candidatos políticos” (DOMENACH, 1955, p. 6). Difere-se, então, da propaganda, que diz respeito “à transmissão de ideias, sejam políticas ou religiosas” (DOMENACH, 1955, p. 6). Mas, embora haja – em várias línguas – uma clara distinção entre esses dois tipos de comunicação persuasiva, em português, os termos *publicidade* e *propaganda* são – muitas vezes – utilizados indistintamente<sup>87</sup> (cf. DOMENACH, 1955). Na verdade,

a propaganda confunde-se com a publicidade nisto: procura criar, transformar certas opiniões, empregando, em parte, meios que lhe pede emprestados; distingue-se dela, contudo, por não visar objetos comerciais e,

---

<sup>87</sup> Contudo, neste trabalho, o termo *publicidade* não é utilizado como sinônimo de *propaganda*. Refere-se, apenas, à difusão de produtos, serviços ou candidatos políticos e nada tem a ver com a propagação de ideias políticas ou religiosas.

sim, políticos: a publicidade suscita necessidades ou preferências visando a determinado produto particular, enquanto a propaganda sugere ou impõe crenças e reflexos que, amiúde, modificam o comportamento, o psiquismo e mesmo as convicções religiosas ou filosóficas (DOMENACH, 1955, p. 12).

De modo geral, os textos publicitários objetivam *convencer*, *persuadir* e/ou *seduzir* um determinado público. Apesar de serem utilizados como sinônimos em muitos contextos, esses termos possuem significados distintos. De acordo com Ribeiro (2005, p. 410), convencer “é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com+vencer) e não contra o outro”. Já persuadir é “falar à emoção do outro”. Desse modo, “convencer é construir algo no campo das idéias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno da ação: quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize” (RIBEIRO, 2005, p. 410).

Em consonância com essas ideias, Koch (1987) explicita que um discurso que visa convencer é dirigido à razão por meio do raciocínio lógico e de provas objetivas, podendo atingir a um público universal. Já o discurso que tenciona persuadir tem um caráter mais ideológico, subjetivo e intemporal; busca atingir os desejos e sentimentos do outro por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis, visando obter a sua adesão, dirigindo-se assim para um público mais particular. Daí a sua proximidade com a arte da *sedução*: a capacidade de encantar o outro por meio da utilização de variados recursos e estratégias linguísticas, objetivando atingir determinado(s) objetivo(s).

Ainda é válido ressaltar que, como em tantas outras situações comunicacionais, a manipulação também pode instalar-se nos discursos persuasivos, exercendo controle sobre os indivíduos por meio de relações de poder. O texto publicitário, especificamente, “[...] para bem realizar essa função, simula o igualitarismo, remove da estrutura da superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução com o objetivo de produzir o consumo” (CARVALHO, 1996, p.11).

Sendo assim, nota-se que o texto publicitário emerge da conjunção de vários fatores psico-sociais-econômicos, bem como do uso de efeitos retóricos que englobam as figuras de linguagem, as técnicas argumentativas e os raciocínios (cf. CITELLI, 1999). E, independentemente do canal comunicativo utilizado para sua divulgação, o texto publicitário é constituído tanto por recursos verbais (textos orais ou escritos) quanto por elementos não-

verbais (imagens, sons, formas gráficas, texturas e outros), aspectos que lhe caracterizam como um texto multimodal, pois combina diferentes códigos semióticos.

Uma importante contribuição das *interfaces* digitais para a construção de textos publicitários é o fato de possuírem formatos comunicativos multimodais, que possibilitam ao indivíduo inserir – ao mesmo tempo – numa dada produção, diferentes textos, sons, imagens e formas que visam não apenas persuadir ou convencer, mas também seduzir o público leitor.

Para tanto, os textos publicitários combinam diferentes recursos icônico-linguísticos, tais como: jogo de cores e imagens; diferentes tamanhos das fontes; frases curtas, períodos compostos por coordenação; seleção lexical cuidadosa; uso de figuras de linguagem com termos específicos. Outros recursos básicos utilizados na publicidade para se obter o convencimento do receptor são: os estereótipos, a substituição de nomes, a criação de inimigos<sup>88</sup>, o apelo à autoridade<sup>89</sup>, a afirmação e repetição (cf. CITELLI, 1999). Esses elementos, certamente, contribuem para o modo como se lê o texto, ou seja, para as práticas de letramento que sobre ele se exercem em eventos específicos. Também as características multissemióticas dos gêneros de textos publicitários auxiliam no desenvolvimento das práticas/eventos de letramento. As imagens, por exemplo, podem simplesmente ilustrar ou exemplificar algo, tornando o texto menos monótono; ou acrescentar informações decisivas para a compreensão do texto.

Objetivando comprovar essas ideias, demonstrando como as estratégias de persuasão são desenvolvidas em espaços de interação digital e de que modo favorecem as práticas de letramento infantil, apresenta-se, a seguir, uma análise de alguns textos publicitários produzidos pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental no contexto da pesquisa. Para a construção desses textos, foram realizadas algumas sequências didáticas visando à aprendizagem do referido gênero textual.

A presente subseção expõe os dados encontrados nas produções analisadas e tece alguns comentários acerca desses dados.

---

<sup>88</sup> “O discurso persuasivo costuma criar inimigos mais ou menos inimagináveis [...] [A publicidade d]o sabão em pó se justifica *contra algo*: a sujeira” (CITELLI, 1999, p. 47).

<sup>89</sup> “É o chamamento a alguém que valide o que está sendo afirmado” (CITELLI, 1999, p. 47).

## A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E A CONSIGNA ESCRITA

Os textos foram produzidos pelos estudantes a partir do trabalho com sequências didáticas relacionadas ao texto publicitário. O módulo que culminou especificamente na produção anteriormente exposta, contou com o desenvolvimento dos seguintes procedimentos: escrita de um texto publicitário referente a um candidato político ou a um novo objeto lançado no mercado; seleção de variados tipos e tamanhos de fonte, de variadas cores e imagens; reescrita do texto, com base em orientações dadas pelo mediador. Será analisada aqui a última versão de cada texto construído pelos alunos.

### PRODUÇÃO ESCRITA nº 19 (Sujeito 4)

**Figura 89** – Texto publicitário produzido pelo sujeito 4



### ANÁLISE DO TEXTO

O texto publicitário produzido pelo sujeito 4 realiza o anúncio de um novo tipo de lápis lançado no mercado de vendas. Apesar de se destinar a um público geral, a publicidade atende especialmente aos interesses da classe dos estudantes, que utiliza o objeto anunciado com

mais frequência. Aliás, a inovação do produto – um lápis que escreve só – facilitaria bastante a realização das atividades escolares pelos discentes, sobretudo, aqueles que estão na fase inicial de aprendizagem da escrita, além de beneficiar as pessoas que, por um dado problema físico, não podem movimentar os membros superiores.

Há no texto publicitário um plano de fundo em tons claros, sobre o qual são apresentados um título; uma imagem com vários lápis coloridos organizados em formato de um coração, o que justifica a ideia posteriormente exposta pela redatora: “Ele tem um formato de coração bem bonito”; e um texto bastante sucinto. Com o propósito de convencer o leitor a adquirir o produto, a autora constrói sua argumentação com base em dois aspectos: o preço (“[é] barato”) e o fácil acesso do consumidor ao produto (“A venda nas livrarias mas perto de você”). Sendo assim, faz uso do estereótipo de que o principal critério utilizado pela população para a compra dos produtos é o preço e não a qualidade.

Os recursos semióticos utilizados também são determinantes para a construção dos sentidos no texto. O uso das cores e imagens, o formato e a escolha da fonte auxiliam na constituição da publicidade. A disposição de tais recursos não é aleatória, ou seja, quando a produtora do texto faz sua escolha, considera tanto o produto anunciado, quanto o gênero textual e o suporte em que ele está sendo criado. Além disso, deixa-se influenciar por aspectos de subjetividade, atrelados aos seus interesses e características pessoais. Nota-se, por exemplo, que os elementos não verbais são utilizados, neste caso, com o intuito de ilustrar o produto, tornando-o mais atrativo para o público leitor, especialmente para o público de gênero feminino: desenho em formato de coração e combinação de cores que mescla o vermelho, o amarelo, o azul e o rosa. Desconsiderar tais características no processo de leitura pode provocar uma interpretação fragmentada.

Além dos elementos não linguísticos, a autora faz uso dos recursos verbais, para o apelo argumentativo. Observa-se, no texto, a presença de elementos apelativos, evidentes por meio do emprego de frases afirmativas, com uso de adjetivos, para comprovar a qualidade do produto, e através do direcionamento ao interlocutor através do uso da 2ª pessoa pronominal “você”. Todos esses recursos linguísticos, atrelados aos elementos não linguísticos, reforçam a finalidade do gênero: difundir determinado produto, despertando o interesse das pessoas e resultando na adesão do público-alvo. Ademais, a publicidade reflete os interesses da própria redatora – o desejo de que seja criado um lápis que escreve por si só – e representa as possibilidades de inovação de antigos objetos por meio do desenvolvimento tecnológico.

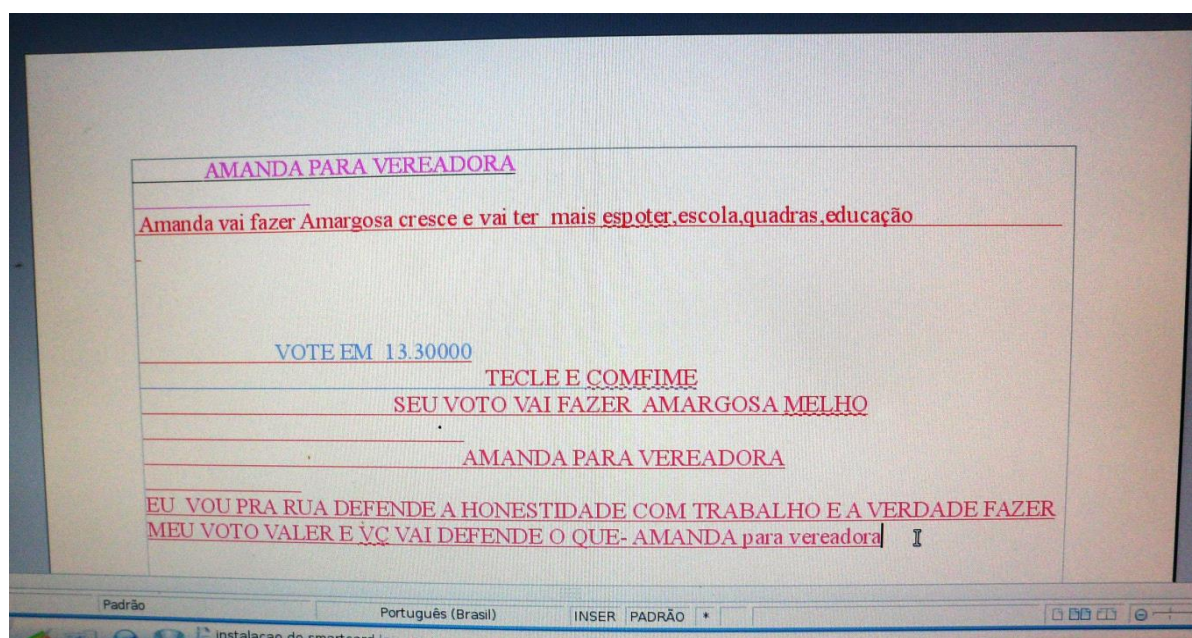
A progressão das ideias no texto ocorre, inicialmente, por meio da apresentação de uma imagem que ilustra o produto e, posteriormente, através do emprego de recursos linguísticos que expõem as qualidades do produto e os locais onde é possível encontrá-lo. Para realizar o encadeamento das ideias, a autora insere no texto as preposições/contrações “de”, “nas” e a conjunção “e”. Ademais, o texto é constituído tanto por períodos simples quanto por períodos compostos por coordenação, considerando-se que houve a omissão do verbo de ligação “é” no trecho “Ele tem um formato de coração bem bonito e [é] barato”.

No que concerne à coesão nominal, utilizam-se a elipse, o pronome pessoal “ele” e o pronome relativo “que” como estratégias de retomada. Já no que diz respeito à coesão verbal, nota-se, no texto, a presença de verbos estáticos – em sua maioria – e no tempo presente, uma vez que o objetivo principal da autora é descrever o objeto anunciado.

A produção apresenta poucas falhas na ortografia, pontuação e acentuação. Em relação às dificuldades ortográficas, notou-se apenas a substituição do termo “mais” por “mas”. Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, a produção apresenta as principais características do gênero *publicidade*.

#### PRODUÇÃO ESCRITA n° 20 (Sujeito 5)

**Figura 90** – Texto publicitário produzido pelo sujeito 5



## ANÁLISE DO TEXTO

O texto publicitário em análise refere-se a um candidato político. Construída poucos meses antes das eleições para representantes municipais (prefeitos e vereadores) no Brasil, em 2012, a produção evidencia, de diferentes maneiras, as estratégias utilizadas pela suposta candidata para convencer e persuadir a população do município de Amargosa-BA.

Há no texto publicitário um plano de fundo branco, sobre o qual é apresentado o texto. Este tem o propósito de convencer os leitores de que a vereadora Amanda tem boas propostas para governar a cidade de Amargosa-BA e de que os eleitores desse município devem votar na referida candidata. A autora constrói sua argumentação com base em três estratégias: 1) apresentação das propostas da vereadora; 2) determinação de como os eleitores devem votar; 3) repetição de ideias. A primeira estratégia é evidenciada nos trechos “Amanda vai fazer Amargosa crescer e vai ter mais esportes, escola, quadras, educação” e “EU VOU PRA RUA DEFENDE A HONESTIDADE COM TRABALHO E A VERDADE FAZER MEU VOTO VALER [...]”. Nesse último exemplo, o discurso já não é mais da autora e sim da própria candidata a vereadora. A autora faz uso, nesse caso, do apelo à autoridade. O ato argumentativo ainda é complementado, no texto, pela determinação de como os eleitores devem votar: “VOTE EM 130000/TECLE E CONFIRME” e pela repetição de ideias: “AMANDA para vereadora”.

Outros recursos utilizados pela autora para convencer os interlocutores foram: a substituição de nomes, a criação de inimigos e a afirmação. Com relação à troca de nomes, observa-se, no texto publicitário, a inserção na palavra “rua” ao invés de “câmara de vereadores” no trecho “EU VOU PRA RUA DEFENDE A HONESTIDADE”. Nesse caso, o enunciador objetiva, por um lado, demonstrar sua simplicidade e, por outro lado, visa aproximar-se do povo, de seus ideais. Tal discurso persuasivo propicia, também, a criação de inimigos, tendo em vista que não votar na candidata implica ser contra o desenvolvimento do município de Amargosa-BA. No que concerne ao recurso *afirmação*, fica evidente em todo o texto, transmitindo a segurança e firmeza da candidata.

Além desses recursos, também foram utilizados, para o apelo argumentativo, os seguintes elementos linguísticos: 2ª pessoa pronominal (“E VC VAI DEFENDE O QUE-AMANDA para vereadora”), verbos no modo imperativo (“VOTE”, “TECLE” e “CONFIRME”) e adjetivos e advérbios (“MELHOR”, “mais”) que demonstram as qualidades da candidata.

É válido salientar também que, assim como muitos panfletos distribuídos pelos candidatos nos períodos de campanha eleitoral, o texto publicitário produzido pelo sujeito 5 não apresenta imagens. Possui, no entanto, outros recursos semióticos relevantes para a construção dos sentidos: as variadas cores e formatos da fonte. Quando a redatora constrói seu texto, considera especialmente as ideias que pretende enfatizar. A mescla de letras maiúsculas e minúsculas, em negrito ou não, na produção comprova tal fenômeno. Além disso, as três cores utilizadas pela autora, certamente, não representam uma escolha casual. Duas delas são usadas apenas uma vez: o rosa, enfatizando o nome e o cargo da candidata, e o azul, destacando o número da candidata. O vermelho, por sua vez, foi utilizado nas demais partes do texto.

Observa-se, desse modo, que os elementos linguísticos, atrelados a alguns recursos semióticos, reforçam a principal finalidade da publicidade política: convencer os eleitores a votar num determinado candidato. Ademais, o texto publicitário reflete os interesses da própria redatora – o desejo de que o município de Amargosa se desenvolva e de que alguns problemas sociais sejam minimizados; o anseio de que a população eleja candidatos honestos e verdadeiros. Sendo assim, nota-se que a autora é influenciada por aspectos de subjetividade, atrelados ora aos seus próprios interesses, ora às suas características pessoais (gênero, idade). Percebe-se, por exemplo, que alguns recursos semióticos – a organização do texto e a combinação das cores (vermelho, azul e rosa) – são utilizadas com o intuito de agradar principalmente o público de gênero feminino.

A progressão das ideias no texto ocorre, inicialmente, por meio da exposição das propostas da vereadora e explicação do modo como os eleitores devem votar e, posteriormente, através da inserção do discurso direto no texto e do direcionamento ao interlocutor. Para realizar o encadeamento das ideias, a autora insere no texto as preposições “para”, “em”, “com” e a conjunção “e”. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, entre outros recursos, os dêiticos “eu” e “meu”. Ademais, o texto é constituído tanto por períodos simples quanto por períodos compostos.

No que concerne à coesão nominal, utilizam-se a repetição, a elipse e o pronome possessivo “seu” como estratégias de retomada. Já no que diz respeito à coesão verbal, nota-se no texto a presença de verbos no futuro e no presente do indicativo (ambos expressando ideias futuras), já que um dos objetivos da autora é descrever ações que a candidata pretende fazer caso seja eleita. Há também alguns verbos no presente do modo imperativo, assinalando a natureza subjetiva do texto.



A produção apresenta algumas falhas na ortografia, pontuação e acentuação. As dificuldades ortográficas são decorrentes da troca de letras (“espoter”) e da falta de domínio dos marcadores de nasalização (“comfime”). Notou-se, também, o apagamento do -r final: utiliza-se “cresce”, “melho” e “defende”, ao invés de “crescer”, “melhor” e “denfender”, provavelmente devido a interferências da oralidade na escrita. Tal interferência também é evidente em vocábulos como o “pra”. Além disso, há no texto uma abreviatura bastante utilizada em determinados gêneros de textos digitais: “VC”. E, apesar de alguns equívocos, de modo geral, a produção apresenta as principais características do gênero *publicidade*.

### PRODUÇÃO ESCRITA nº 21 (Sujeito 6)

**Figura 91** – Texto publicitário produzido pelo sujeito 6

Minha propaganda

Para os professores que não aguentam mais as colas nas provas

**VAMOS VER QUEM VAI COLAR AGORA!**



Compre já o suporte para evitar as pescas na sala de aula. A venda em todos os camelôs bem perto de você.

## ANÁLISE DO TEXTO

O texto publicitário produzido pelo sujeito 6 realiza o anúncio de um novo tipo de suporte lançado no mercado de vendas. A publicidade destina-se especialmente aos professores, já que realiza a divulgação de um objeto criado para auxiliá-los nos dias de aplicação de provas. Por meio do texto publicitário, fica evidente, sobretudo, que o autor compreende a avaliação como um produto e não como processo da ação pedagógica. Desse modo, defende a ideia de que ela é realizada com o intuito de medir o conhecimento, dando ênfase à memorização, o que requer a “cola” por parte dos estudantes e, por isso mesmo, deve ser rigorosamente controlada pelo professor.

O texto publicitário em análise apresenta um plano de fundo branco, sobre o qual são expostos um título (que não está vinculado ao texto produzido, mas ao gênero proposto para a produção), uma imagem retirada de outro arquivo e um texto bastante conciso. Com o propósito de convencer os docentes a adquirirem o produto, o autor constrói sua argumentação com base em dois aspectos: a importância/funcionalidade do suporte (“[...] evitar as pesca na sala de aula”) e o fácil acesso do consumidor ao produto (“A venda em todos os camelôs bem perto de você”).

Os recursos semióticos utilizados no texto são, certamente, fundamentais para a construção dos sentidos por parte do leitor. Embora o autor opte pelo uso de um único tipo e cor de fonte no seu texto, utiliza uma imagem que apresenta a funcionalidade do suporte em um momento de avaliação em sala de aula. A figura do professor no alto e a dos alunos embaixo, sentados na cadeira, sendo vigiados reitera não apenas o estereótipo de que o professor ocupa posição superior àquela ocupada pelos alunos, os quais lhe devem obediência<sup>90</sup>; mas, também, revela certa ironia, ao demonstrar as atitudes que o professor precisa tomar para evitar a “cola” nos dias de avaliação. No entanto, nota-se uma incoerência na imagem: enquanto o docente observa os estudantes que estão localizados no canto direito da sala de aula, três alunas sentadas no lado esquerdo conversam entre si, comprovando que o uso do suporte não é eficaz por si só.

Ademais, a inserção da imagem no texto publicitário em análise contribui tanto para ilustrar a reação dos alunos mediante a utilização do objeto pelo professor, quanto para

---

<sup>90</sup> Notou-se, nesse caso, não apenas a sobreposição do professor em relação aos alunos, mas também do homem em relação às mulheres.

ratificar a ideia de que o uso do recurso semiótico colabora profundamente para a construção discursiva no texto publicitário. Em consonância com Maingueneau, acredita-se que

Limitar o universo discursivo unicamente aos objetos linguísticos constitui sem dúvida alguma um meio de precaver-se contra os riscos inerentes a qualquer tentativa “intersemiótica”, mas apresenta o inconveniente de nos deixar muito aquém daquilo que todo mundo sempre soube, a saber, que os diversos suportes intersemióticos não são independentes uns dos outros, estando submetidos às mesmas escanções históricas, às mesmas restrições temáticas etc ... (MAINGUENEAU, 2005, p.145).

No entanto, é possível afirmar que, quando atrelados, os diversos recursos interssemióticos ampliam as possibilidades de compreensão do texto por parte do leitor, propiciando o desenvolvimento de vários tipos de leitura: verbal, imagética, musical, etc. A disposição de tais recursos não é aleatória. Quando o redator do texto faz sua escolha, considera tanto o produto anunciado, quanto o gênero textual e os recursos de que dispõe para a produção do texto.

Além dos elementos não linguísticos, o autor faz uso dos recursos verbais para o apelo argumentativo. Observa-se, no texto, a presença de elementos conativos, evidentes por meio do emprego de frases – em sua maioria – afirmativas, com uso de advérbios de lugar, de tempo e de intensidade (“mais”, “bem”, “perto”, “já”, “agora”), do uso da 2ª pessoa pronominal “você” e de verbos no modo imperativo (“Vamos” e “Compre”).

Outros recursos, característicos do texto publicitário, utilizados pelo estudante em sua produção foram: a metonímia e a criação de inimigos. A metonímia está presente no trecho “A venda em todos os camelôs bem perto de você”, já que o autor substitui o profissional “camelô” pelo local de venda “barraca”. Nesse caso, o enunciador aproxima-se da língua utilizada pelo povo para chamar a atenção dos consumidores. O discurso persuasivo propicia, também, a criação de inimigos, tendo em vista que não adquirir o suporte implica ser contra a aplicação eficaz das provas em sala de aula.

Todos esses recursos linguísticos, atrelados aos elementos não linguísticos, reforçam a finalidade do gênero publicitário: divulgar determinado produto, despertando o interesse das pessoas e resultando na adesão do público-alvo. Ademais, o texto publicitário reflete os interesses do próprio redator – o desejo de que o professor controle mais os alunos nos dias de realização de prova em sala de aula.

A progressão das ideias no texto ocorre, inicialmente, por meio da exposição de uma imagem que ilustra o produto e, posteriormente, através do emprego de recursos linguísticos que expõem a funcionalidade do suporte e indicam onde é possível encontrá-lo. Para realizar o encadeamento das ideias, o autor insere no texto as preposições/contrações “para”, “nas”, “na”, “em”, “de” e a conjunção “que”. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, entre outros recursos, os dêiticos “agora” e “já”. Ademais, o texto é constituído tanto por períodos simples quanto por períodos compostos.

No que concerne à coesão nominal, utilizam-se a repetição e a elipse como estratégias de retomada. Já no que diz respeito à coesão verbal, nota-se no texto a presença de locuções verbais no futuro e de verbos no presente do indicativo (ambos expressando ideias futuras), já que um dos objetivos do autor é descrever as ações que ocorrerão após a compra do produto pelo professor. Há também alguns verbos no presente do modo imperativo, assinalando a natureza subjetiva do texto.

A produção apresenta poucas falhas na pontuação e acentuação, e não foram verificados equívocos na ortografia das palavras presentes no texto. Por fim, é válido ressaltar que, de modo geral, a produção apresenta as principais características do gênero *publicidade*.

### 8.3.2.1 Outras considerações acerca das produções

Considerando-se os distintos modos de construção do discurso pelos alunos por meio do gênero textual *publicidade*, é possível afirmar que o trabalho com esse gênero é bastante significativo para as crianças, pois desenvolve algumas competências necessárias à produção textual. Uma das competências está relacionada ao fato de o indivíduo poder representar, também de forma icônica, seus pensamentos e ideias, e acrescentar ao texto informações, as quais são – em dados momentos – decisivas para a compreensão dos elementos verbais. Outra competência refere-se ao aprimoramento de conhecimentos relacionados à escrita do texto, especialmente no que concerne à percepção das diferentes funções, linguagens e recursos utilizados no texto publicitário, conforme os objetivos do produtor. A publicidade referente a candidatos políticos e aquela destinada à venda de produtos, por exemplo, ao mesmo tempo em que compartilham algumas características, apresentam peculiaridades uma em relação à outra. Tais diferenças são evidenciadas, sobretudo, por meio dos tipos de imagens e apelo

argumentativo utilizados pelos redatores. Por fim, uma terceira competência, desenvolvida através do contato com o gênero *publicidade*, possibilita ao indivíduo interligar, num mesmo texto, diferentes elementos (textos, imagens e formas em movimento) os quais contribuem para a construção do sentido na produção.

Apesar de os sujeitos da pesquisa informarem já ter lido e/ou escrito textos publicitários no ambiente escolar, o trabalho com sequências didáticas no ambiente digital pôde favorecer tanto o uso das *interfaces* digitais quanto a compreensão/ produção do gênero textual pelos discentes, contribuindo para amenizar algumas dificuldades dos estudantes – em maior ou menor grau – em relação a esses conhecimentos.

Constatou-se, sobretudo, que, como nem todos os estudantes sabem ou gostam de desenhar, as imagens encontradas em outros arquivos no próprio computador ou na *internet* – e que podem ser facilmente copiadas e coladas pelos sujeitos em seus textos – facilitaram a construção dos anúncios publicitários. E, à medida que vão se familiarizando com os *softwares* computacionais, as crianças tendem a produzir textos cada vez mais complexos e criativos, mesclando os diversos elementos necessários à produção do gênero.

Verifica-se também que, além de contribuir para a aprendizagem linguística dos estudantes, a produção de textos publicitários no contexto digital é considerada por eles mais dinâmica e atrativa<sup>91</sup>. A possibilidade de utilizar diversas fontes, cores e tamanhos permite ao aluno brincar com o próprio texto e amplia sua capacidade de selecionar informações, segmentar elementos inter-relacionados, enfatizar os trechos mais relevantes, enfim, criar diferentes estratégias que possam aguçar o interesse do leitor.

Ainda, em relação às produções n° 19, 20 e 21, dois aspectos, em especial, precisam ser discutidos: 1) o modo como as imagens reforçam as representações sociais de gênero; 2) a associação entre os textos produzidos e a realidade cotidiana dos alunos.

No que concerne ao primeiro aspecto, observa-se que as imagens presentes nos textos publicitários analisados foram escolhidas a partir de um lugar representacional ocupado pelos sujeitos do discurso, associado – entre outras coisas – ao gênero dos redatores. A figura contida na produção n° 19 revela ser este um texto produzido *por e/ou para* pessoas do gênero feminino. O desenho em formato de coração e o destaque para a cor vermelha evidenciam o romantismo comumente associado à figura feminina. Já a imagem presente no texto n° 21

---

<sup>91</sup> Embora o professor tenha solicitado aos alunos produção de um texto publicitário referente a um candidato político ou a um novo objeto lançado no mercado, ao invés de optar pela escrita de apenas um tipo de texto publicitário, a maioria dos estudantes preferiu escrever os dois tipos de publicidade sugeridos pela docente.

reforça algumas ideologias de gênero socialmente construídas. Nesse caso, o professor coloca-se em posição de superioridade em relação às alunas. Observa-se assim que, de modo geral, a imagem transmite a ideia machista e preconceituosa, ainda presente na sociedade brasileira, de que os homens são superiores às mulheres e de que textos produzidos por eles devem sempre apresentar críticas às pessoas do gênero oposto. Concomitantemente a isso, compreende-se que as produções femininas devem supervalorizar determinadas cores e demonstrar muita emoção e romantismo.

Percebe-se também, por meio das análises realizadas, que os textos publicitários produzidos pelos discentes estão bastante associadas à realidade dos mesmos. No primeiro e no terceiro texto anunciam-se materiais para uso no contexto escolar: o lápis, necessário aos estudantes, e o suporte, aos professores. Isso evidencia que a escola – local onde os alunos passam parte do dia – tem grande relevância em suas vidas. Já a publicidade política está associada a um contexto mais amplo: o município de Amargosa-BA. Por meio desse texto, a estudante demonstra a realidade social do município e enfatiza a necessidade de melhorias em, especialmente, dois setores: educação e esportes. A consciência política da discente, bem como os apelos argumentativos que realiza no texto evidenciam seus anseios, angústias e sentimentos em relação aos problemas sociais que a circundam.

Através dessas análises, foi possível perceber que os textos produzidos pelos estudantes, muito mais do que propagar produtos, propagaram também ideias, anseios e sentimentos, tornando-se, sobretudo, um instrumento de apelo e de denúncia social. As *interfaces* digitais contribuíram, nesse caso, tanto para a seleção de imagens, quanto para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e a realização de pesquisas na *internet*, bem como favoreceram o uso de diferentes recursos intersemióticos e os modos de organização do texto na tela do computador, colaborando desse modo para o letramento digital das crianças.

#### 8.4 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NOS GÊNEROS DE TEXTOS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS MENSAGENS ELETRÔNICAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS EM CHATS, E-MAILS E CARTÕES VIRTUAIS

Antes de apresentarmos uma análise acerca dos *chats*, *e-mails* e cartões virtuais produzidos pelas crianças no contexto da pesquisa, é necessária uma breve reflexão a respeito desses gêneros: O que eles têm em comum? Como se constituem? Que funções

sociocomunicativas desempenham? Como podem contribuir para as práticas de letramento infantil?

Inicialmente, é preciso lembrar que os *chats*, *e-mails* e cartões virtuais – assim como as conversações face a face, os bilhetes e as cartas – são utilizados, basicamente, para a troca de mensagens pessoais entre os interlocutores. Mas aqueles se diferenciam desses, pois, além de emergirem no contexto das tecnologias digitais, são utilizados apenas em ambientes eletrônicos e, desta forma, apresentam características particulares e próprias da mediação presente na mídia virtual. Mas, embora possuam características próprias, os gêneros de textos digitais apresentam similaridades com outros gêneros já existentes; desse modo, não são considerados gêneros absolutamente novos. “O e-mail (correio eletrônico) [por exemplo] gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes os seus antecessores” (MARCUSCHI, 2002, p.21). É resultante, portanto, da *transmutação* de gêneros (cf. BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2002).

Além disso, é preciso lembrar que

[...] não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos (MARCUSCHI, 2002, p.20).

Uma das principais características dos gêneros de textos digitais é serem altamente interativos e geralmente síncronos, apesar de escritos, o que lhes configura um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, conforme Marcuschi (2004, p.16), por meio desses gêneros “[...] pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos”. Ainda de acordo com o autor, outro aspecto presente nas formas de semiotização desses gêneros são as marcas de polidez ou indicação de posturas. Tratam-se das *netiquetas*, que embora não sejam de uso obrigatório, garantem descontração e informalidade ao texto, em virtude da volatilidade do meio e da rapidez nas trocas interativas.

É válido ressaltar, contudo, que essas características não são uniformes; variam de gênero para gênero, de acordo com a forma, a função sociocomunicativa e o programa

utilizado por cada um deles. No que concerne aos *chats*, *e-mails* e cartões virtuais, observa-se que, enquanto o primeiro é um gênero de texto síncrono, os dois últimos promovem a interação entre os sujeitos de maneira assíncrona. O *e-mail* herda a estrutura típica do bilhete e, por isso, é geralmente escrito de forma breve e simples. No entanto, a depender do objeto comunicativo, do destinatário e da situação interativa pode apresentar uma escrita mais formal.

Já no *chat*, a conversação é realizada simultaneamente, promovendo maior interação e dinamicidade na comunicação particular entre dois indivíduos (*chat* reservado) ou pública entre os participantes de um grupo aberto (*chat* aberto). Nesse gênero eletrônico, o texto se atualiza constantemente e, devido à rapidez e volatilidade comunicativa, os indivíduos utilizam uma escrita não monitorada, sem revisões ou correções. Refletindo acerca desses aspectos, Crystal (2001, apud MARCUSCHI, 2004, p.38) enfatiza que os *chats* são fascinantes por duas razões: 1) “providenciam um domínio no qual podemos observar a linguagem em seu estado mais primitivo”; e 2) “os grupos de bate-papos fornecem evidências da notável versatilidade linguística entre as pessoas comuns – especialmente o pessoal jovem”.

Os cartões virtuais, por sua vez, são utilizados principalmente com o objetivo de felicitar as pessoas em datas e momentos especiais. E, diferentemente dos gêneros mencionados anteriormente, mescla, obrigatoriamente, diferentes recursos semióticos ao texto verbal escrito<sup>92</sup>. Mas, assim como no *e-mail*, nesse gênero assíncrono de comunicação eletrônica, os sujeitos podem utilizar uma variante linguística mais ou menos formal, a depender do seu interlocutor. Além disso, é preciso ressaltar que tal gênero é menos interativo e está essencialmente inter-relacionado ao *e-mail*, visto que embora os cartões sejam enviados e visualizados em *sites* específicos, é necessário que os interlocutores possuam uma conta de *e-mail* para que tais ações sejam efetivadas.

O Quadro 8 evidencia as principais características dos gêneros de textos digitais descritos anteriormente.

---

<sup>92</sup> Nos *chats* e *e-mails*, os usuários podem ou não integrar diferentes recursos semióticos (imagens, cores, sons, vídeos, formas em movimentos) ao texto escrito.



**Quadro 8** – Parâmetros para identificação dos gêneros no meio virtual

DIMENSÃO	ASPECTO	1	2	3
<b>Relação temporal</b>	Síncrona	-	+	-
	Assíncrona	+	-	+
<b>Duração</b>	Indefinida	-	+	-
	Rápida	?	+	?
	Limitada	+	-	+
<b>Extensão do texto</b>	Indefinida	-	+	-
	Longa	-	-	-
	Curta	+	+	+
<b>Formato textual</b>	Turnos encadeados	-	+	-
	Texto corrido	+	-	+
	Sequências soltas	?	-	?
	Estrutura fixa	+	-	+
<b>Participantes</b>	Dois	+	+	+
	Múltiplos	+	-	+
	Grupo fechado	+	-	+
<b>Relação dos participantes</b>	Conhecidos	+	0	+
	Anônimos	-	0	-
	Hierarquizados	?	-	?
<b>Troca de Falantes</b>	Alternada	-	+	-
	Inexistente	+	-	+
<b>Função</b>	Interpessoal	+	+	+
	Lúdica	-	+	+
	Institucional	-	-	-
	Educacional	-	-	-
<b>Tema</b>	Livre	+	+	+
	Combinado	+	-	+
	Inexistente	-	-	-
<b>Estilo</b>	Monitorado	0	-	+
	Informal	0	+	0
	Fragmentário	-	+	-
<b>Canal/ Semioses</b>	Puro texto escrito	+	+	-
	Texto oral & escrito	-	-	+
	Texto com imagem	0	+	+
	Com paralinguagem	0	+	?
<b>Recuperação de mensagem</b>	Gravação automática	+	-	-
	Voláteis	-	+	-

**Legenda 1:** Sinais para marcação dos traços: + (presença); - (ausência); 0 (irrelevância do traço para definição do gênero); ? (indefinição quanto à presença e relevância).

**Legenda 2:** Para os gêneros listados: (1) *e-mails*; (2) *chats* reservados ; (3) cartões virtuais.

**Fonte:** Marcuschi (2004, p.18)  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2013)

Observa-se, a partir das características elencadas, que os gêneros em análise ora assemelham-se ora diferenciam-se uns dos outros, mas, de modo geral, compartilham as principais particularidades dos gêneros de textos digitais. Tendo em vista a funcionalidade desses gêneros, defende-se aqui, em consonância com Marcuschi (2004), que três aspectos,

em especial, tornam a análise desses gêneros relevante e, portanto, justificam sua valorização no contexto escolar: “(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita” (p. 14).

Sob essa perspectiva, as próximas subseções apresentarão uma análise de *chats*, *e-mails* e cartões virtuais produzidos pelos alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental no contexto da nossa pesquisa.

#### **8.4.1 Um olhar acerca das conversações nos *chats***

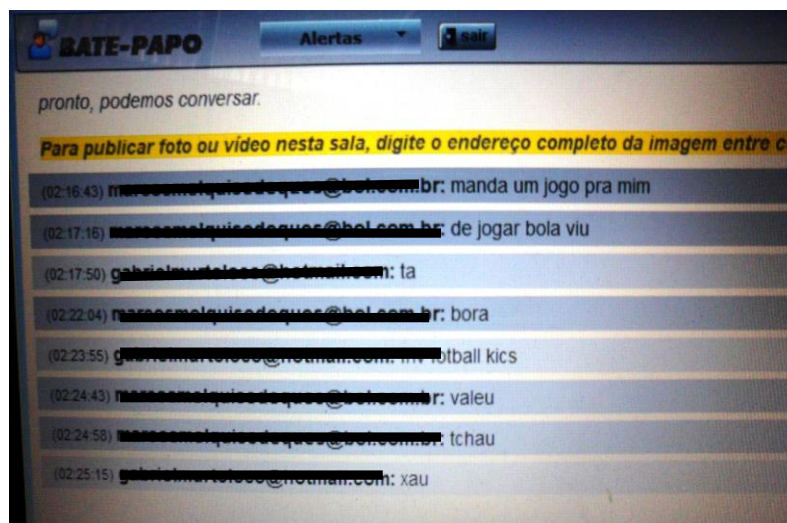
As conversações produzidas pelos estudantes nos *chats* foram desenvolvidas a partir do trabalho com sequências didáticas relacionadas ao gênero. O módulo que culminou especificamente nas produções expostas a seguir contou com o desenvolvimento dos seguintes procedimentos: criação de perfis no *facebook*<sup>93</sup>; orientações sobre o uso da rede social: como postar textos e fotos, como adicionar pessoas e conversar com os amigos; orientações sobre o cuidado que é preciso ter no uso das redes sociais; leitura do Guia para o Uso Responsável da *Internet* (disponível no site [www.gvt.com.br/educando](http://www.gvt.com.br/educando)); e estabelecimento de conversações espontâneas com os colegas por meio do *facebook* ou do *msn*. Serão analisadas aqui três sessões de *chats* reservados que envolvem alguns sujeitos da pesquisa (sujeitos 2, 5 e 6) e duas sessões de *chats* reservados entre a professora e os estudantes. É válido ressaltar que os *chats* produzidos no *facebook* e exibidos neste trabalho envolvem apenas estudantes maiores de 13 anos, dentre eles o sujeito 5.

---

<sup>93</sup> Orientou-se a criação dos perfis no *Facebook* para os alunos com mais de 13 anos de idade, obedecendo-se às normas da rede social.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 22 (Sessão de *chat* nº 1)

Figura 92 – Sessão de *chat* nº 1



### ANÁLISE DO TEXTO

O *chat* nº 1 é uma breve conversação espontânea entre o sujeito 6 e um colega. O objetivo principal da comunicação bimodal/dialogal é a solicitação/envio de um jogo de futebol *online* para o colega. A conversação demonstra, entre outras coisas, certo domínio das práticas de uso das *interfaces* digitais pelos discentes, seja por sugerir outros *sites* que podem ser acessados pelo interlocutor, seja por conciliar o bate-papo virtual com a realização de outras atividades no próprio computador (uso das ferramentas de busca, prática de jogos, etc.).

Considerando-se as cinco principais características da conversação elencadas por Marcuschi (2003), a definição de *chat* como um gênero secundário constituído com base em princípios da interação verbal face a face, torna-se evidente no texto em análise devido a: “(a) interação entre pelo menos dois falantes; (b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; (c) presença de uma seqüência de ações coordenadas; (d) execução numa identidade temporal; (e) envolvimento numa ‘interação centrada’” (MARCUSCHI, 2003, p. 15).

De modo específico, nota-se que, no *chat* nº 1, a conversação é estabelecida entre dois interlocutores que, durante um determinado tempo, voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum, havendo uma simetria quanto ao turno conversacional. A seqüência

coordenada de ações – pedido/resposta/cobrança/atendimento à solicitação – comprova que a interação é centrada num único propósito e é organizada conforme a estrutura lógica da conversação, com desenvolvimento e finalização explícita (“tchau”/ “xau”).

Também, de acordo com Santos (2007), os *chats* são gêneros de textos digitais que mesclam a escrita (em função do suporte) com a fala (em função de similaridades no processamento). Algumas características da conversação face a face – elencadas pela autora – presentes no texto em análise são: conversa em tempo real, produção simultânea ao planejamento, uso de marcadores conversacionais, redução de palavras, frases breves (muitas vezes, nominais), ausência de sinais de pontuação, troca constante de turnos, o interlocutor como co-produtor do texto. O Quadro 9 exemplifica algumas dessas características, bem como apresenta outros elementos característicos desse gênero de texto digital.

**Quadro 9** – Características da interação verbal face a face presentes no *chat* nº 1

Alteração ortográfica específica do contexto digital	“xau”
Frases breves	“ta” “bora” “valeu” “xau” “tchau”
Marcadores conversacionais	“ta” (sinal convergente que orienta o primeiro interlocutor) “bora” (marcador utilizado no início do turno para orientar o segundo interlocutor/demonstra a impaciência do interlocutor 1) “viu” (marcador pós-posicionado, utilizado para orientar o segundo interlocutor)
Redução de palavras	“ta” (está) “bora” (“vamos embora”, utilizado no texto com o mesmo sentido que o vocábulo “adiante”)
Troca constante de turnos	1º turno – Interlocutor 1 2º turno – Interlocutor 1 3º turno – Interlocutor 2 4º turno – Interlocutor 1 5º turno – Interlocutor 2 6º turno – Interlocutor 1 7º turno – Interlocutor 1 8º turno – Interlocutor 2

Através dessas características, fica evidente que, no referido *chat*, a linguagem se caracteriza por um estilo que mescla traços da oralidade a elementos da informalidade, aspecto inerente ao gênero. A informalidade é representada, nesse caso, pela redução das palavras, uso de novas formas ortográficas (“xau”) e ausência de sinais de pontuação em todas as frases do texto, as quais são sempre iniciadas com letras minúsculas. Refletindo acerca dessas ideias, Santos (2007, p. 157) enfatiza que “o chatter, ao escrever o que pensa, lança mão de recursos linguísticos que fogem dos aspectos formais da escrita e busca ‘imitar’ a informalidade e espontaneidade do discurso oral cotidiano”.

Por fim, é válido ressaltar que o texto foi constituído a partir de uma assimetria discursiva entre o interlocutor 1 (aquele que dita as instruções a serem seguidas) e o interlocutor 2 (aquele que cumpre as ordens estabelecidas). O verbo “manda” e o vocábulo “bora” evidenciam essa ideia. A polidez é representada apenas através do vocábulo “valeu”, uma gíria de agradecimento muito comum entre jovens e adolescentes.

#### PRODUÇÃO ESCRITA nº 23 (Sessão de *chat* nº 2)

**Figura 93** – Sessão de *chat* nº 2



#### ANÁLISE DO TEXTO

O *chat* nº 2 é uma conversação espontânea entre o sujeito 5 e um colega do gênero masculino. A comunicação bimodal/dialogal entre os discentes ocorre com base em diferentes

temáticas: a foto postada na rede social (ou melhor, a ausência de uma foto no perfil da interlocutora), as estratégias de sedução ou paquera à colega, um questionamento sobre a ida do aluno à escola, havendo até mesmo alguns momentos de perturbação, como exemplificam os dois últimos turnos. A comunicação engloba, entre outros elementos, os pares adjacentes pergunta-resposta (turnos 2 e 3) e pedido-aceitação (turnos 4 e 5). Mas, nota-se que a todo momento a comunicação é abruptamente interrompida e um novo assunto é iniciado; muitas perguntas não são respondidas, muitas ideias não são concluídas. O silêncio da interlocutora ao final do texto, por exemplo, revela a sua irritação em relação ao colega, o que a leva a interromper o diálogo entre ambos. Observa-se, assim, em alguns trechos do texto, a ausência das estratégias de polidez, isto é, de estratégias discursivas com o intento de evitar ou atenuar o conflito entre faces para preservar boas relações interpessoais de interação. A sequência dos turnos 6,7 e 8 comprovam essas ideias.

Seguindo as principais características do gênero *chat*, o texto apresenta tanto características da conversação face a face quanto da escrita. Em relação aos aspectos da oralidade presentes no texto escrito, destacam-se: conversa em tempo real; produção simultânea ao planejamento; marcação por escrito de recursos paralinguísticos, como os *emoticons*, representados através da junção de números e sinais de pontuação; uso de marcadores conversacionais; redução de palavras; frases breves (algumas vezes, nominais); discurso fragmentado, ausência de sinais de pontuação; troca constante de turnos; o interlocutor como co-produtor do texto.

Os principais elementos que caracterizam a interação verbal escrita no *chat* nº 2 foram elencadas no Quadro 10.

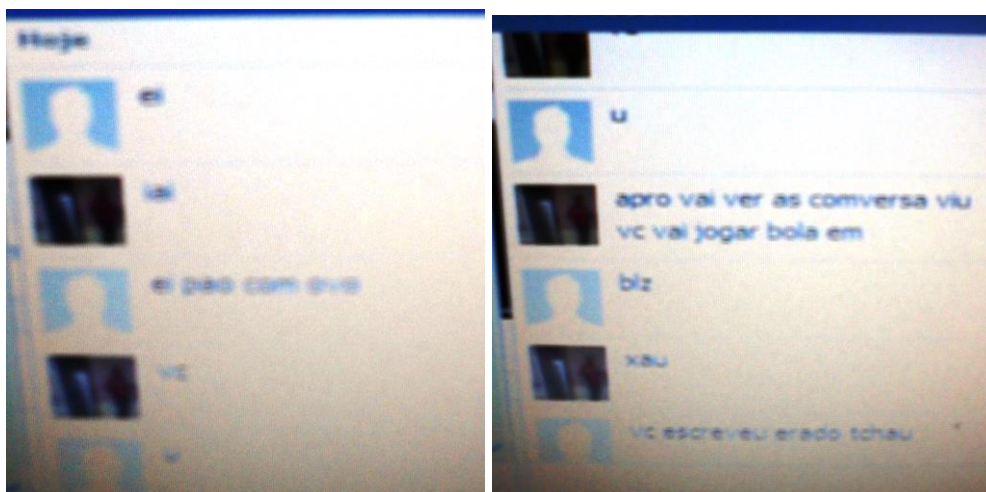
**Quadro 10** – Características da interação verbal face a face presentes no *chat* nº 2

Ausência de sinais de pontuação (?)	“pq vc e choram” “malon vc foi pra escola”
Marcadores conversacionais	“para” (marcador divergente pós-posicionado)
Modificação na representação convencional dos sons nasais	“choram” ao invés de “chorão”
Frases breves	“não” “para”
Redução de palavras	“pra” (para), “pq” (porque), “vc” (você)

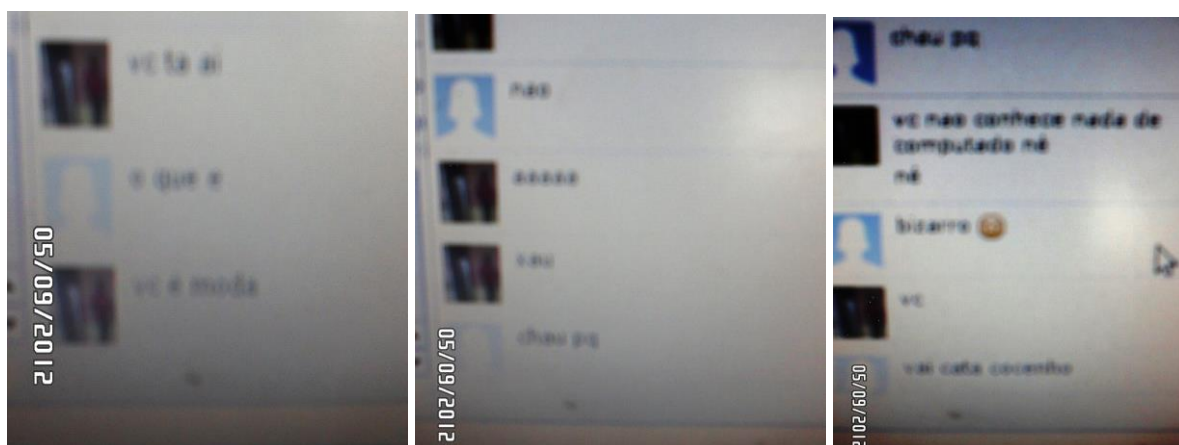
Portanto, por meio da análise, verifica-se a escrita utilizada pelo sujeito 5 – assim como por seu interlocutor – é peculiar ao gênero de produção, e corresponde à necessidade de rapidez do usuário na comunicação em tempo real na rede.

### PRODUÇÃO ESCRITA nº 24 (Sessão de *chat* nº 3)

**Figura 94** – Sessão de *chat* nº 3 (parte 1)<sup>94</sup>



**Figura 95** – Sessão de *chat* nº 3 (parte 2)<sup>94</sup>



<sup>94</sup> Transcrição da sessão de chat nº3:

Ei	u	vc ta ai	chau pq
kei	apro vai ver as conversa viu	o que e	vc não conhece nada de computado ne
ei pao com ovo	vc vai jogar bola em	vc é muda	né
vc	blz	nao	bizarro
	xau	kkkkk	vc
	vc escreveu erado tchau	xau	vai carta cocuinho

## ANÁLISE DO TEXTO

O *chat* nº 3 é uma conversação espontânea entre os sujeitos 2 e 5. A interação entre os alunos engloba desde o uso de diferentes estratégias para irritar o outro, até discussões acerca do uso da escrita no contexto digital. Para tanto, utilizam-se, especialmente, três pares adjacentes: 1) xingamento-defesa/revide (turnos 3 e 4; 18, 19 e 20); 2) acusação-defesa/justificativa (turnos 17 e 18); e 3) pergunta-resposta (turnos 12 e 13). Além disso, percebe-se que os estudantes utilizam, no texto, os elementos conversacionais, seja para iniciar o diálogo (“ei”) ou para retomar o contato (“vc ta aí”), seja para finalizar a conversação (“xau”).

Na primeira parte do *chat*, a interação ocorre, sobretudo, a partir do primeiro par adjacente. Observa-se, no entanto, que o interlocutor 2 muda rapidamente o direcionamento da conversa ao perceber que a professora estava observando o diálogo: “apro vai ver as conversa viu/ vc vai jogar bola em”.

Já num segundo momento, sentindo-se mais livres da presença da docente, os alunos retomam a conversação. Um elemento interessante, nesse caso, diz respeito ao fato de os interlocutores compreenderem um mesmo fenômeno de distintas maneiras. Nota-se que, ao se despedir, o interlocutor utiliza o vocábulo “xau”, e a interlocutora questiona o fato: “chau pq”. Na verdade, a intenção da aluna era informar que não entendia porque seu interlocutor já estava finalizando a comunicação, mas o estudante compreendeu que a colega estava questionando a ortografia da palavra “xau”, utilizada no ambiente digital. Por isso, ele alega: “vc não conhece nada de computado ne”. É válido lembrar que, na primeira parte do *chat*, a interlocutora já havia corrigido o colega: “vc escreveu erado tchau”. Isso evidencia que, no momento da conversação, o sujeito 2 possuía um conhecimento mais amplo que o sujeito 5 em relação à escrita empregada em alguns gêneros de textos digitais.


Observa-se, também, em alguns trechos do texto, a ausência das estratégias de polidez, as quais visam ao desenvolvimento das boas relações interpessoais na interação entre os sujeitos. A sequência dos turnos 3,4 e 5, por um lado; e 18, 19 e 20, por outro, comprovam essas ideias.

Em relação às principais características do gênero *chat*, aquelas presentes no texto em análise são: conversa em tempo real, produção simultânea ao planejamento, uso de marcadores conversacionais, redução de palavras e sentenças, frases breves (muitas vezes, nominais), discurso fragmentado, ausência de sinais de pontuação, troca constante de turnos,



o interlocutor como co-produtor do texto. Outro aspecto relevante no texto é o uso de outras semioses (onomatopeias e *emoticons*) que, ao simular estados de espírito e gestos próprios da comunicação face a face, também contribuem para estimular as interações verbais no contexto digital. Os principais elementos que caracterizam a interação verbal escrita no *chat* nº 3 foram elencadas no Quadro 11.

**Quadro 11** – Características da interação verbal face a face presentes no *chat* nº 3

Alteração ortográfica específica do contexto digital	“xau”
Marcadores conversacionais	“viu” (marcador pós-posicionado, utilizado para orientar a interlocutora) “ne” (marcador pós-posicionado, utilizado para orientar a interlocutora)
Frases breves	“ei” “tai” “vc” “u” “blz” “xau” “nao” “bizarro”
Onomatopeias	“u” (para representar uma vaia) “kkkkk” (para representar risadas)
Recurso semiótico	
Redução de palavras/ sentenças	“tai” (Está aí?), “blz” (beleza), “vc” (você), “pq” (porque)

Portanto, por meio da análise, observa-se que o texto, além de apresentar elementos característicos da língua oral, possui traços de informalidade linguística, marcada pelo uso de abreviações, frases breves iniciadas sempre com letras minúsculas, ausência de sinais de pontuação e utilização de formas ortográficas específicas do contexto digital.

PRODUÇÃO ESCRITA n° 25 (Sessão de *chat* n° 4)

**Figura 96** – Sessão de *chat* n° 4

Conversa iniciada - Sexta

11:56 Fernanda Maria Sim

18:32 Israel Souza hum que bom

Sábado

11:44 Fernanda Maria Oi, Israel  
Quais são as novidades?

11:54 Israel Souza !  
estudo to fazendo o 5 ano  
vai começa que dia vc sabe em

11:56 Fernanda Maria Ainda não sei porque os computadores ainda não foram montados

11:59 Israel Souza hum

11:56 Fernanda Maria A diretora falou que logo alguém irá montar os computadores. Aí a gente começa as aulas

11:59 Israel Souza eu ã  
só no computador

12:00 Fernanda Maria kkkkk

12:00 Fernanda Maria Legal!

12:01 Israel Souza Legal!

12:01 Israel Souza só no computador  
kkkkk

12:01 Fernanda Maria Mas estude também, viu?

12:01 Israel Souza viu

12:01 Fernanda Maria Bjs

12:02 Israel Souza par vc também

## ANÁLISE DO TEXTO

O *chat* n° 4 é uma conversação espontânea entre o sujeito 2 e a docente. Foi produzido em março de 2013 e desenvolve-se a partir da assimetria comunicativa entre os sujeitos, já que há uma supremacia da docente em relação à condução do ato interacional. Nota-se que, nesse caso, a interação ocorre de maneira bastante diferente daquela que envolve o aluno e uma colega. A conversação acontece, basicamente, por meio do par adjacente *pergunta-resposta*, embora se observe também o par conselho-aceitação nos turnos 18 e 19 (“Mas estude também, viu”/“viu”). Além das estratégias de polidez nos turnos 1 e 7, o aluno utiliza


os elementos conversacionais no texto, tanto para iniciar o diálogo (“oi pró/ tudo bem”) quanto para finalizar o contato (“pra vc também”).

Na primeira parte da conversação, trata-se especificamente das condições para que se iniciem as aulas de informática no ano letivo de 2013. Já na segunda parte do texto, a comunicação se direciona para as ações que o aluno desenvolveu no feriado da Paixão de Cristo. E, apesar de já ter mais contato com a escrita digital no período da conversa, em comparação ao momento de interação no *chat* nº 3, nota-se que, no diálogo com a docente, o aluno usa menos abreviações e gírias. As frases produzidas são um pouco mais longas e também mais elaboradas. Ademais, o discente faz uso – em dados momentos – dos sinais de acentuação “pró”, “é”, “só”, “também” e do sinal de exclamação: “hum que bom!” (embora este tenha sido posto num turno diferente daquele em que se encontra o texto), o que não ocorre no outro *chat*. Isso evidencia que, ao conversar com a professora, ainda que em situações de informalidade, o sujeito 2 demonstra ter uma maior preocupação com as normas gramaticais.

As principais características do gênero *chat* presentes no texto em análise são as seguintes: conversa em tempo real, produção simultânea ao planejamento, marcação por escrito de recursos paralinguísticos (*emoticons* e onomatopeias), uso de marcadores conversacionais, redução de palavras, frases breves (algumas vezes, nominais), ausência de alguns sinais de pontuação, troca constante de turnos e o interlocutor como co-produtor do texto.

Alguns elementos que caracterizam a interação verbal escrita no *chat* nº 4 foram elencadas no Quadro 12.

**Quadro 12** – Características da interação verbal face a face presentes no *chat* nº 4

Marcadores conversacionais	“em” (marcador pós-posicionado, utilizado para orientar a interlocutora) “hum” (sinal convergente usado para orientar a interlocutora) “viu” (sinal convergente usado para orientar a interlocutora)
Frases breves	“hum” “eu ã” “viu”
Onomatopeias	“kkkkk” (para representar risadas)
Recursos semióticos	
Redução de palavras	“pró” (professora), “ã” (não), “vc” (você), “par” ([pra] para)

Portanto, verifica-se – por meio da análise realizada – que, apesar de unir algumas características da língua oral a traços de informalidade (o que é característico do gênero *chat*), o aluno se preocupa em empregar alguns recursos gramaticais, o que não acontece no *chat* nº 3, em que o próprio estudante critica a colega por desconhecer e não utilizar alguns elementos da escrita empregada no ambiente virtual. É válido enfatizar que a volatilidade linguística por parte do estudante não se deve necessariamente ao fato de a professora utilizar uma linguagem formal na conversação.

### PRODUÇÃO ESCRITA nº 26 (Sessão de *chat* nº 5)

**Figura 97** – Sessão de *chat* nº 5



### ANÁLISE DO TEXTO

O *chat* nº 5 é uma conversação espontânea entre o sujeito 5 e a docente, produzida em maio de 2013. Percebe-se que, nesse caso, a interação também acontece de maneira um pouco divergente daquela que envolve a estudante e seus colegas. A conversação trata, de modo geral, da recente emigração da aluna para a cidade de São Paulo-SP. Para tanto, utiliza-se, basicamente, o par adjacente *pergunta-resposta*, havendo uma assimetria comunicativa entre os sujeitos, pois é o docente que, normalmente, conduz o ato interacional. Também nota-se – por meio do diálogo – que, além das estratégias de polidez, a aluna utiliza alguns elementos

conversacionais, seja para iniciar o contato (“Oie pró fe”), seja para finalizar a conversa (“Bjs xau”).

E, apesar de já utilizar elementos característicos da escrita digital em alguns momentos (alongamento de vogais, redução de palavras, formas ortográficas específicas), em comparação aos turnos de interação nos *chat* nº 2 e 3, nota-se que, no diálogo com a docente, a aluna preocupa-se mais com algumas normas gramaticais. Além de iniciar as sentenças e alguns nomes próprios com letras maiúsculas, a estudante produz frases mais longas e elaboradas. Ademais, faz uso, em dados momentos, do sinal de pontuação: “Tudo. Eu to [...]”/ “To vi. Dia 3 de Março” (embora, no último exemplo, este tenha sido utilizado em local inadequado), o que não ocorre nos demais *chats*. Isso denota que, ao interagir com a docente, ainda que em uma situação mais informal, a discente demonstra ter uma maior preocupação com as normas gramaticais.

As principais características do gênero *chat* presentes no texto em análise são as seguintes: conversa em tempo real, produção simultânea ao planejamento, marcação por escrito de recursos paralinguísticos (mistura de números e letras para expressar sentimentos), uso de marcadores conversacionais, redução de palavras, frases breves (algumas vezes, nominais), ausência de alguns sinais de pontuação, troca constante de turnos e o interlocutor como co-produtor do texto.

Alguns elementos que caracterizam a interação verbal escrita no *chat* nº 5 foram elencadas no Quadro 13.

**Quadro 13** – Características da interação verbal face a face presentes no *chat* nº 5

Alongamento de vogais	“Oie”
Alteração ortográfica específica do contexto digital	“xau”, “oie”
Frases breves	“Tudo.” “Mais o menos” “Bjs”
Recursos semióticos	G566ü
Redução de palavras/ sentenças	“pro” (professora), “fe” (Fernanda), “ta” (está), “to” (estou), “o” (ou), “bjs” (beijos), “Tudo” (Tudo bem)

Percebe-se, por meio da análise realizada, que a aluna aprimora o conhecimento da escrita empregada em contexto digital, através de outras interações que, provavelmente, realiza entre o *chat* nº 2 e o *chat* nº 5. Isso é evidenciado pelo uso de recursos semióticos para expressar sentimentos e de elementos específicos da escrita digital (“xau”, por exemplo) que não eram empregados pela discente nas primeiras conversações.

Mas, apesar de utilizar algumas abreviações características da língua oral, bem como recursos específicos para a produção escrita em contexto digital, a aluna se preocupa em usar alguns elementos gramaticais que não foram empregados na interação com os colegas. É válido enfatizar, contudo, que tal aspecto não se deve necessariamente ao fato de a professora utilizar uma linguagem formal na conversação, visto que o *chat* nº 5 é iniciado pela própria estudante, que já começa o diálogo utilizando letras maiúsculas no início da frase, por exemplo.

Fica evidente, por meio da análise do gênero *chat*, que os alunos adequam a escrita ao gênero textual/discursivo e também à situação comunicativa, considerando as características específicas de seu interlocutor, o que gera, conseqüentemente, algumas distinções nas conversações entre aluno-aluno e aluno-professor, seja em relação ao tema e ao modo de condução do processo interacional, seja em relação ao uso da língua.

#### 8.4.1.1 Outras considerações acerca das produções

Sem dúvida, o estímulo à produção escrita por meio dos *chats* é bastante significativo para as crianças, pois, além de propiciar novos modos de interação em contextos concretos de uso da língua, possibilita o desenvolvimento de algumas competências comunicativas. Uma delas diz respeito ao fato de o indivíduo poder dialogar/interagir com outro(s) sujeito(s) em situações concretas de enunciação. Ademais, como na escrita, de modo geral, os indivíduos fazem uso apenas dos elementos linguísticos e de alguns recursos gramaticais para representar tais ideias, a possibilidade de empregar recursos semióticos em gêneros de textos digitais que mesclam o oral e o escrito tornam a construção do texto muito mais dinâmica e atrativa para os indivíduos. Sem se dar conta, os alunos acabam lendo e produzindo variados textos.

Outra competência que pode ser desenvolvida por meio da interação nos *chats* refere-se à compreensão do fenômeno de que a língua varia conforme a situação sociocomunicativa. Certamente, o contato com a escrita nos *chats* também propicia ao sujeito, ainda que implicitamente, a reflexão de que palavras e expressões usadas nesse gênero de texto digital não são comuns em outros gêneros de textos, tais como conto, crônica, fábulas, poemas, músicas, histórias em quadrinhos, notícias e reportagens.

A utilização dos *chats* ainda possibilita aos indivíduos novas formas de interação com o conteúdo, com o outro e consigo mesmo. Na rede, o aluno é, ao mesmo tempo, autor e coprodutor dos textos. Além disso, nesse espaço de comunicação virtual, sente-se muito mais livre para escrever o que pensa e expressar o que sente. A necessidade de rapidez no ato interacional e o fato de saber que está escrevendo para se comunicar com o outro e não para ser avaliado pelo professor também concede ao sujeito maior liberdade comunicativa.

Nota-se, contudo, que as produções analisadas apresentam algumas diferenças entre si. Tais distinções estão relacionadas, especialmente, aos modos de relação interpessoal entre aluno-aluno e aluno-professor e ao desenvolvimento linguístico dos alunos a partir do constante uso das tecnologias digitais.

É válido ressaltar que, antes do trabalho com as sequências didáticas relacionadas ao gênero *chat*, boa parte dos alunos informou nunca ter participado de um bate-papo virtual. Em relação aos sujeitos 2, 5 e 6, há algumas especificidades quanto ao uso do gênero textual. O sujeito 6 relatou nunca ter participado de um *chat* antes das atividades de letramento digital propiciadas pela pesquisadora no laboratório de informática da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida. O sujeito 5, por sua vez, informou já ter participado poucas vezes de outros bate-papos virtuais no *Orkut*. Quanto ao sujeito 2, o qual já possuía um perfil cadastrado no *Facebook* e outro no *Orkut*, informou ter contato com o gênero de texto digital por meio dessas redes sociais. Tais aspectos justificam, sobretudo, as diferenças linguísticas presentes nos distintos *chats* analisados.

Mas, à medida que vão se familiarizando com o gênero, os alunos tendem a produzir textos cada vez mais criativos, mesclando diversos elementos característicos da interação em meios digitais. Tal evolução fica evidente ao se comparar os turnos de fala do sujeito 5 nos *chats* nº 2, 3 e 5. No último texto, além do uso de recursos semióticos formados pela junção de diferentes caracteres, o sujeito demonstra ter domínio de formas ortográficas específicas do contexto digital (“oie”, “xau”), escritas de modo diferente nos *chats* nº 2, 3. O sujeito 2

também demonstra, em seu último *chat*, ter adquirido uma nova forma: ã, antes grafado como “não”.

Outro aspecto relevante nas produções analisadas diz respeito aos distintos modos de relação interpessoal construídos entre os sujeitos no contexto virtual. As interações entre os alunos são marcadas, em sua maioria, pela ausência das estratégias de polidez e se desenvolvem em vários momentos por meio do par adjacente xingamento-revide/defesa. Nesses casos, os alunos também se preocupam muito menos com a escrita empregada e o discurso é, muitas vezes, fragmentado. Já nas interações entre professor e aluno, além de haver um uso menos fragmentado da língua e a utilização de alguns recursos gramaticais para a construção dos textos, os alunos são mais polidos. Demonstaram ter ainda certa proximidade com a docente, ao tratá-la por “vc” (você); mas, ao mesmo tempo, respeitam-na e reafirmam sua posição ocupacional: “pró”. Também exprimem certo carinho e admiração pela professora, como demonstram, respectivamente, os seguintes trechos: “pro fe” (sujeito 5) e “[...] é vc que vai dar [aula] é”/ “hum que bom” (sujeito 2).

Portanto, foi possível perceber, através dessas análises, que os textos produzidos pelos alunos nos *chats*, colaboraram, dentre outras coisas, para o letramento digital desses sujeitos, apresentando-lhes não apenas novas formas de uso da língua em diferentes contextos interacionais, mas também favorecendo novos modos de contato entre estudantes/estudantes e estudantes/professora e propiciando-lhes o conhecimento do outro e de si mesmo.

#### **8.4.2 *E-mail*: um gênero mais ou menos formal para os iniciantes!?!**

O *e-mail* é uma forma de interação assíncrona que permite ao indivíduo compor, enviar e receber mensagens através de sistemas eletrônicos de comunicação, podendo servir tanto para a interação interpessoal quanto para a comunicação institucional. Semelhantemente às cartas ou bilhetes, pode ser mais ou menos formal, a depender do propósito comunicativo e/ou da pessoa para quem se destina. No que concerne ao formato, o *e-mail* apresenta uma estrutura biparte: uma parte superior pré-formatada – o cabeçalho (estruturado em campos que contêm o remetente, o destinatário e outras informações sobre a mensagem) – e outra, na área inferior, destinada ao corpo da mensagem. Esse último, conforme Marcuschi (2004), é



normalmente iniciado por uma saudação, seguido de um texto e encerrado com uma assinatura.

No decorrer das atividades de nossa pesquisa, alguns *e-mails* foram produzidos pelos estudantes por meio do trabalho com sequências didáticas envolvendo o gênero; outros foram produzidos espontaneamente e destinaram-se tanto à professora, quanto aos colegas da escola e amigos em geral. Com a pretensão de observar como as estratégias de interação desenvolvidas pelos estudantes por meio desse gênero assíncrono de interação digital favorecem as práticas de letramento digital, analisando a adequação dos textos ao gênero e os níveis de formalidade e informalidade das produções, apresenta-se, a seguir, uma análise de alguns *e-mails* produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

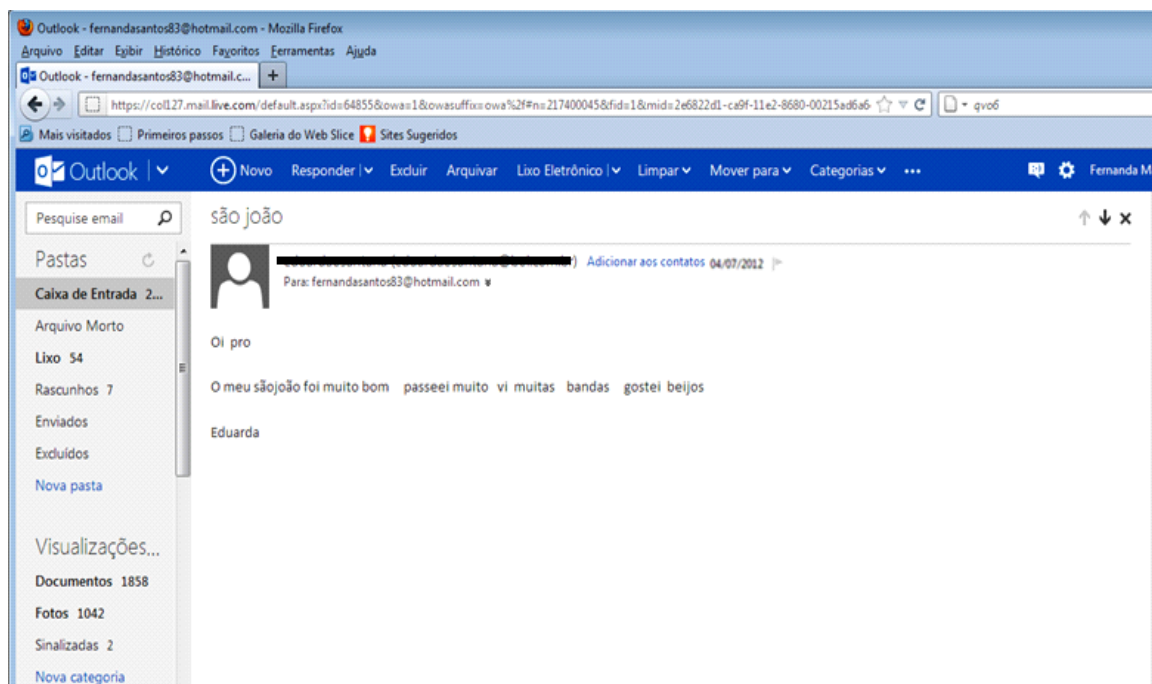
É válido ressaltar aqui que, como um dos objetivos principais dessa seção é diferenciar o grau de formalidade dos textos, ainda que produzidos em situações comunicativas semelhantes, foram escolhidos apenas *e-mails* destinados ao docente, já que, numa análise preliminar dos textos, verificou-se que a interação entre os colegas e amigos ocorreu sempre de maneira bastante informal.

#### A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E A CONSIGNA ESCRITA

Os textos foram produzidos pelos estudantes a partir do trabalho com sequências didáticas relacionadas ao gênero *e-mail*. O módulo que culminou especificamente na produção anteriormente exposta contou com o desenvolvimento dos seguintes procedimentos: leitura de dois *e-mails* enviados pela professora; observação da estrutura dos *e-mails* enviados pela professora; constatação de diferenças linguísticas entre os *e-mails*, devido aos distintos objetivos do interlocutor nas variadas situações comunicativas; escrita de *e-mails* para a professora e colegas descrevendo o período de recesso junino.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 27 (Sujeito 1)

**Figura 98** – *E-mail* produzido pelo sujeito 1



### ANÁLISE DO TEXTO

O *e-mail* produzido pelo sujeito 1 objetiva informar à professora as ações desenvolvidas pela aluna no período das festas juninas, conforme a atividade proposta pela docente. O texto é composto pelos dados presentes no cabeçalho e pelas informações que compõem o corpo do texto.

Em relação ao cabeçalho, é necessário enfatizar que a discente preencheu corretamente o campo referente ao(s) destinatário(s) da mensagem, especificando também – de maneira bastante direta e objetiva – o assunto do *e-mail*: o “são joão”, conforme o tema sugerido pela docente na proposta de produção textual.

No que se refere à mensagem principal do *e-mail*, a aluna descreve algumas ações as quais desenvolveu durante o período junino (“passeei muito”, “vi bandas”) e expõe sua opinião acerca da festa de São João (“foi muito bom”, “gostei”). Tais informações são apresentadas no texto de maneira breve e direta. Na verdade, toda a mensagem é exibida

numa única linha. Refletindo acerca desse aspecto, Crystal (2001) defende que tamanho “ideal” de uma mensagem de correio eletrônico é aquele completamente visível na tela do computador, sem precisar rolar a página. E, embora a extensão do texto possa variar conforme o objetivo e o contexto comunicativo, de modo geral, uma das principais características do *e-mail* é a sua brevidade.

Ademais, nota-se que – na produção nº 27 – a mensagem produzida pela aluna não estimula a continuidade da interação entre os interlocutores. O destinatário não é incitado a responder à mensagem. Pode simplesmente ler o *e-mail* e arquivá-lo ou deletá-lo.

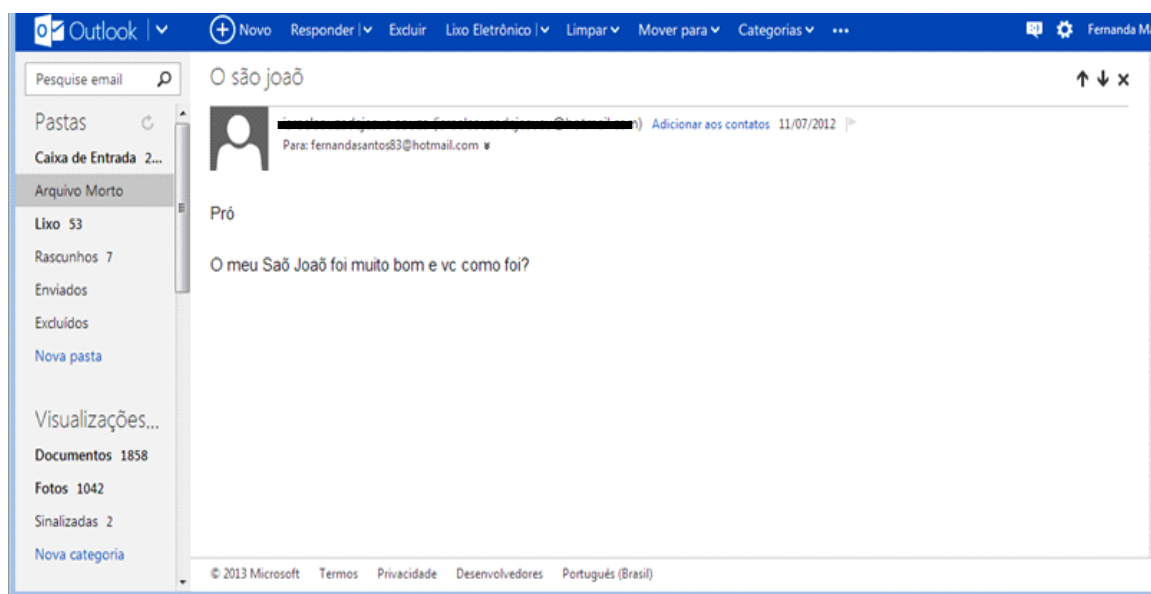
Ainda no que concerne ao corpo do texto, observou-se, além da mensagem principal do *e-mail*, as intituladas *fórmulas de abertura e fechamento*. As fórmulas de abertura que acompanham a mensagem principal do *e-mail* referem-se, no caso da produção textual nº 27, à saudação inicial “oi” e ao vocativo “pro”. Já para o fechamento do texto, a aluna utiliza um elemento de despedida (“beijos”), ainda que junto à mensagem principal, e a assinatura. O uso das fórmulas de abertura e de fechamento no texto em análise denota, entre outras coisas, o grau de proximidade entre a estudante e a professora.

No que concerne ao uso dos recursos da língua, o texto apresenta períodos simples e/ou compostos por coordenação assindética. A ausência de pontuação não possibilita a determinação desse fenômeno. Ademais, o texto apresenta apenas um verbo de ligação, não havendo outros elementos de coesão sequencial para relacionar os vocábulos e as orações das sentenças. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, o dêitico “meu”. Com relação à coesão referencial, utilizaram-se especialmente a elipse e a repetição do advérbio de intensidade. Já no que diz respeito à coesão verbal, há no texto verbos no pretérito perfeito, já que o objetivo da autora é relatar ações anteriores ao momento da escrita da produção.

Ainda em relação ao uso da língua pela interlocutora, observa-se que, apesar de escolher um repertório lexical bastante simples, segue algumas prescrições ortográficas da gramática normativa. Nota-se, porém, que alguns nomes próprios foram iniciados com letras minúsculas e que o texto não contém elementos de pontuação, o que não interfere na coerência do texto. Além disso, a autora demonstra ter poucas habilidades com as técnicas de espaçamento entre as palavras no texto, ainda que os espaços utilizados para separar as distintas partes do *e-mail* sejam adequados. De modo geral, a produção apresenta algumas características do gênero textual em análise.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 28 (Sujeito 2)

**Figura 99** – *E-mail* produzido pelo sujeito 2



### ANÁLISE DO TEXTO

O *e-mail* produzido pelo sujeito 2 é uma breve mensagem acerca da festa de São João, conforme a atividade proposta pela professora. O texto é composto pelos dados presentes no cabeçalho e pelas informações contidas no corpo do texto.

No que concerne ao cabeçalho, é necessário enfatizar que o discente preencheu corretamente o campo referente ao(s) destinatário(s) da mensagem, especificando também – de maneira bastante clara e objetiva – o assunto do *e-mail*: “O são joão”.

Analisando especificamente a mensagem principal do *e-mail*, nota-se que essa é bastante breve (contém apenas uma linha) e tem como principais objetivos expor a opinião do estudante acerca da festa de São João (“foi muito bom”) e interagir diretamente com o interlocutor: “e vc como foi?” Sendo assim, nota-se que a mensagem incita a professora a responder à mensagem e, a depender da resposta emitida, a interação pode se prolongar na rede por mais algum período.

Além da mensagem principal, o *e-mail* contém uma fórmula de abertura que acompanha o texto. Trata-se, nesse caso, do vocativo “Pró”, que denota certo grau de proximidade entre

os interlocutores. Já em relação ao fechamento do texto, nota-se que o aluno não utiliza um elemento de despedida no referido *e-mail* nem assina a mensagem. É válido ressaltar, contudo, que, embora as expressões de fechamento sejam elementos constitutivos das mensagens postadas via *e-mail*, em algumas situações de mais imediatismo, informalidade e, até mesmo, mais intimidade, a ausência de tais elementos é recorrente.

No que concerne ao uso dos recursos da língua, o texto apresenta período composto por coordenação sindética aditiva, com traços de organização lógica, evidenciados pelo uso da conjunção “e”. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, o elemento dêitico “meu” e o pronome interrogativo “como”. Com relação à coesão nominal, utilizou-se especialmente a elipse. Já no que diz respeito à coesão verbal, há no texto verbos no pretérito perfeito, já que o objetivo do autor é dialogar acerca de ações passadas.

Ainda em relação ao uso da língua pelo interlocutor, observa-se que escolheu um repertório lexical bastante simples. Mas se, por um lado, segue as prescrições da gramática normativa em relação aos aspectos de pontuação, (tentativa de) acentuação e uso de letras maiúsculas, por outro lado, apresenta elementos específicos da escrita digital (“vc”). A informalidade do texto também fica evidente por meio do questionamento feito à professora: “e vc como foi?”, no qual o aluno utiliza um vocativo e não explicita o sujeito da oração. Além disso, o estudante demonstra ter poucas habilidades com as técnicas de acentuação de palavras no computador (ou, talvez, a pressa o tenha atrapalhado), pois nota-se que o til (~) foi posto quase sempre após o contexto onde deveria ter sido utilizado. Mas, apesar dos equívocos, observa-se que, de modo geral, a produção apresenta algumas características do gênero textual em análise.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 29 (Sujeito 3)

**Figura 100** – E-mail produzido pelo sujeito 3



### ANÁLISE DO TEXTO

O *e-mail* produzido pelo sujeito 3 objetiva informar as opiniões do aluno acerca da festa junina e suas impressões em relação à docente. O texto extrapola, desse modo, a proposta de produção sugerida pela professora. Nota-se que o *e-mail* é composto pelos dados presentes no cabeçalho e pelas informações que compõem o corpo do texto.

Com relação ao cabeçalho, é necessário ressaltar que o aluno preencheu corretamente o campo referente ao(s) destinatário(s) da mensagem e expôs em local específico o assunto do *e-mail*: o “São João”, conforme o tema sugerido pela docente na proposta de produção textual.

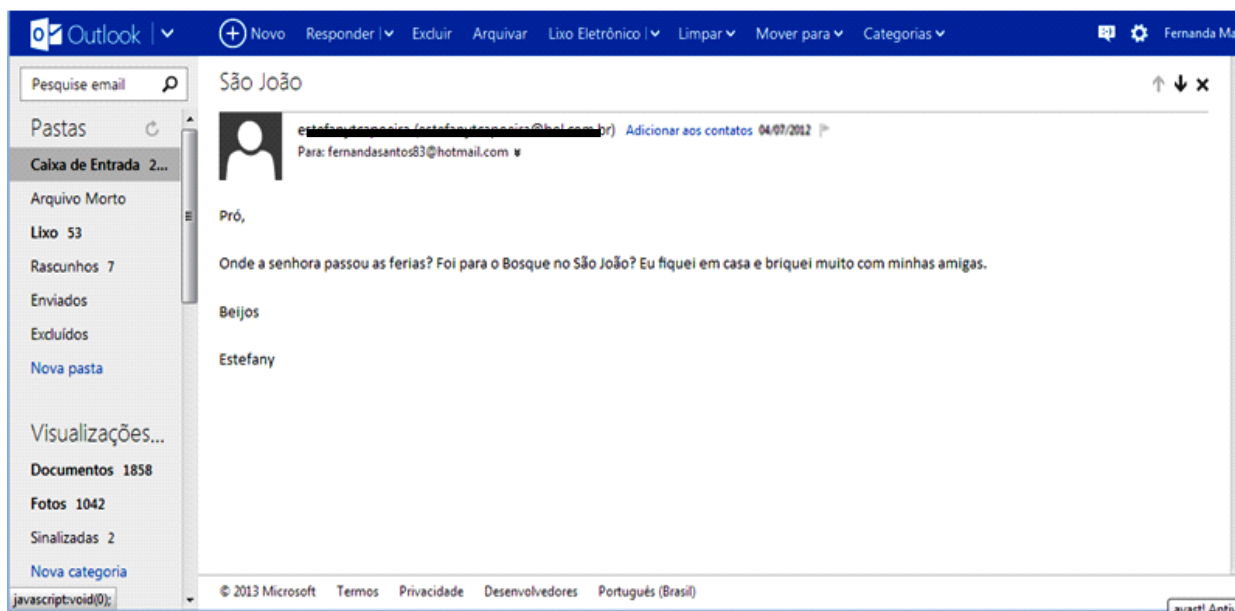
Na mensagem principal do *e-mail*, o aluno descreve – de maneira breve e direta – suas impressões tanto a respeito do São João (“foi uma festa bem animada”), quanto da docente “voçe e linda”. Desse modo, incentiva a continuidade do diálogo, no mínimo, por meio de uma resposta de agradecimento. Além disso, a mensagem é composta por *emoticons* que expressam sentimentos de carinho e afeto do estudante em relação à professora.

Além da mensagem principal, o *e-mail* é constituído por expressões de abertura e fechamento do texto. A fórmula de abertura que acompanha a mensagem principal do *e-mail* refere-se, no caso da produção textual nº 29, ao vocativo “Pro”. Já para o fechamento do texto, o discente utiliza um elemento de despedida “Bjs” e assina a mensagem utilizando um apelido. O uso dessas fórmulas de abertura e de fechamento no texto em análise denota, entre outras coisas, o grau de proximidade entre o estudante e a professora.

Em relação ao uso dos recursos linguísticos, o texto apresenta dois períodos simples, com traços de organização lógica, evidenciados pelo uso de verbos de ligação. Percebe-se também que a linguagem utilizada pelo remetente no texto é bastante simples e contém elementos característicos da escrita digital: “Bjs”. Mas, embora seja informal, o texto segue algumas prescrições da gramática normativa em relação aos aspectos de pontuação e (tentativa) de acentuação. Ao mesmo tempo, o estudante demonstra ter poucas habilidades com as técnicas de acentuação de palavras e uso das teclas para inserir letras maiúsculas e minúsculas no texto digital. Além disso, o vocábulo “voçe” (você) foi grafado inadequadamente. Mas, apesar dessas dificuldades, observa-se que, de maneira geral, a produção apresenta as principais características do gênero textual em análise.

#### PRODUÇÃO ESCRITA nº 30 (Sujeito 4)

**Figura 101** – *E-mail* produzido pelo sujeito 4



## ANÁLISE DO TEXTO

O *e-mail* foi produzido pelo sujeito 4 com o intuito de obter – e também apresentar à professora – algumas informações acerca das atividades desenvolvidas durante o período de recesso junino. O texto é composto pelos dados presentes no cabeçalho e pelas informações que compõem o corpo da mensagem.

Em relação ao cabeçalho, é necessário enfatizar que a discente preencheu corretamente o campo referente ao(s) destinatário(s) da mensagem, especificando também – de maneira bastante direta e objetiva – o assunto do *e-mail*: o “São João”, conforme o tema sugerido pela docente na proposta de produção textual.

Na mensagem principal do *e-mail*, a estudante faz alguns questionamentos à sua interlocutora (“Onde a senhora passou as férias? Foi para o Bosque no São João?”), ao mesmo tempo em que compartilha informações acerca das atividades que executou (“Eu fiquei em casa e briquei muito com minhas amigas”). Nota-se assim que, apesar de bastante sucinta, a mensagem produzida pela aluna estimula a continuidade da interação, pois incita a professora a responder à mensagem e, a depender da resposta emitida, a interação pode se prolongar na rede por mais algum período.

Ainda no que concerne ao corpo do texto, observou-se, além da mensagem principal, as denominadas *fórmulas de abertura e fechamento* no referido *e-mail*. A fórmula de abertura que acompanha a mensagem principal do *e-mail* é o vocativo “Pró”. O fechamento do texto, por sua vez, é constituído por um elemento de despedida “Beijos” e a assinatura da discente. Mais uma vez, o uso das fórmulas de abertura e de fechamento denota o grau de proximidade/afetividade entre estudante e docente. No entanto, o uso do vocábulo “senhora” num trecho da mensagem evidencia também o respeito da discente em relação à professora.

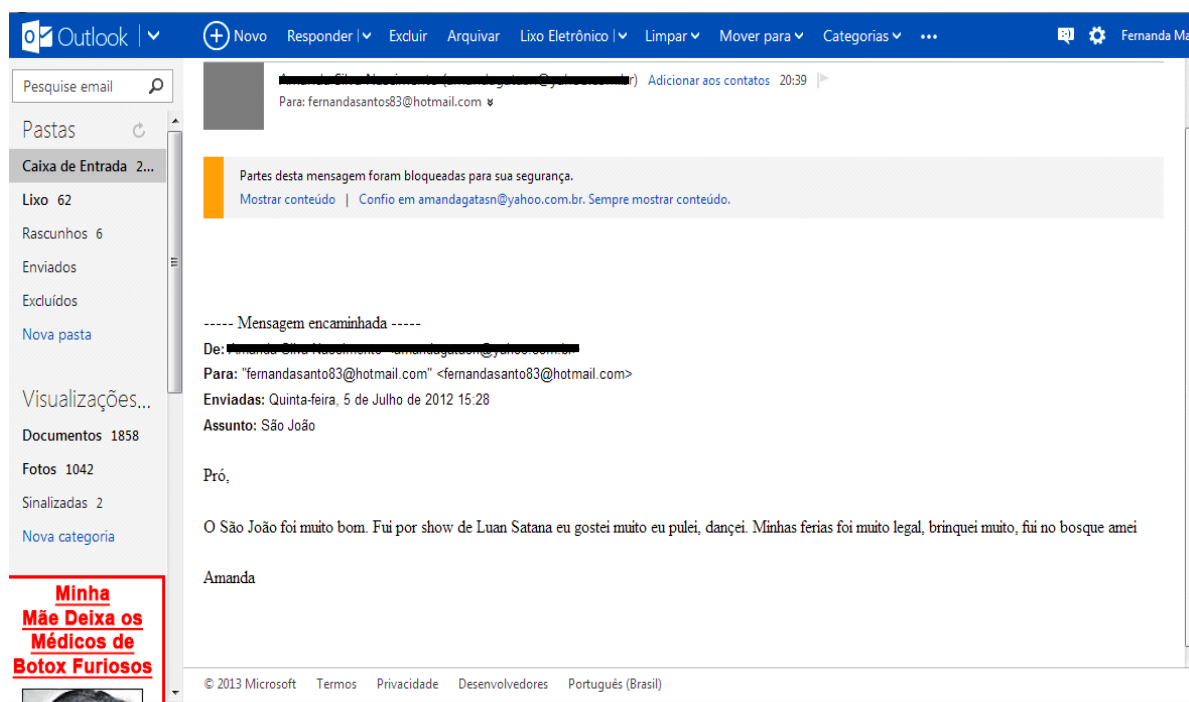
No que diz respeito aos recursos da língua, o texto apresenta dois períodos simples e um período composto por coordenação sindética aditiva, com traços de organização lógica, evidenciados pelo uso da conjunção “e”, de algumas preposições/contrações e do pronome interrogativo “onde”. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, os dêiticos “eu” e “minhas”. Com relação à coesão nominal, utilizou-se a elipse como estratégia para a retomada anafórica. Já no que diz respeito à coesão verbal, há no texto verbos no pretérito perfeito, visto que o propósito da aluna é tratar de fatos já ocorridos.



Ainda em relação ao uso da língua, observa-se que, apesar de apresentar um repertório lexical simples, o *e-mail* segue algumas prescrições da gramática normativa no que diz respeito aos aspectos ortográficos, à pontuação e aos mecanismos acentuação. Há apenas um equívoco na redação do vocábulo “briqueei” (brinqueei). De modo geral, a produção apresenta as principais características do gênero textual em análise.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 31 (Sujeito 5)

**Figura 102** – *E-mail* produzido pelo sujeito 5



## ANÁLISE DO TEXTO

O *e-mail* produzido pelo sujeito 5 objetiva informar à professora as ações desenvolvidas pela aluna no período do recesso junino, conforme a atividade proposta pela docente. O texto é composto pelos dados presentes no cabeçalho e pelas informações que compõem o corpo do texto.

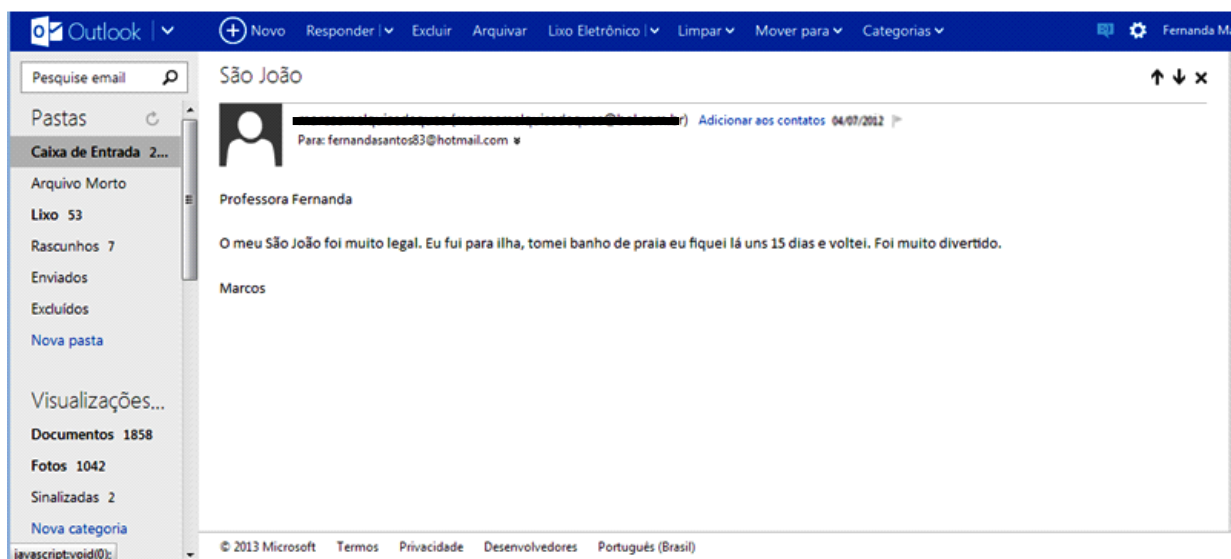
Em relação ao cabeçalho, é necessário enfatizar que a discente preencheu inadequadamente o campo referente ao(s) destinatário(s) da mensagem. Sendo assim, o *e-mail* não foi enviado para a pessoa almejada e, posteriormente, teve que ser reenviado. Ainda no cabeçalho, a aluna especifica o assunto do *e-mail*: o “São João”, conforme o tema sugerido pela docente na proposta de produção textual.

No que se refere ao corpo do *e-mail*, é constituído pelos elementos de abertura (o vocativo “Pró”) e fechamento (a assinatura da aluna), além da mensagem principal, na qual a aluna descreve algumas ações as quais desenvolveu durante o período de recesso junino (“Fui por show de Luan Santana”, “eu pulei, dançei”, “brinquei muito, fui no bosque”) e expõe suas impressões acerca desse momento (“O São João foi muito bom”, “gostei muito”, “Minhas férias foi muito legal”, “amei”). Fica evidente, pela quantidade de informações expostas, que o *e-mail* redigido pelo sujeito 5 é um pouco mais amplo do que aqueles produzidos pelos demais sujeitos da pesquisa. No entanto, observa-se que a mensagem produzida não estimula a continuidade da interação entre os interlocutores. A docente não é incitada a responder à mensagem. Pode simplesmente ler o *e-mail* e arquivá-lo ou deletá-lo.

Quanto ao uso dos recursos linguísticos, o texto apresenta períodos simples e períodos compostos por coordenação assindética. No entanto, a ausência de elementos de pontuação em alguns trechos não possibilita a determinação da quantidade de períodos presentes no texto. Ademais, a produção apresenta alguns verbos de ligação e algumas preposições/contrações para relacionar os vocábulos. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, os dêiticos “eu” e “minhas”. Com relação à coesão nominal, utilizaram-se a elipse e a repetição explícita do advérbio de intensidade, como estratégias para a retomada anafórica. Já no que diz respeito à coesão verbal, há no texto verbos no pretérito perfeito, já que a autora realiza uma descrição de fatos passados. Observa-se também que o repertório lexical utilizado pela remetente é bastante simples. Além disso, o texto apresenta alguns equívocos na concordância e na pontuação. De modo geral, a produção apresenta as principais características do gênero textual em análise.

## PRODUÇÃO ESCRITA n° 32 (Sujeito 6)

**Figura 103** – *E-mail* produzido pelo sujeito 6



### ANÁLISE DO TEXTO

O *e-mail* produzido pelo sujeito 6 objetiva apresentar à professora um breve relato acerca da viagem que o estudante realizou durante o período do recesso junino, conforme a atividade proposta pela docente. A produção é composta pelos dados presentes no cabeçalho e pelas informações que compõem o corpo do texto.

No que diz respeito ao cabeçalho, é necessário enfatizar que o aluno preencheu adequadamente o campo referente ao(s) destinatário(s) da mensagem e especificou – de maneira bastante direta e objetiva – o assunto do *e-mail*: o “São João”, conforme o tema sugerido pela docente na proposta de produção textual.

Já na mensagem principal do *e-mail*, o aluno descreve algumas ações executadas durante a viagem (“Eu fui para ilha, tomei banho de praia fiquei lá uns 15 dias e voltei”) e apresenta suas impressões acerca do período (“O meu São João foi muito legal”, “Foi muito divertido”). Assim como o *e-mail* redigido pelo sujeito 5, esse texto é um pouco mais amplo do que aqueles produzidos pelos demais sujeitos da pesquisa, no entanto, não estimula a continuidade da interação entre os interlocutores, visto que a professora não é incitada a responder à mensagem.

Ainda no que concerne ao corpo do texto, observou-se, além da mensagem principal uma fórmula de abertura (“Professora Fernanda”) e outra de fechamento (a assinatura do aluno) no *e-mail*. Tais elementos evidenciam certa formalidade e/ou pouca proximidade entre os interlocutores.

No que concerne ao uso dos recursos da língua, o texto apresenta períodos simples e períodos compostos por coordenação assindética e sindética aditiva. No entanto, a ausência de pontuação em determinado trecho não possibilita a determinação da quantidade de períodos presentes no texto. A produção também apresenta um verbo de ligação, uma conjunção aditiva e algumas preposições para relacionar os vocábulos e as orações. E, para a construção das estratégias de enunciação, foram utilizados, dentre outros recursos, os dêiticos “meu”, “eu” e “lá”. Já no que diz respeito à coesão verbal, utilizaram-se a elipse e a repetição explícita do advérbio de intensidade, como estratégias para a retomada anafórica. No que concerne à coesão verbal, há no texto verbos no pretérito perfeito, já que o autor realiza um relato de fatos que antecedem a escrita do texto.

Ainda em relação ao uso da língua, observa-se que há nesse *e-mail* um maior grau de formalidade em relação àqueles produzidos pelos demais sujeitos da pesquisa. O texto segue as prescrições da gramática normativa em relação à ortografia, acentuação e concordância. Há apenas um equívoco na pontuação do texto. De modo geral, a produção apresenta as principais características do gênero textual.

#### 8.4.2.1 Outras considerações acerca das produções

Através das análises realizadas, fica evidente, mais uma vez, que o trabalho com os gêneros de textos digitais no contexto escolar também é bastante significativo para o aprendizado dos indivíduos, uma vez que favorece não somente o uso de diferentes *interfaces digitais* e, conseqüentemente, o aprendizado de novas estratégias comunicativas pelos estudantes, mas possibilita-lhes, sobretudo, o desenvolvimento de novas formas de interação com o conteúdo, com o outro e consigo mesmo em situações concretas de uso da língua. Mas, diferentemente dos gêneros de textos digitais síncronos, na comunicação via *e-mail* não há a necessidade da rápida leitura e imediata emissão de respostas ao interlocutor. Cada pessoa lê e produz as mensagens no momento que lhe é mais conveniente, sendo possível, assim, a produção de um texto escrito mais elaborado do que num *chat*, por exemplo.

Além disso, nota-se que o *e-mail* apresenta características peculiares por englobar um conjunto de propriedades presentes em distintos gêneros e modalidades da língua. Da escrita herda a assincronia e a possibilidade de contatar pessoas geograficamente distantes; da oralidade lega a rapidez, objetividade e probabilidade de uma comunicação dialogada em que o interlocutor é também co-produtor do texto. Do bilhete herda a informalidade e brevidade na transmissão das mensagens; da carta lega certa formalidade e o uso dos termos de aberturas e fechamentos do texto; e da conversação face a face herda, em especial, a estratégia da tomada de turnos. Sendo assim, o desenvolvimento de um trabalho que oriente os estudantes em relação ao uso do gênero *e-mail* pode também aprofundar o aprendizado de outros gêneros e, ao mesmo tempo, propiciar uma análise acerca da estreita relação entre textos que à primeira vista são considerados completamente distintos.

Nota-se, ainda, por meio das produções analisadas, que as interações via *e-mail* também apresentam algumas diferenças entre si. Tais distinções estão relacionadas, sobretudo, ao grau de formalidade/informalidade utilizado pelos alunos para o estabelecimento da comunicação em situações concretas e assíncronas de uso da língua.

Em relação a esse aspecto, observou-se que, de modo geral, o contato dos estudantes com o gênero pode ocorrer de maneira mais ou menos formal numa mesma situação interacional. A partir dos dados analisados, verificou-se a existência de dois níveis de formalidade/informalidade nas produções: 1) textos completamente informais; 2) textos informais com poucos elementos de formalidade; 3) textos com vários elementos de formalidade.

O primeiro nível refere-se aos textos que apresentam uma escrita simples e são constituídos por reduções de palavras, uso de *emoticons*, pronomes de tratamento que demonstram maior proximidade entre os interlocutores e desapego às regras da gramática normativa em relação à pontuação, ortografia, concordância e acentuação. Tratam-se dos textos produzidos pelos sujeitos 1, 2 e 3. Já o segundo nível diz respeito à produção do sujeito 5 que, apesar de simples, denota certo distanciamento entre os interlocutores e preocupação com a aplicação de algumas regras da gramática normativa. O terceiro nível, por sua vez, refere-se aos textos produzidos pelos sujeitos 4 e 6. Há, nesses casos, maior distanciamento entre os interlocutores e certa preocupação com o emprego das regras da gramática normativa no texto, embora a escrita utilizada pelos autores também seja bastante simples.

É válido ressaltar aqui que, por se tratar de textos produzidos por alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, é óbvio que os níveis de formalidade são muito distintos daqueles utilizados em situações formais de interação por pessoas com níveis mais altos de escolaridade. E se, por um lado, a proximidade e/ou afetividade entre os interlocutores promove interações informais, justificando o uso das respectivas fórmulas de abertura e fechamento: “Pró” e “Beijos”, assim como a utilização da forma de tratamento “você”, na maioria dos casos. Por outro lado, nota-se que o próprio contexto digital, o qual normalmente exige velocidade no envio de mensagens<sup>95</sup>, propicia o uso da escrita de forma mais espontânea e desapegada das regras da gramática normativa.

Em consonância com essas ideias, Crystal (2001) argumenta que a escrita utilizada no meio virtual tende, de fato, a ser mais informal, com menor monitoração e maior cobrança pela fluidez do meio e rapidez do tempo. Mas, certamente, a maturidade linguística possibilita o aprimoramento do uso da língua, especialmente nos gêneros de textos assíncronos e naqueles que exigem mais formalidade, a partir da contínua aprendizagem e internalização das regras da variante padrão da língua e também do contato com outras produções textuais. O uso de termos, como “senhora” (sujeito 4) e “professora Fernanda” (sujeito 6) e a assinatura do nome ao invés da inserção de um apelido no final do texto, além da preocupação com as normas de pontuação, visando garantir clareza ao texto, denotam o aprimoramento linguístico dos indivíduos.

Contudo, é válido enfatizar que, em nossa pesquisa, o contato prévio dos alunos com o gênero *e-mail* não é um fator relevante para explicar os diferentes níveis de produção. Antes do trabalho com as sequências didáticas relacionadas ao gênero, boa parte dos alunos nos informou não ter uma conta de *e-mail*, e aqueles que possuíam um cadastro não utilizavam a conta para enviar mensagens assíncronas; criaram-no apenas para utilizar os serviços de bate-papo virtual ou para logar-se numa determinada rede social. Além disso, alguns estudantes tiveram que realizar um novo cadastro, pois sequer lembravam o nome de usuário e/ou a senha para logar-se à conta anteriormente criada. Mas, certamente, o maior contato com outros gêneros, especialmente àqueles que compartilham características com o *e-mail*, pode ter propiciado diferenças nos textos produzidos por alunos do 4º e 5º ano.

---

<sup>95</sup> Embora a velocidade não seja uma característica própria do gênero *e-mail*, como muitos usuários normalmente utilizam o computador para realizar ao mesmo tempo diferentes tarefas, devendo por isso estar conectados concomitantemente a vários *softwares* e *sites*, isso lhes exige rapidez na execução das atividades.

Portanto, foi possível perceber, através dessas análises, que a experiência linguística dos educandos, propiciada, sobretudo, pelas práticas de letramento nas quais eles estão imersos também colabora para o letramento digital desses sujeitos e vice-versa. Sendo assim, cabe à escola favorecer o contato do estudante com diferentes textos e linguagens em situações comunicativas diversificadas.

#### **8.4.3 Os cartões digitais e o fortalecimento das relações interpessoais na rede**

O cartão virtual é outra alternativa assíncrona, moderna e interativa de comunicação digital. Se valorizado no ambiente escolar, pode ampliar os laços de relacionamento entre estudantes e professores e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso da leitura e escrita em situações reais de uso da língua. Ademais, o envio de cartões virtuais para determinado indivíduo implica na anterior escolha de uma categoria de mensagens, bem como na seleção de imagens, sons e textos contidos no próprio cartão, favorecendo, então, o contato com diferentes linguagens num mesmo sistema interacional.

Mas, além de proporcionar a interatividade e fortalecer as relações entre os sujeitos, a produção de cartões digitais possibilita também a interatividade inter-gêneros, pois, para que um cartão seja virtualmente enviado por uma pessoa e recebido por outra, ambas precisam ter uma conta de *e-mail*. Ao permitir o acesso a um URL – *Uniform Resource Locator* (Localizador Padrão de Recursos), por meio do qual o cartão virtual emitido pode ser visualizado, o *e-mail* exerce também o papel de gênero intermediário.

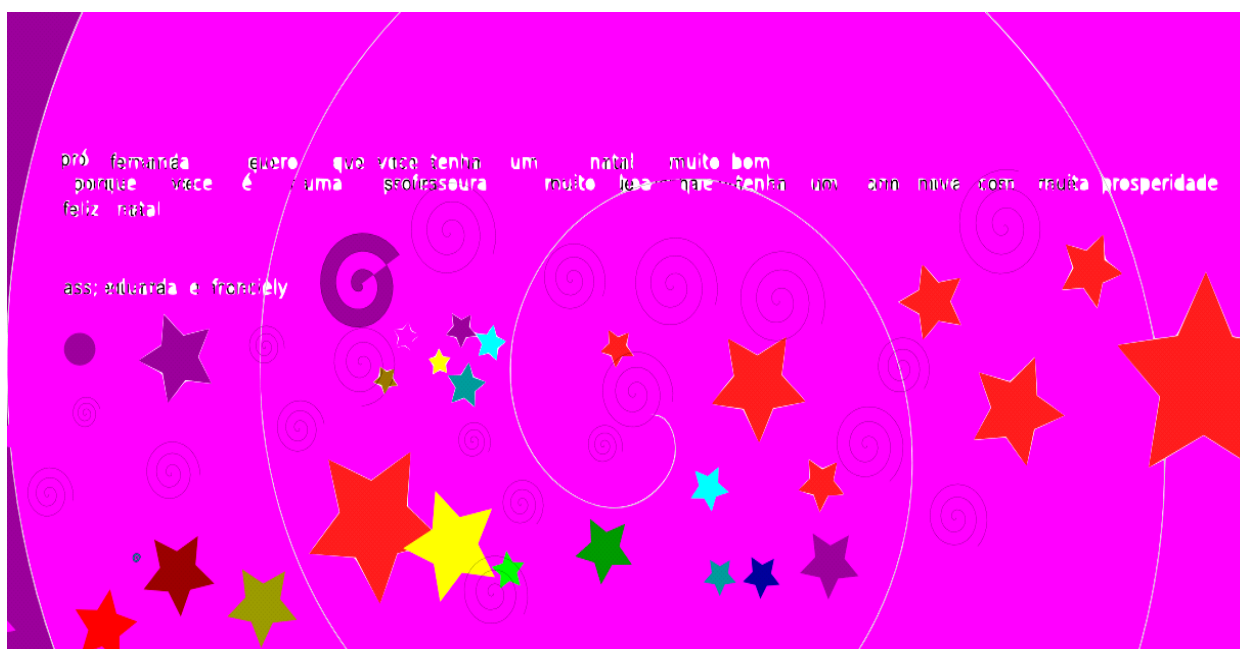
Com o objetivo de analisar como os mecanismos de interatividade desenvolvidos pelos estudantes por meio desse gênero assíncrono de comunicação digital favorecem as práticas de letramento digital, apresenta-se, a seguir, uma análise de alguns cartões virtuais produzidos por discentes do 4º ano do ensino fundamental no contexto de nossa pesquisa.

## A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E A CONSIGNA ESCRITA

Os textos foram produzidos pelos estudantes, a partir do trabalho com sequências didáticas relacionadas ao gênero *cartão digital*. O módulo que culminou especificamente nas produções, posteriormente expostas, contou com o desenvolvimento dos seguintes procedimentos: observação de um cartão virtual; análise da estrutura e linguagens utilizadas no cartão; produção de um cartão digitalizado para a professora; envio dos cartões por *e-mail* e impressão dos mesmos. É válido ressaltar, contudo, que, como não foi possível conectar-se à *internet* em alguns computadores do laboratório da escola no último dia de realização das atividades, alguns alunos utilizaram o editor de imagens e/ou o editor de textos do *Linux* Educacional para a criação dos cartões, os quais foram, posteriormente, salvos e entregues à docente numa mídia digital, como no caso da produção a seguir.

### PRODUÇÃO ESCRITA n° 33 (Sujeito 1)

**Figura 104** – Cartão digital produzido pelo sujeito 1, juntamente com outra colega





## ANÁLISE DO TEXTO

O cartão digital produzido pelo sujeito 1 – juntamente com uma colega – é uma mensagem natalina destinada à professora. Redigida sobre um plano de fundo rosa e lilás com algumas estrelas coloridas e outras formas digitais, a mensagem irradia alegria e pode ser considerada uma verdadeira arte gráfica. O *software* utilizado para a construção do texto foi o *Inkscape* (um dos editores de imagens do *Linux* Educacional).

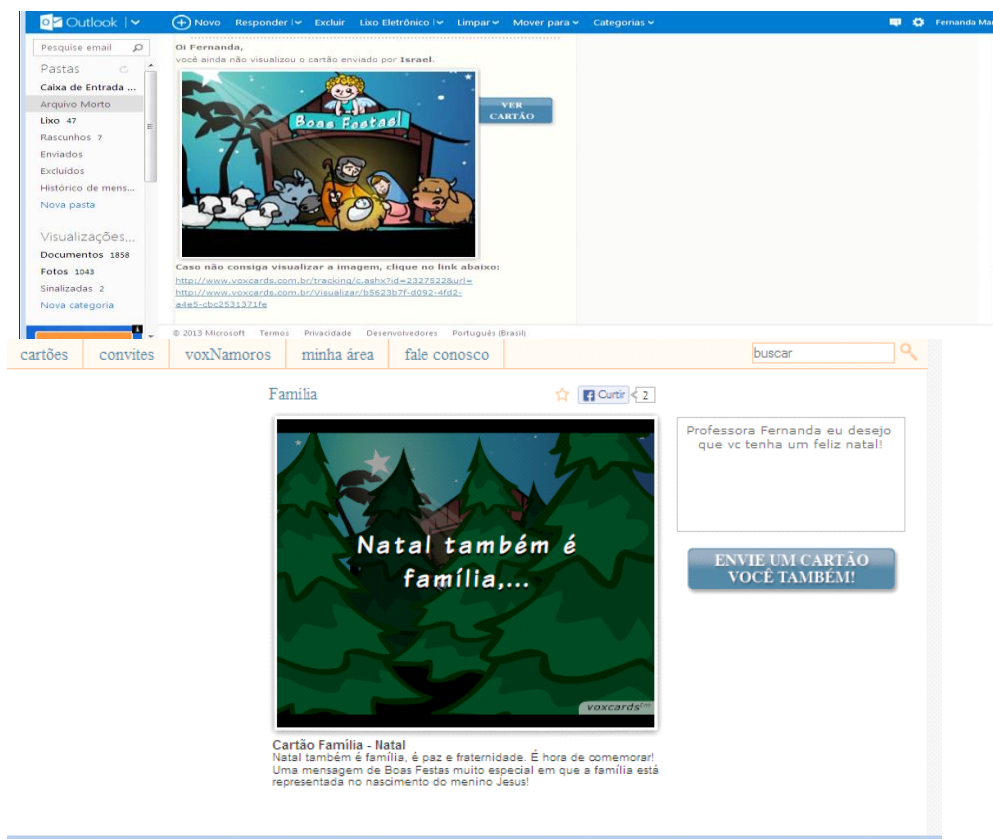
A produção é composta por uma mensagem principal, acompanhada pelas fórmulas de abertura e fechamento do texto. A fórmula de abertura refere-se diretamente à interlocutora: “pro Fernanda”. Já na mensagem principal do cartão, além de desejar à docente um feliz Natal e um ano novo de muita prosperidade, as alunas apresentam suas impressões acerca da docente após alguns meses de aulas: “você é uma professora muito boa”. Quanto às fórmulas de fechamento, é constituída – nesse caso – por uma felicitação à docente e pela assinatura das discentes. Ainda em relação à mensagem, nota-se que o uso da forma de tratamento “você” denota certa grau de intimidade entre as interlocutoras.

O texto apresenta dois períodos compostos com traços de organização lógica, evidenciados pelo uso das conjunções “que” e “porque”, do verbo de ligação “é” e da preposição “com”. No que concerne à coesão nominal, utilizaram-se a elipse e a repetição explícita de palavras como estratégias para a retomada anafórica. Já no que diz respeito à coesão verbal, há no texto verbos no presente do indicativo e do subjuntivo, visto que a produção traduz os desejos/vontades das autoras num tempo atual.

Ainda em relação ao uso da língua, observa-se que a produção apresenta um repertório lexical simples e segue algumas prescrições ortográficas da gramática normativa. Nota-se, porém, que alguns nomes próprios e sentenças foram iniciados com letras minúsculas e que o texto não contém elementos de pontuação, o que não compromete a coerência da mensagem. Na verdade, o que de fato interfere na clareza do texto é a fonte escolhida para a inserção do texto sobre o plano de fundo montado pelas discentes.

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 34 (Sujeito 2)

**Figura 105** – Cartão digital produzido pelo sujeito 2



## ANÁLISE DO TEXTO

O cartão virtual enviado à professora pelo sujeito 2 é constituído por recursos sonoros e efeitos especiais que realizam uma automática superposição de imagens e de mensagens à medida que o leitor visualiza o cartão, além de conter uma breve mensagem natalina redigida pelo aluno.

O texto é composto pelos dados de endereçamento e pelas informações contidas na primeira parte do cartão (sons, imagens e mensagens automáticas visualizadas simultaneamente), bem como na segunda parte (texto redigido pelo estudante). No que concerne aos dados de endereçamento, é necessário enfatizar que o discente preencheu corretamente os campos referentes ao(s) remetente(s) e destinatário(s) da mensagem, para que ambos tivessem acesso ao cartão por *e-mail*. Quanto às imagens e mensagens escolhidas no

próprio *site*, trata-se de elementos que apresentam uma retrospectiva acerca do nascimento de Jesus Cristo e valorizam a família, transmitindo os sentimentos de paz e fraternidade, como evidencia a Figura 106.

**Figura 106** – Imagens e mensagens presentes no cartão digital selecionado pelo sujeito 2



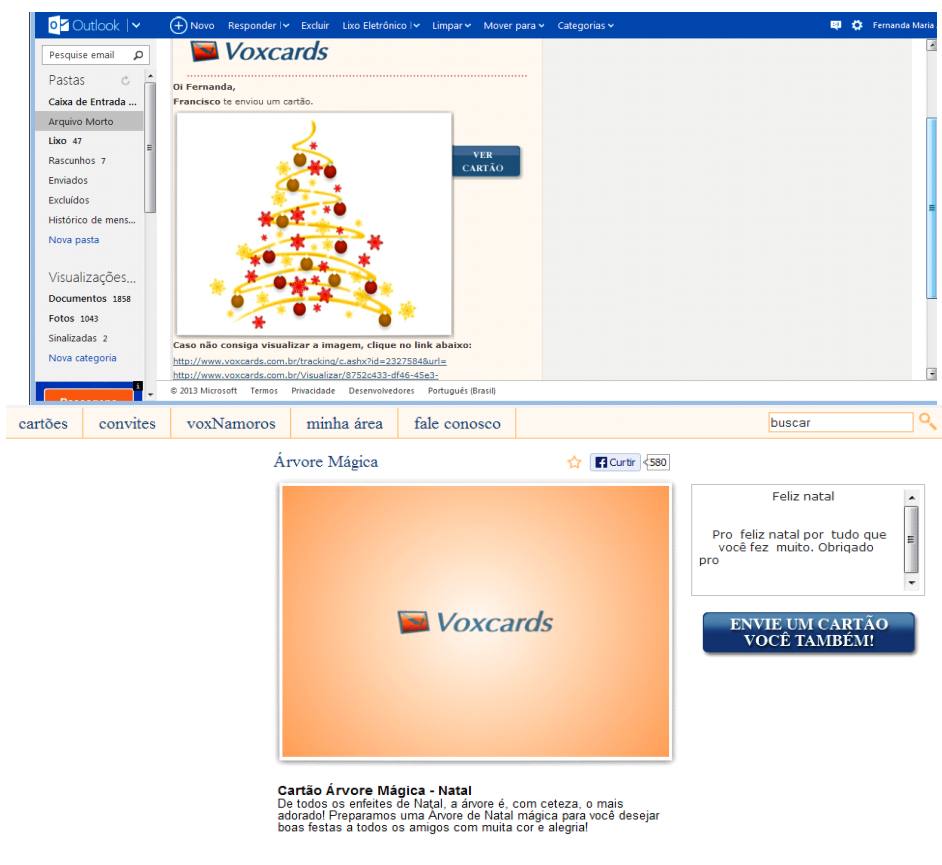
No que concerne especificamente ao texto redigido pelo aluno, nota-se que é constituído por uma fórmula de abertura “Professora Fernanda” e por uma mensagem de felicitação à docente. É válido enfatizar também que, além de não haver fórmulas de fechamento, não houve uma divisão organizacional das diferentes partes da mensagem.

Em relação ao uso dos recursos da língua, o texto apresenta um período composto por subordinação com traços de organização lógica, evidenciados pelo uso da conjunção “que”. E, para a construção das estratégias de enunciação, utilizou-se, dentre outros recursos, o elemento dêitico “eu”. No que diz respeito à coesão verbal, há no texto verbos no presente do indicativo e do subjuntivo, já que a produção traduz os desejos/vontades do autor num tempo atual.

De maneira geral, observa-se que a produção é bastante simples. E se, por um lado, segue as prescrições da gramática normativa em relação aos aspectos de pontuação, ortografia e uso de letras maiúsculas, por outro lado, apresenta elementos específicos da escrita digital (“vc”).

## PRODUÇÃO ESCRITA nº 35 (Sujeito 3)

**Figura 107** – Cartão digital produzido pelo sujeito 3



## ANÁLISE DO TEXTO

O cartão virtual enviado à professora pelo sujeito 3 engloba os dados de endereçamento, as informações contidas no próprio cartão (recursos sonoros e imagéticos) e uma breve mensagem natalina redigida pelo aluno. No que concerne aos dados de endereçamento, é necessário enfatizar que o discente preencheu corretamente os campos referentes ao(s) remetente(s) e destinatário(s) da mensagem, para que ambos tivessem acesso ao cartão por *e-mail*. Quanto à imagem selecionada no próprio *site* para compor a mensagem, trata-se de uma árvore natalina de cores vermelha e amarela (como evidencia a Figura 108), que apresenta efeitos especiais ao ser visualizada pela interlocutora e é acompanhada pela expressão “Feliz Natal”.

**Figura 108** – Imagem presente no cartão digital selecionado pelo sujeito 3



No que concerne especificamente ao texto redigido pelo aluno, nota-se que este não foi adequadamente estruturado. Apresenta uma fórmula de fechamento (“Feliz natal”) logo no início do texto, e a fórmula de abertura “Pró”, assim como outra fórmula de fechamento (“obrigado”), está junto à mensagem de felicitação destinada à docente. Além disso, observa-se que o aluno não assina o cartão. Isso talvez tenha ocorrido no texto dos sujeitos 2 e 3 pelo fato de que algumas informações relacionadas ao remetente já haviam sido preenchidas pelos estudantes antes da escrita do texto, sendo assim eles consideraram desnecessário repeti-las.

Em relação ao uso dos recursos linguísticos, o texto apresenta uma sentença nominal e um período composto por subordinação, com traços de organização lógica, evidenciados pelo uso da conjunção “que”. No que concerne à coesão nominal, utilizaram-se a elipse e a repetição explícita de palavras como estratégias para a retomada anafórica. No que diz respeito à coesão verbal, há verbos implícitos no texto e um verbo no pretérito perfeito do modo indicativo, já que o autor recorda atos já realizados pela docente. E, apesar de conter alguns equívocos na pontuação, o texto segue algumas prescrições da gramática normativa em relação à ortografia.

#### 8.4.3.1 Outras considerações acerca das produções

Através das análises realizadas, constatou-se que o envio/recebimento de cartões de mensagens via sistema digital pode favorecer o desenvolvimento das relações interpessoais, ampliar algumas competências dos discentes em relação ao uso das *interfaces* digitais e propiciar a realização das práticas de leitura e escrita pelos sujeitos em situações naturais de uso da língua. Mas, além de contribuir para a aprendizagem linguística dos estudantes, a produção de cartões digitais é considerada também mais dinâmica e atrativa pelas crianças. A

possibilidade de selecionar uma combinação de imagens, sons e mensagens permite ao aluno compreender a multimodalidade presente nos gêneros de textos digitais e utilizar diferentes estratégias que possam agradar o interlocutor nas mensagens enviadas a este em momentos especiais.

Assim como os *e-mails*, os cartões – sejam eles virtuais ou não – apresentam estrutura semelhante às cartas e aos bilhetes, já que ambos são tradicionalmente constituídos pelas fórmulas de abertura e fechamento, bem como por uma mensagem principal. E, a depender do tipo de mensagem enviada e do grau de intimidade/aproximação entre os interlocutores, podem apresentar diferentes níveis de formalidade. No entanto, observa-se que o cartão virtual é um gênero mais específico do que o *e-mail*, pois é utilizado apenas com o propósito de transmitir mensagens especiais em momentos comemorativos ou não. O *e-mail*, por sua vez, é destinado ao envio de qualquer tipo de mensagem, que contenha ou não arquivos de texto, som e/ou imagem, e pode também ser utilizado para o desenvolvimento de conversações entre os indivíduos. É considerado, portanto, um gênero de texto mais abrangente.

Considerando-se as semelhanças e as diferenças entre esses gêneros, observam-se – nas produções nº 33, 34 e 35 (redigidas, respectivamente, pelos sujeitos 1, 2 e 3) – aspectos que ora se aproximam, ora se afastam dos *e-mails* por eles produzidos. As principais semelhanças referem-se ao modo de composição dos textos e ao uso de uma variante informal da língua, que denota aproximação entre interlocutores. O uso de vocábulos, como “pró”, “você” ou “vc”, comprovam essas ideias. Quanto às diferenças entre os textos, por um lado, estão relacionadas a aspectos estruturais (como a inserção do nome dos estudantes nas mensagens de *e-mail* e a ausência de assinaturas na maioria dos cartões digitais). Por outro lado, estão vinculadas à ausência de mecanismos conversacionais nas mensagens contidas nos cartões digitais, diferentemente do que foi constatado em alguns *e-mails* analisados.

Outro aspecto observado nas análises realizadas foram as demonstrações de carinho e gratidão dos alunos em relação à professora, evidenciadas por meio de mensagens como: “você é uma professora muito boa” (sujeito 1) e “por tudo que você fez muito. Obrigado pro”(sujeito 3).

Sendo assim, fica evidente que, no contexto de desenvolvimento da pesquisa, o ambiente digital também foi utilizado como um espaço para o fortalecimento das relações não virtuais entre a professora e os estudantes. E, mais do que isso, os próprios alunos

demonstraram contentamento por terem sido contemplados não apenas com conhecimentos que englobam o uso das tecnologias digitais; mas, sobretudo, com outros modos de aprendizado da escrita no contexto escolar.

## 9 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS DIGITAIS: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Escutar, olhar, ler equivale finalmente a constituir-se. Na abertura ao esforço de significações que vem do outro, trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, contribuimos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. O texto serve aqui de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental. Confiamos às vezes alguns fragmentos de texto aos povos de signos que nos nomadizam dentro de nós. Essas insígnias, essas relíquias, esses fetiches ou esses oráculos nada têm a ver com as intenções do autor nem com a unidade semântica viva do texto, mas contribuem para criar, recriar, reatualizar o mundo de significações que somos.

Pierre Lévy

Construir textos, muito mais do que elencar palavras, é organizar ideias, criar e recriar sentidos, reatualizar significações... É interagir com o outro, com o mundo e consigo próprio e constituir-se enquanto sujeito ao mesmo tempo em que se aperfeiçoa paulatinamente a própria arte de escrever. A aquisição escrita é entendida, sob essa ótica, como um processo gradativo de aprendizagem, caracterizado por avanços e retrocessos, descobertas e reflexões, singularidades e contínuas mudanças.

De fato, uma análise minuciosa dos textos produzidos pelos diferentes sujeitos da pesquisa em contextos digitais nos leva a perceber algumas mudanças no processo de aprendizagem do português escrito, havendo semelhanças e diferenças no nível de desenvolvimento de cada sujeito no que concerne aos aspectos enunciativos, procedimentais, textuais e linguísticos envolvidos no processo de produção dos textos, conforme as distintas situações interacionais e os objetivos sociocomunicativos de cada gênero textual.

Diante disso, o presente capítulo apresenta uma discussão acerca de alguns resultados obtidos em nossa pesquisa, respondendo aos principais questionamentos que impulsionaram a produção desta Tese. Inicialmente, descrevem-se as principais mudanças constatadas no processo de aprendizagem da escrita de crianças inseridas em contextos digitais, enfatizando-se as similaridades e distinções presentes no aprendizado dos diferentes sujeitos. Posteriormente, o texto analisa se os mecanismos linguísticos utilizados pelas crianças na produção dos gêneros de textos digitais de comunicação síncrona influenciam na escrita de gêneros de textos convencionais em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem. Espera-se, com isso, contribuir, sobretudo, para comprovar a tese de que o desenvolvimento



de práticas de letramento digital no contexto escolar pode representar uma importante ação para a aquisição da escrita pelos alunos.

### 9.1 DE QUE MODO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL PODEM, EM VISTA DE SUA FUNCIONALIDADE, POSSIBILITAR MUDANÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL?

O processo de aprendizado da escrita envolve, sem dúvida, um duplo movimento com o qual se analisa cada nova aquisição linguística de um determinado sujeito: 1) as conquistas obtidas em relação à etapa precedente; e 2) as limitações que ainda necessitam ser superadas em fases subsequentes. Foi nessa perspectiva que se analisaram as principais mudanças presentes nos textos dos diferentes sujeitos da pesquisa que embasa este trabalho. Primeiramente, os alunos foram segmentados conforme o ano escolar (4º e 5º ano do ensino fundamental). Posteriormente, consideraram-se a ordem cronológica de escrita dos textos e o gênero/funcionalidade das produções, para a análise dos aspectos enunciativos, procedimentais, textuais e linguísticos presentes em cada produção. Para tanto, utilizaram-se os critérios de avaliação textual propostos por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), conforme especifica o Quadro 14.

**Quadro 14** – Tabela de análise textual

QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL	Níveis de desenvolvimento			
	Regular <sup>96</sup>	Bom <sup>97</sup>	Excelente <sup>98</sup>	Não se aplica <sup>99</sup>
<b>1. Representação geral do texto</b>				
- Pertinência em relação à consigna para o exercício				
- Coerência do conjunto do texto				
- Criatividade				
- Adaptação a um gênero textual de referência				
- Disposição/organização do texto na tela do computador				
<b>2. Conteúdos temáticos</b>				
- Objeto preciso do texto				
- Pertinência das informações				
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas				
- Organização do conteúdo conforme a estrutura do gênero				
<b>3. Adaptação à situação de comunicação</b>				
- Posicionamento enunciativo adequado: distinção entre enunciador, enunciatário e autor				

<sup>96</sup> Constatação de várias falhas composicionais e/ou uso inadequado de boa parte dos recursos linguísticos.

<sup>97</sup> Constatação de alguns equívocos composicionais e/ou uso inadequado de alguns recursos linguísticos.

<sup>98</sup> Constatação de nenhuma ou de poucas falhas composicionais e/ou uso adequado dos recursos linguísticos.

<sup>99</sup> Não se aplica ao gênero textual analisado.

- Adaptação do texto ao destinatário				
- Objetivo comunicativo explícito				
- Adaptação do texto à situação comunicativa				
<b>4. Planificação</b>				
- Presença de um título				
- Utilização de fórmulas de abertura e fechamento				
- Segmentação do texto em partes				
- Articulação entre as partes				
- Pertinência em relação ao plano convencional do gênero				
<b>5. Textualização</b>				
- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação				
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações)				
- Coesão nominal (retomadas anafóricas)				
- Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais)				
- Utilização de marcas do diálogo de modo apropriado				
- Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção				

**Fonte:** Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.57-8)  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2013)

É válido ressaltar ainda que o quadro de análise textual foi utilizado tanto para um estudo específico acerca do desenvolvimento de cada estudante no que concerne ao processo de aquisição da escrita, quanto para uma análise comparativa entre os sujeitos.

Dentre os variados gêneros textuais produzidos pelos estudantes no contexto digital de aprendizagem, sete – em especial – embasam a análise apresentada neste trabalho. São eles: história em quadrinhos, *fanfiction*, paródia, receita culinária, publicidade, *e-mail* e cartão virtual (doravante designados, neste trabalho, de *GT 1*, *GT 2*, *GT 3*, *GT 4*, *GT 5*, *GT 6* e *GT 7*, respectivamente). Para a descrição e análise das mudanças presentes na escrita dos alunos do 4º, utilizaram-se o *GT 1*, *GT 2*, *GT 4*, *GT 6* e *GT 7*. Já para o estudo do processo de aquisição da escrita dos discentes do 5º ano, considerou-se o *GT 1*, *GT 2*, *GT 3*, *GT 5* e *GT 6*.<sup>100</sup>

Nas subseções a seguir apresenta-se, de modo especial, uma descrição e análise minuciosa das principais mudanças constatadas na escrita de cada sujeito da pesquisa.

<sup>100</sup> Os *chats* não foram considerados neste tipo de análise, visto que envolveram apenas um aluno do 4º ano (sujeito 2) e dois estudantes do 5º ano (sujeitos 5 e 6).

### 9.1.1 Análise das mudanças na escrita do sujeito 1

Uma análise acerca da escrita do sujeito 1 evidencia algumas mudanças no processo aquisicional e a intensificação de determinadas competências interacionais, tanto no que se refere aos aspectos enunciativos e procedimentais, quanto no que diz respeito aos aspectos textuais e linguísticos. O Quadro 15 apresenta uma descrição sistemática de cada um dos textos produzidos pela aluna e comprova essa informação.

**Quadro 15** – Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 1

QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL	GT1				GT2				GT4				GT6				GT7			
	Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento			
	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA
<b>1. Representação geral do texto</b>																				
- Pertinência em relação à consigna para o exercício				X		X					X				X					X
- Coerência do conjunto do texto		X				X				X				X						X
- Criatividade			X				X			X				X						X
- Adaptação a um gênero textual de referência		X				X				X				X						X
- Disposição/organização do texto na tela do computador		X					X			X				X				X		
<b>2. Conteúdos temáticos</b>																				
- Objeto preciso do texto		X				X				X				X						X
- Pertinência das informações		X				X				X				X						X
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas		X					X			X				X						X
- Organização do conteúdo conforme a estrutura do gênero		X				X				X				X				X		
<b>3. Adaptação à situação de comunicação</b>																				
- Posicionamento enunciativo adequado: distinção entre enunciador, enunciatário e autor			X			X				X					X					X
- Adaptação do texto ao destinatário			X			X				X				X						X
- Objetivo comunicativo explícito		X				X				X				X						X
- Adaptação do texto à situação comunicativa		X				X				X				X						X
<b>4. Planificação</b>																				
- Presença de um título			X		X				X						X					X
- Utilização de fórmulas de abertura e fechamento				X				X			X				X					X
- Segmentação do texto em partes		X				X				X				X						X
- Articulação entre as partes		X				X				X				X						X
- Pertinência em relação ao plano convencional do gênero		X				X				X				X						X
<b>5. Textualização</b>																				
- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação			X			X				X			X					X		
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações)	X					X				X				X						X
- Coesão nominal (retomadas anafóricas)		X					X			X				X					X	
- Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais)			X			X				X				X						X
- Utilização de marcas do diálogo de modo apropriado	X					X				X			X	X						X
- Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção				X				X				X	X	X						X

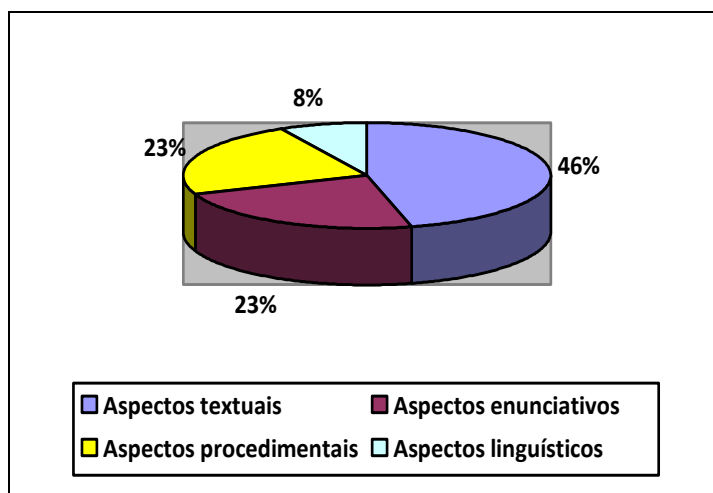
**Legenda:** R (Regular), B (Bom), E (Excelente), NA (Não se aplica)  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2013)

A análise dos dados evidencia que, em seu processo de aprendizagem da escrita, o sujeito 1 apresenta mudanças – em maior ou menor proporção – nos seguintes aspectos:

- Pertinência em relação à consigna para o exercício;
- Adaptação a um gênero textual de referência;
- Objeto preciso do texto;
- Pertinência das informações;
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas;
- Objetivo comunicativo explícito;
- Adaptação do texto à situação comunicativa;
- Segmentação do texto em partes;
- Articulação entre as partes;
- Pertinência em relação ao plano convencional do gênero;
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações);
- Utilização de marcas do diálogo de modo apropriado;
- Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção.

Através da análise realizada, fica evidente também que as principais mudanças apresentadas pelo sujeito 1 no processo de aprendizagem da escrita em contextos digitais estão relacionadas, sobretudo, aos aspectos textuais (46%), seguido dos aspectos procedimentais e enunciativos (23% cada). Já no que concerne à aquisição dos elementos linguísticos, nota-se uma evolução bastante limitada (8%). O Gráfico 1 sistematiza esses dados.

**Gráfico 1** – Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 1



É preciso enfatizar, contudo, que o nível de desenvolvimento da aluna varia de acordo com o gênero de texto – sua funcionalidade e especificidade linguística – e conforme o grau de contato da estudante com o gênero produzido. De modo geral, a aluna apresenta menos dificuldades na produção de gêneros que promovem a interação entre os interlocutores e/ou personagens (*GT1*, *GT6* e *GT7*) do que nas demais produções.

### 9.1.2 Análise das mudanças na escrita do sujeito 2

Após análise da escrita do sujeito 2, foi possível verificar que o estudante apresenta um desenvolvimento relativamente estável nos diversos momentos de aprendizagem. De modo geral, o discente possui um bom nível de desenvolvimento; no entanto, apresenta poucas mudanças no decorrer do processo aquisicional. As principais mudanças constatadas na escrita do sujeito 2 estão relacionadas, sobretudo, aos aspectos enunciativos. O Quadro 16 apresenta uma descrição sistemática de cada um dos textos produzidos pelo aluno e evidencia tais constatações.

**Quadro 16** – Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 2

QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL	GT1				GT2				GT4				GT6				GT7			
	Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento			
	R	B	E	N A	R	B	E	N A	R	B	E	N A	R	B	E	N A	R	B	E	N A
<b>1. Representação geral do texto</b>																				
- Pertinência em relação à consigna para o exercício			X				X				X				X				X	
- Coerência do conjunto do texto		X				X				X				X				X		
- Criatividade		X				X				X				X				X		
- Adaptação a um gênero textual de referência			X			X				X				X				X		
- Disposição/organização do texto na tela do computador			X			X				X				X				X		
<b>2. Conteúdos temáticos</b>																				
- Objeto preciso do texto			X			X				X				X				X		
- Pertinência das informações		X				X				X				X				X		
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas		X				X				X				X				X		
- Organização do conteúdo conforme a estrutura do gênero			X			X				X				X				X		
<b>3. Adaptação à situação de comunicação</b>																				
- Posicionamento enunciativo adequado: distinção entre enunciador, enunciatário e autor		X				X				X						X				X
- Adaptação do texto ao destinatário			X			X				X				X						X
- Objetivo comunicativo explícito			X			X				X				X						X
- Adaptação do texto à situação comunicativa			X			X				X				X						X
<b>4. Planificação</b>																				
- Presença de um título		X				X				X						X				X
- Utilização de fórmulas de abertura e fechamento			X				X			X				X				X		

- Segmentação do texto em partes		X			X			X		X			X	
- Articulação entre as partes			X		X			X		X			X	
- Pertinência em relação ao plano convencional do gênero			X		X			X		X			X	
<b>5. Textualização</b>														
- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação		X			X			X		X			X	
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações)			X		X			X		X			X	
- Coesão nominal (retomadas anafóricas)			X		X			X		X			X	
- Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais)			X			X		X		X			X	
- Utilização de marcas do diálogo de modo apropriado		X			X			X		X			X	
- Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção			X			X		X	X				X	

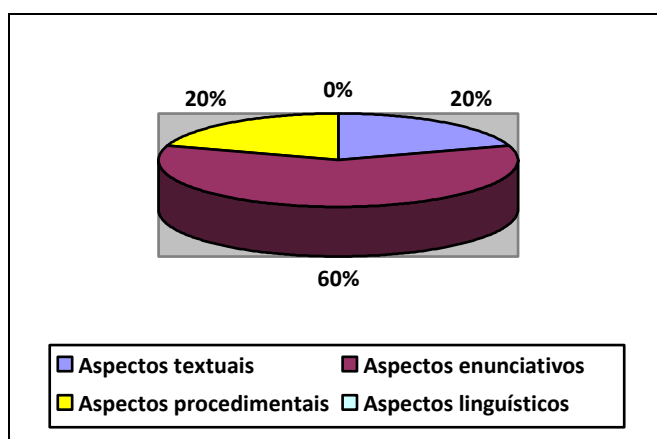
**Legenda:** R (Regular), B (Bom), E (Excelente), NA (Não se aplica)  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2013)

A análise dos dados comprova que o sujeito 2 apresenta poucas mudanças no processo de aprendizagem da escrita em contextos digitais, havendo destaque para os seguintes aspectos:

- Adaptação do texto ao destinatário;
- Objetivo comunicativo explícito;
- Adaptação do texto à situação comunicativa;
- Presença de um título;
- Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção.

Por meio da análise realizada, fica comprovado que as principais mudanças apresentadas pelo sujeito 2 no processo de aprendizagem da escrita em contextos digitais estão relacionadas, especialmente, aos aspectos enunciativos (60%), seguido dos aspectos procedimentais e textuais (20% cada). O Gráfico 2 exhibe esses dados.

**Gráfico 2** – Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 2



É válido ressaltar, ainda em relação à escrita do sujeito 2, que o nível de desenvolvimento do aluno varia de acordo com o gênero textual e sua funcionalidade comunicativa e conforme o grau de contato do estudante com o gênero produzido. De modo geral, nota-se que há, na escrita do estudante, um maior rigor em relação aos gêneros narrativos e instrucionais (*GT1*, *GT2* e *GT4*) do que em relação às mensagens eletrônicas de comunicação assíncrona (*GT6* e *GT7*). Isso pode ser justificado pelo fato de que, na rede, os gêneros com os quais as crianças possuem mais contato são marcados pela informalidade e pelas variações linguística e estrutural.

### 9.1.3 Análise das mudanças na escrita do sujeito 3

Após análise da escrita do sujeito 3, ficam evidentes algumas mudanças no processo de aquisição da escrita, sobretudo no que concerne aos aspectos textuais, procedimentais e enunciativos. O Quadro 17 apresenta uma descrição sistemática de cada um dos textos produzidos pelo aluno e comprova esses dados.

**Quadro 17** – Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 3

QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL	GT1				GT2				GT4				GT6				GT7			
	Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento			
	R	B	E	N A	R	B	E	N A	R	B	E	N A	R	B	E	N A	R	B	E	N A
<b>1. Representação geral do texto</b>																				
- Pertinência em relação à consigna para o exercício	X						X				X			X					X	
- Coerência do conjunto do texto		X				X			X				X						X	
- Criatividade	X				X				X				X						X	
- Adaptação a um gênero textual de referência	X					X				X				X					X	
- Disposição/organização do texto na tela do computador		X					X		X						X				X	
<b>2. Conteúdos temáticos</b>																				
- Objeto preciso do texto	X					X					X		X						X	
- Pertinência das informações		X				X			X				X						X	
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas	X				X				X					X					X	
- Organização do conteúdo conforme a estrutura do gênero	X					X			X						X		X			
<b>3. Adaptação à situação de comunicação</b>																				
- Posicionamento enunciativo adequado: distinção entre enunciativo, enunciatário e autor		X				X				X						X				X
- Adaptação do texto ao destinatário	X					X			X					X					X	
- Objetivo comunicativo explícito	X					X				X			X						X	
- Adaptação do texto à situação comunicativa	X					X				X				X					X	
<b>4. Planificação</b>																				
- Presença de um título	X					X				X						X				X

- Utilização de fórmulas de abertura e fechamento				X				X				X				X		
- Segmentação do texto em partes	X					X			X				X				X	
- Articulação entre as partes	X					X			X				X				X	
- Pertinência em relação ao plano convencional do gênero	X					X			X				X				X	
<b>5. Textualização</b>																		
- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação	X					X			X				X				X	
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações)		X				X					X	X						X
- Coesão nominal (retomadas anafóricas)		X				X			X				X					X
- Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais)		X				X			X				X					X
- Utilização de marcas do diálogo de modo apropriado	X					X					X	X						X
- Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção				X					X				X					X

**Legenda:** R (Regular), B (Bom), E (Excelente), NA (Não se aplica)  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2013)

A análise dos dados evidencia que, em seu processo de aprendizagem da escrita, o sujeito 3 apresenta mudanças – em maior ou menor proporção – nos seguintes aspectos:

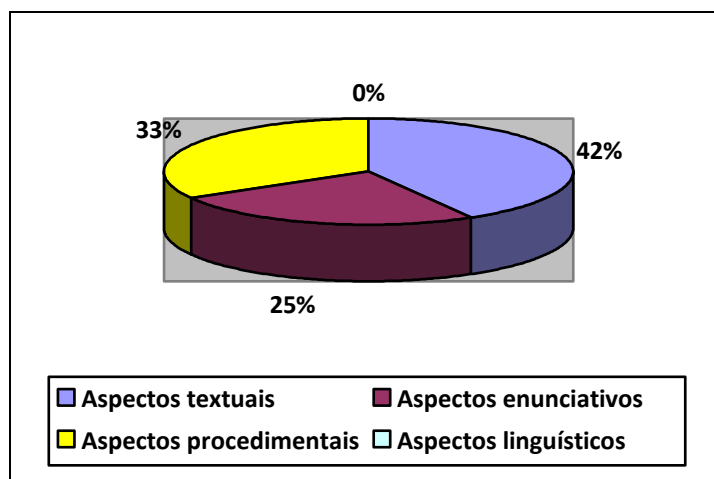
- Pertinência em relação à consigna para o exercício;
- Criatividade;
- Adaptação a um gênero textual de referência;
- Objeto preciso do texto;
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas;
- Organização do conteúdo conforme a “estrutura” do gênero;
- Adaptação do texto ao destinatário;
- Objetivo comunicativo explícito;
- Adaptação do texto à situação comunicativa;
- Presença de um título;
- Segmentação do texto em partes;
- Articulação entre as partes.

Através da análise realizada, fica evidente também que, devido ao fato de algumas estruturas não estarem definitivamente estabilizadas, há momentos de avanços e retrocessos no desenvolvimento linguístico do sujeito. Além disso, constatou-se que as principais mudanças apresentadas pelo sujeito 3 no processo de aprendizagem da escrita em contextos digitais estão relacionadas, sobretudo, aos aspectos textuais (42%), seguido dos aspectos procedimentais (33%) e enunciativos (25%). Já no que concerne aos aspectos linguísticos,



nota-se ainda uma instabilidade do sujeito no domínio de determinadas regras e na utilização dos conectivos. O gráfico 3 exhibe esses dados.

**Gráfico 3** – Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 3



É preciso enfatizar, ainda, que – diferentemente do que ocorre com os demais sujeitos da pesquisa – as mudanças linguísticas apresentadas pelo sujeito 3 independem do gênero textual, pois ocorrem tanto em relação aos gêneros com domínios sociais de comunicação e aspectos tipológicos semelhantes, quanto em relação a gêneros que apresentam funções interacionais diferenciadas. Trata-se, nesse caso, de uma mudança processual e contínua.

#### 9.1.4 Análise das mudanças na escrita do sujeito 4

Uma análise acerca da escrita do sujeito 4 evidencia algumas mudanças no processo de aquisição da escrita, tanto no que se refere aos aspectos enunciativos e procedimentais, quanto no que diz respeito aos aspectos textuais e linguísticos. O Quadro 18 apresenta uma descrição sistemática de cada um dos textos produzidos pela aluna e comprova esses dados.

**Quadro 18** – Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 4

QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL	GT1				GT2				GT3				GT5				GT6			
	Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento			
	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA
<b>1. Representação geral do texto</b>																				
- Pertinência em relação à consigna para o exercício			X				X			X			X						X	
- Coerência do conjunto do texto		X				X				X			X						X	
- Criatividade		X				X				X			X						X	
- Adaptação a um gênero textual de referência			X			X				X			X						X	
- Disposição/organização do texto na tela do computador		X				X				X			X						X	
<b>2. Conteúdos temáticos</b>																				
- Objeto preciso do texto			X			X				X			X						X	
- Pertinência das informações			X			X				X			X						X	
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas		X				X				X			X						X	
- Organização do conteúdo conforme a estrutura do gênero			X			X				X			X						X	
<b>3. Adaptação à situação de comunicação</b>																				
- Posicionamento enunciativo adequado: distinção entre enunciador, enunciatário e autor		X				X			X				X							X
- Adaptação do texto ao destinatário			X			X				X			X						X	
- Objetivo comunicativo explícito			X			X				X			X						X	
- Adaptação do texto à situação comunicativa			X			X				X			X						X	
<b>4. Planificação</b>																				
- Presença de um título	X				X					X			X							X
- Utilização de fórmulas de abertura e fechamento				X			X			X			X			X			X	
- Segmentação do texto em partes		X				X				X			X						X	
- Articulação entre as partes		X				X				X			X						X	
- Pertinência em relação ao plano convencional do gênero			X			X				X			X						X	
<b>5. Textualização</b>																				
- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação		X				X				X			X						X	
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações)		X				X				X			X						X	
- Coesão nominal (retomadas anafóricas)		X				X				X			X						X	
- Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais)			X			X				X			X						X	
- Utilização de marcas do diálogo de modo apropriado			X			X				X			X						X	
- Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção				X			X			X			X						X	

**Legenda:** R (Regular), B (Bom), E (Excelente), NA (Não se aplica)  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2013)

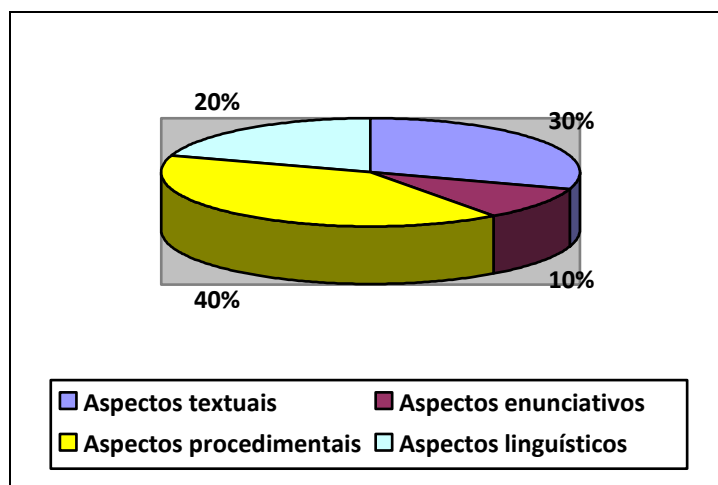
A análise dos dados comprova que as principais mudanças apresentadas pelo sujeito 4 – em seu processo de aprendizagem da escrita – dizem respeito a:

- Coerência do conjunto do texto;
- Criatividade;
- Disposição/organização do texto na tela do computador;
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas;

- Presença de um título;
- Segmentação do texto em partes;
- Articulação entre as partes;
- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação;
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações);
- Coesão nominal (retomadas anafóricas).

Por meio da análise realizada, fica evidente que as principais mudanças apresentadas pelo sujeito 4 no processo de aprendizagem da escrita em contextos digitais estão relacionadas, sobretudo, aos aspectos procedimentais (40%) e textuais (30%), seguidos dos aspectos linguísticos (20%) e enunciativos (10%), havendo momentos de avanços e retrocessos no desenvolvimento linguístico do sujeito. O Gráfico 4 sistematiza esses dados.

**Gráfico 4** – Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 4



É válido ressaltar, também, que o nível de desenvolvimento da aluna varia de acordo com o gênero de texto – sua funcionalidade e especificidade linguística – e conforme o grau de contato da estudante com o gênero produzido. Embora possua, de modo geral, um bom nível de desenvolvimento no processo aquisicional, observa-se que a estudante apresenta menos dificuldades na produção de gêneros que promovem a interação entre os interlocutores e/ou personagens (*GT2* e *GT6*) do que na escrita dos demais gêneros comunicativos.

### 9.1.5 Análise das mudanças na escrita do sujeito 5

Após análise da escrita do sujeito 5, foi possível constatar várias mudanças no processo aquisicional, tanto no que se refere aos aspectos enunciativos e procedimentais, quanto no que diz respeito aos aspectos textuais e linguísticos. O Quadro 19 apresenta uma descrição sistemática de cada um dos textos produzidos pela aluna e comprova tais informações.

**Quadro 19** – Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 5

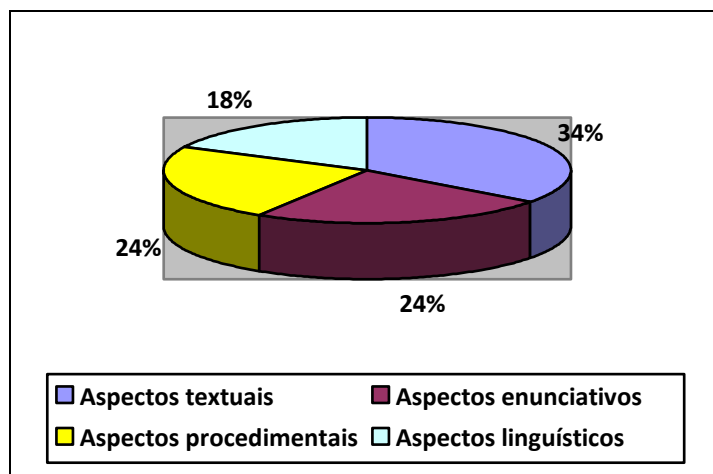
QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL	GT1				GT2				GT3				GT5				GT6			
	Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento			
	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA
<b>1. Representação geral do texto</b>																				
- Pertinência em relação à consigna para o exercício	X						X			X					X					X
- Coerência do conjunto do texto	X						X			X					X					X
- Criatividade	X				X					X					X					X
- Adaptação a um gênero textual de referência		X				X				X					X				X	
- Disposição/organização do texto na tela do computador		X					X				X			X						X
<b>2. Conteúdos temáticos</b>																				
- Objeto preciso do texto	X						X			X					X					X
- Pertinência das informações	X						X			X					X					X
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas	X				X					X					X					X
- Organização do conteúdo conforme a estrutura do gênero		X					X			X				X					X	
<b>3. Adaptação à situação de comunicação</b>																				
- Posicionamento enunciativo adequado: distinção entre enunciador, enunciatário e autor		X				X				X				X						X
- Adaptação do texto ao destinatário		X				X				X				X						X
- Objetivo comunicativo explícito	X					X			X					X						X
- Adaptação do texto à situação comunicativa	X					X			X					X						X
<b>4. Planificação</b>																				
- Presença de um título	X				X				-	-	-	-	X							X
- Utilização de fórmulas de abertura e fechamento				X			X				X				X		X			
- Segmentação do texto em partes	X					X				X				X						X
- Articulação entre as partes		X				X				X				X						X
- Pertinência em relação ao plano convencional do gênero		X				X				X				X				X		
<b>5. Textualização</b>																				
- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação	X				X				X				X				X			
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações)		X			X					X			X							X
- Coesão nominal (retomadas anafóricas)		X				X				X				X						X
- Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais)		X				X				X				X						X
- Utilização de marcas do diálogo de modo apropriado	X					X					X				X		X			
- Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção				X			X				X				X			X		

**Legenda:** R (Regular), B (Bom), E (Excelente), NA (Não se aplica)  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2013)

A análise dos dados comprova que, em seu processo de aprendizagem da escrita, o sujeito 5 apresenta mudanças – em maior ou menor proporção – nos seguintes aspectos:

- Pertinência em relação à consigna para o exercício;
- Coerência do conjunto do texto;
- Criatividade;
- Disposição/organização do texto na tela do computador;
- Objeto preciso do texto;
- Pertinência das informações;
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas;
- Adaptação do texto ao destinatário;
- Objetivo comunicativo explícito;
- Adaptação do texto à situação comunicativa;
- Presença de um título;
- Segmentação do texto em partes;
- Articulação entre as partes;
- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação;
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações);
- Coesão nominal (retomadas anafóricas);
- Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais).

Através da análise realizada, fica evidente também que muitas mudanças apresentadas pela discente foram antecedidas por períodos de retrocessos e, novamente, avanços, até que houve a estabilização do aprendizado linguístico. Além disso, notou-se que as principais mudanças apresentadas pelo sujeito 5 no processo de aprendizagem da escrita em contextos digitais estão relacionadas, sobretudo, aos aspectos textuais (34%), seguido dos aspectos procedimentais e enunciativos (24% cada) e dos aspectos linguísticos (18%), conforme exhibe o Gráfico 5.

**Gráfico 5** – Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 5

Ademais, é válido ressaltar que – assim como a maior parte dos sujeitos da pesquisa – o nível de desenvolvimento da aluna varia de acordo com o gênero de texto – sua funcionalidade e especificidade linguística – e conforme o grau de contato da estudante com o gênero produzido. De modo geral, a estudante apresenta menos dificuldades na produção dos gêneros que promovem a interação entre os interlocutores e/ou personagens (*GT2* e *GT6*) e na construção do gênero persuasivo (*GT5*) do que na escrita dos demais gêneros textuais.

### 9.1.6 Análise das mudanças na escrita do sujeito 6

A análise da escrita do sujeito 6 evidencia algumas mudanças no processo de aquisicional, especialmente no que concerne aos aspectos linguísticos, textuais e procedimentais. O Quadro 20 apresenta uma descrição sistemática de cada um dos textos produzidos pelo aluno e comprova esses dados.

**Quadro 20** – Quadro de análise dos textos produzidos pelo sujeito 6

QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL	GT1				GT2				GT3				GT5				GT6			
	Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento				Nível de desenvolvimento			
	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA	R	B	E	NA
<b>1. Representação geral do texto</b>																				
- Pertinência em relação à consigna para o exercício				X			X				X				X				X	
- Coerência do conjunto do texto		X					X				X				X				X	
- Criatividade		X				X					X				X				X	
- Adaptação a um gênero textual de referência		X				X					X				X			X		
- Disposição/organização do texto na tela do computador			X				X				X				X				X	
<b>2. Conteúdos temáticos</b>																				
- Objeto preciso do texto			X			X					X				X				X	
- Pertinência das informações			X				X				X				X				X	
- Progressão entre as informações conhecidas e as novas			X				X				X				X				X	
- Organização do conteúdo conforme a estrutura do gênero		X				X					X				X			X		
<b>3. Adaptação à situação de comunicação</b>																				
- Posicionamento enunciativo adequado: distinção entre enunciador, enunciatário e autor			X			X				X					X					X
- Adaptação do texto ao destinatário			X			X					X				X				X	
- Objetivo comunicativo explícito			X				X				X				X				X	
- Adaptação do texto à situação comunicativa			X				X				X				X				X	
<b>Planificação</b>																				
- Presença de um título		X				X					X			X						X
- Utilização de fórmulas de abertura e fechamento				X				X			X					X		X		
- Segmentação do texto em partes		X				X					X				X				X	
- Articulação entre as partes			X			X					X				X				X	
- Pertinência em relação ao plano convencional do gênero		X				X					X				X				X	
<b>Textualização</b>																				
- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação		X				X					X				X				X	
- Posicionamentos enunciativos (uso de dêiticos pessoais, modalizações)			X			X					X				X				X	
- Coesão nominal (retomadas anafóricas)			X				X				X				X				X	
- Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais)		X					X				X				X				X	
- Utilização de marcas do diálogo de modo apropriado	X					X					X				X			X		
- Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção				X				X			X			X					X	

**Legenda:** R (Regular), B (Bom), E (Excelente), NA (Não se aplica)  
(Adaptado por Fernanda Maria Almeida dos Santos, 2013)

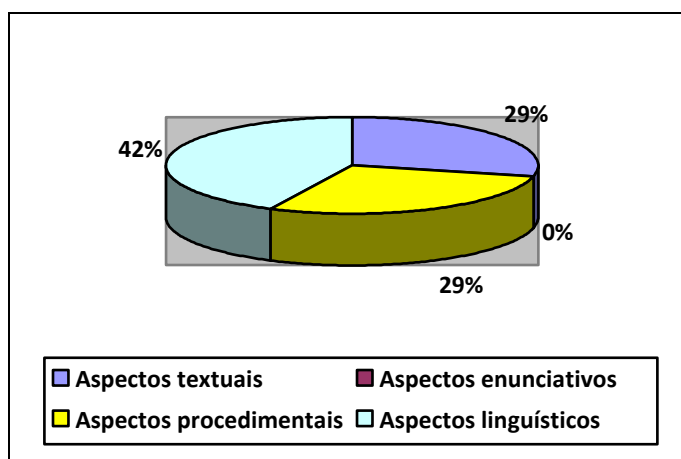
A análise dos dados evidencia que, em seu processo de aprendizagem da escrita, o sujeito 6 apresenta mudanças – em maior ou menor proporção – nos seguintes aspectos:

- Coerência do conjunto do texto;
- Criatividade;
- Segmentação do texto em partes;
- Pertinência em relação ao plano convencional do gênero;

- Conexão/segmentação: Uso adequado dos organizadores textuais e sinais de pontuação;
- Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais);
- Utilização de marcas do diálogo de modo apropriado.

Por meio da análise realizada, foi possível constatar que as principais mudanças apresentadas pelo sujeito 6 no processo de aprendizagem da escrita em contextos digitais estão relacionadas, sobretudo, aos aspectos linguísticos (42%), seguido dos aspectos textuais e procedimentais (29% cada). Já no que concerne à aquisição dos elementos enunciativos, observam-se mudanças pouco significativas. O Gráfico 6 sistematiza esses dados.

**Gráfico 6** – Tipos de mudanças constatadas na escrita do sujeito 6



Nota-se ainda que, embora possua, de modo geral, um ótimo nível de escrita (conforme a série e a idade), o aluno apresenta um desenvolvimento linguístico que independe do gênero textual, demonstrando avanços tanto na produção dos gêneros com domínios sociais de comunicação e aspectos tipológicos semelhantes, quanto em relação a gêneros que apresentam funções interacionais diferenciadas.



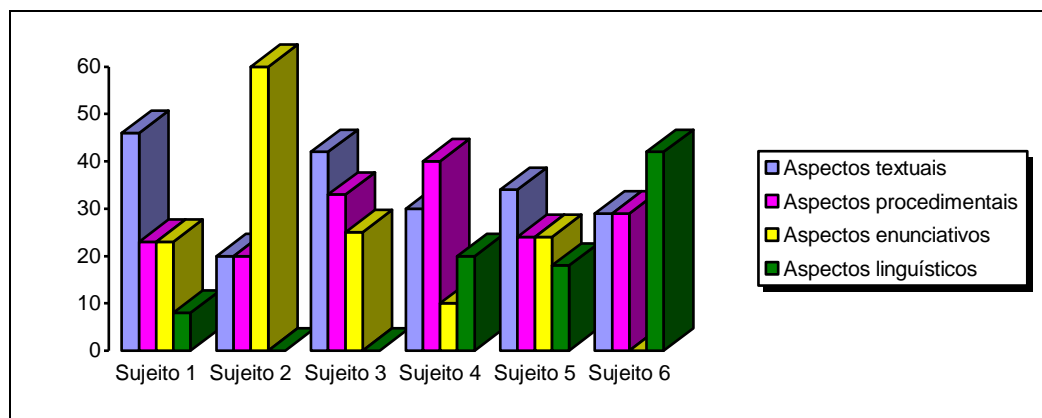
## 9.2 QUAIS AS PRINCIPAIS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A ESCRITA DE CRIANÇAS AMARGOSENSES INSERIDAS EM UM PROCESSO DE LETRAMENTO DIGITAL? O QUE POSSIBILITA TAIS DISTINÇÕES E SIMILARIDADES?

A análise dos textos produzidos em ambientes digitais pelos seis sujeitos da pesquisa evidenciou algumas similaridades e distinções no processo de aprendizagem da escrita. Percebe-se que se, por um lado, todos os sujeitos apresentam mudanças – em maior ou menor proporção – no processo de aquisição dos aspectos textuais e procedimentais, por outro lado, as mudanças concernentes aos aspectos enunciativos e linguísticos variam, respectivamente, de 60% a 0% e de 42% a 0% na escala do processo de aprendizagem dos indivíduos. Ademais, verifica-se, ao mesmo tempo, uma aproximação e distanciamento entre os sujeitos ao se observar o desempenho de cada um na produção escrita de determinados gêneros textuais, havendo variações de acordo com a funcionalidade e especificidade linguística de cada gênero e conforme o grau de contato dos estudantes com os mesmos. Com o intuito de aprofundar tais discussões, esta seção expõe as principais similaridades e distinções presentes no processo de aprendizagem da escrita em contextos digitais e apresenta algumas reflexões acerca do assunto.

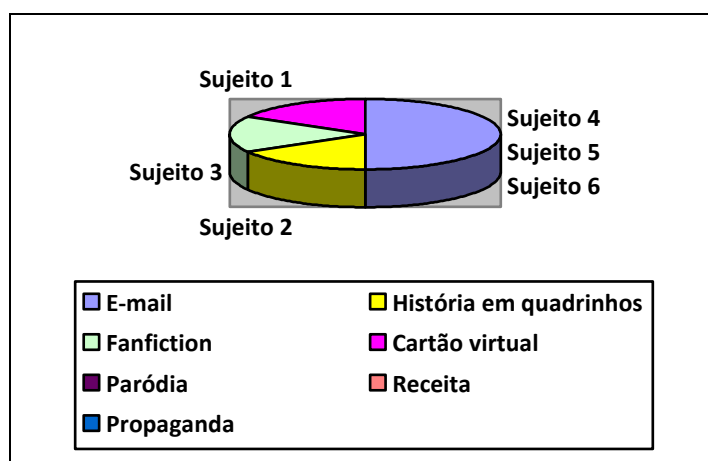
### 9.2.1 Refletindo sobre as similaridades presentes no processo aquisicional

A análise acerca do processo de aprendizagem da escrita por crianças inseridas em ambientes digitais evidenciou que, em sua maioria, elas apresentam maior desenvolvimento em determinados aspectos constitutivos do texto, assim como têm melhor desempenho em dados gêneros textuais.

De modo geral, notou-se que todas as crianças apresentaram mudanças no processo de aquisição dos aspectos textuais e procedimentais. Além disso, observou-se que, na escrita de grande parte dos estudantes – sujeitos 1, 3, 4 e 5, houve mudanças mais frequentes nos aspectos textuais e procedimentais do que nos aspectos enunciativos e linguísticos. Constataram-se também, por meio das análises realizadas, similaridades entre as mudanças ocorridas na escrita dos sujeitos 1 e 5 nas fontes procedimentais e enunciativas. O Gráfico 7 exhibe esses dados.

**Gráfico 7** – Desempenho dos sujeitos da pesquisa em relação aos aspectos constitutivos do texto

Já no que concerne aos gêneros textuais, observou-se, de maneira geral, que os discentes tiveram mais facilidade na produção dos gêneros que promovem a interação entre os interlocutores e/ou personagens do que na escrita dos demais gêneros de textos. De modo mais específico, constatou-se que três estudantes – sujeitos 4, 5 e 6 – apresentaram melhor desempenho na construção de *e-mails*; enquanto os demais alunos – sujeitos 1, 2 e 3 – destacaram-se, respectivamente, na produção de cartões digitais, histórias em quadrinhos e *fanfictions*. O Gráfico 8 sistematiza esses dados.

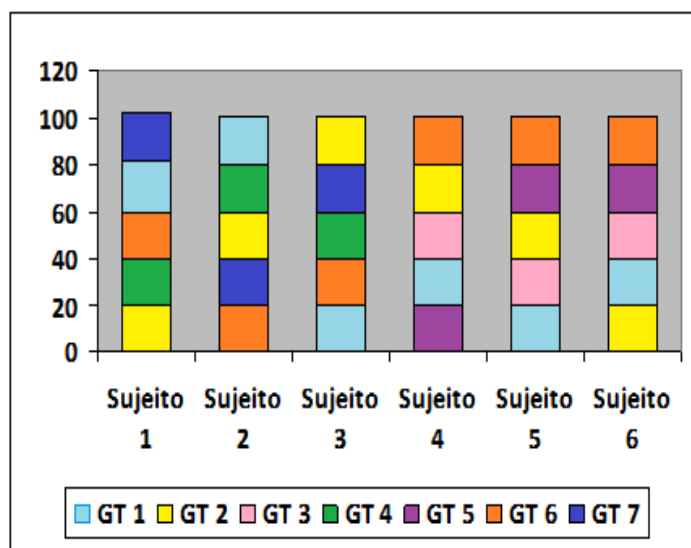
**Gráfico 8** – Gêneros melhor produzidos pelos sujeitos da pesquisa

Observa-se, contudo, que se, por um lado, o processo de aprendizagem dos sujeitos inseridos em contextos digitais é caracterizado por semelhanças e regularidades, por outro lado, algumas distinções e irregularidades também podem ser percebidas no aprendizado infantil, como evidencia a subseção a seguir.

### 9.2.2 Um olhar acerca das diferenças

Após a análise realizada, constatou-se que as principais distinções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa no processo de aprendizagem da escrita em ambientes digitais estão relacionadas, especialmente, a dois fatores: as fontes constitutivas do texto em que as crianças apresentam mudanças mais intensas no processo aquisicional e o grau de contato/domínio dos sujeitos com os gêneros textuais. No que concerne ao primeiro aspecto, nota-se que os sujeitos 1, 3 e 5 apresentam melhor desempenho nos aspectos textuais, enquanto os sujeitos 2, 4 e 6 destacam-se, respectivamente, nos aspectos enunciativos, procedimentais e linguísticos. Tais diferenças podem ser justificadas pelo fato de que os sujeitos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento. E, como no processo de aquisição, normalmente segue-se uma ordem de aprendizado que vai do mais simples ao mais complexo – aspectos textuais, procedimentais, enunciativos e linguísticos – é comum que, em um nível mais inicial de aprendizagem, os sujeitos apresentem um melhor desenvolvimento nos aspectos textuais e procedimentais e que, em fases posteriores, o domínio desses aspectos se estabilize ao passo em que se ampliam as competências enunciativas e linguísticas dos sujeitos. Ademais, é preciso ressaltar que um dado gênero possibilita mais a ampliação de determinada(s) competência(s) do que de outra(s). Enquanto as histórias em quadrinhos privilegiam, por exemplo, os aspectos enunciativos, os *e-mails* já focalizam os aspectos procedimentais.

Observa-se, desse modo, que algumas diferenças presentes no desenvolvimento dos sujeitos estão relacionadas ao gênero textual de produção. Ainda em relação a esse aspecto, constatou-se – na análise realizada – que, embora a maioria dos estudantes tenha melhor desempenho na escrita dos gêneros assíncronos que promovem a interação entre os interlocutores e/ou personagens (GT2, GT6 e GT7), o sujeito 2 apresenta menos dificuldades na produção dos gêneros instrucionais e narrativos. Já os sujeitos 3 e 6 demonstram mudanças gerais, que se dão cronologicamente no processo de aprendizagem da escrita e – na maioria das vezes – independem da função comunicativa e especificidade linguística dos gêneros textuais. O Gráfico 9 exhibe, de cima para baixo, a escala de desempenho dos sujeitos na escrita dos variados gêneros textuais.

**Gráfico 9** – Desempenho dos sujeitos da pesquisa em relação aos gêneros textuais

Tais diferenças podem ser explicadas, sobretudo, por três aspectos: 1) a melhor compreensão, por alguns sujeitos, dos gêneros que privilegiam a interação entre os interlocutores em situações concretas de comunicação; 2) a utilização, por determinados alunos, de um maior rigor formal em dados gêneros – normalmente aqueles expostos nos livros e textos didáticos – e um menor rigor linguístico e estrutural na produção de textos utilizados em situações mais informais de comunicação; e 3) o domínio e grau de contato dos indivíduos com determinados gêneros em outras situações comunicativas. É válido ressaltar, contudo, que, quanto mais envolvido em variadas práticas de letramento estiver o sujeito, mais domínio ele terá dos gêneros textuais/discursivos e mais avanços apresentará no processo de aquisição da escrita.

Para comprovar essas ideias, buscou-se, por meio de um questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa, investigar quais são os gêneros de textos que eles mais gostam de ler e escrever. Os Quadros 21 e 22 expõem as respostas apresentadas pelos alunos.

**Quadro 21** – Preferências dos alunos em relação à leitura dos gêneros textuais

GÊNEROS QUE OS ALUNOS MAIS GOSTAM DE LER					
Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6
Adivinhas Diários Histórias em quadrinhos Músicas Contos Fábulas Notícias/ reportagens Piadas Poesias Publicidades Receitas culinárias Cartões virtuais <i>E-mails</i> Publicações e comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Adivinhas Histórias em quadrinhos Músicas Notícias/ reportagens Publicidades Regras de jogos <i>E-mails</i> Publicações e comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Adivinhas Avisos Bilhetes/cartas Histórias em quadrinhos Músicas Contos Fábulas Notícias/ reportagens Piadas Publicidades Regras de jogos <i>Blogs</i> Cartões virtuais <i>E-mails</i> Publicações e comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Adivinhas Histórias em quadrinhos Horóscopos Músicas Contos Fábulas Lendas Notícias/ reportagens Piadas Poesias Publicidades Receitas culinárias Cartões virtuais <i>E-mails</i> Publicações e comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Anedotas ou casos Avisos Bilhetes/cartas Entrevistas Histórias em quadrinhos Músicas Lendas Romances Novelas Notícias/ reportagens Piadas Poesias Publicidades Receitas culinárias Regras de jogos Textos de opinião Verbetes de dicionário <i>Blogs</i> Cartões virtuais <i>E-mails</i> Publicações e comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Diários Histórias em quadrinhos Músicas Contos Reportagens Piadas Publicidades Textos de opinião <i>Blogs</i> Cartões virtuais

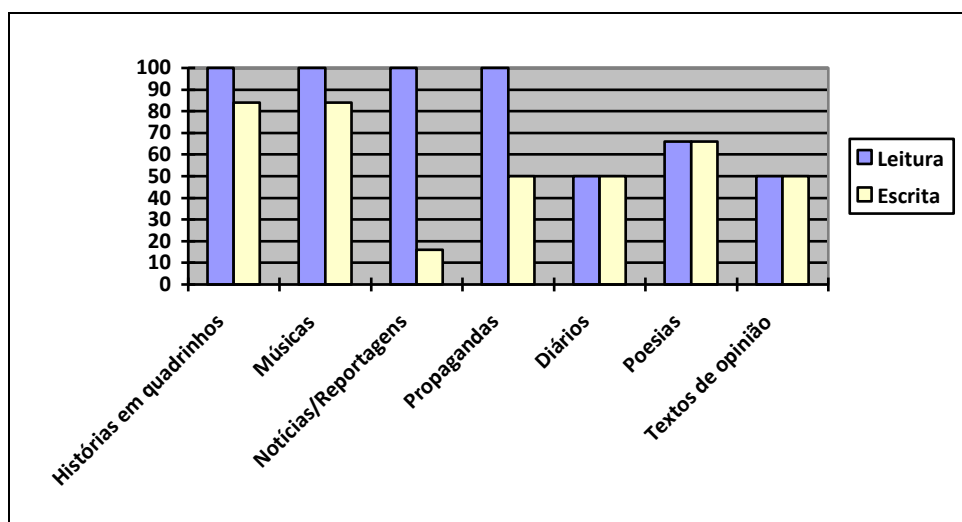
**Quadro 22** – Preferências dos alunos em relação à escrita dos gêneros textuais

GÊNEROS QUE OS ALUNOS MAIS GOSTAM DE ESCREVER					
Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6
Diários Histórias em quadrinhos Músicas Poesias Publicidades Receitas culinárias Cartões virtuais <i>E-mails</i> , Publicações e Comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Histórias em quadrinhos Músicas Notícias/ reportagens Publicidades Textos de opinião Publicações e comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Adivinhas Histórias em quadrinhos Músicas Fábulas Piadas Poesias <i>E-mails</i> Publicações e comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Diários Histórias em quadrinhos Músicas Contos Poesias Textos de opinião Cartões virtuais <i>E-mails</i> Publicações e comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Bilhetes/cartas Entrevistas Histórias em quadrinhos Músicas Poesias Publicidades Regras de jogos Textos de opinião Cartões virtuais <i>E-mails</i> Publicações e comentários do <i>Facebook</i> <i>Scraps</i> de <i>Orkut</i>	Diários Piadas

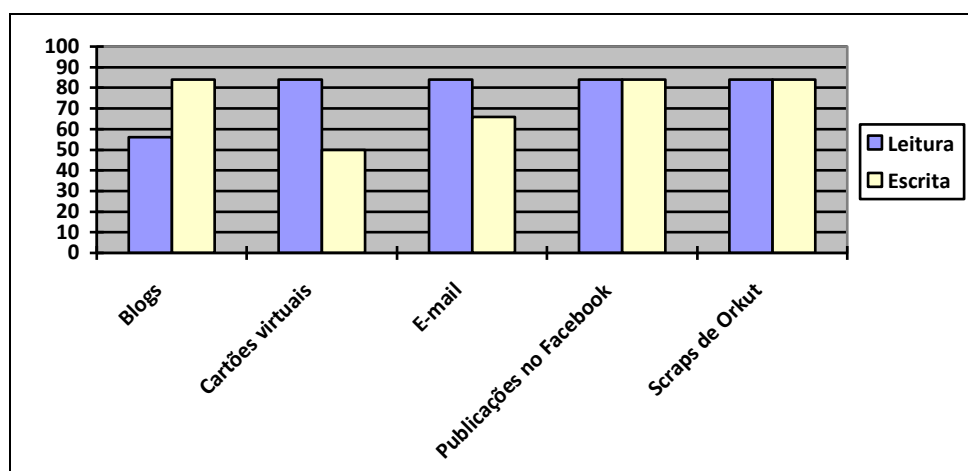
Percebe-se, através das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, por unanimidade, a preferência pela leitura dos seguintes gêneros convencionais: histórias em quadrinhos, músicas, notícias/reportagens e publicidades. Quanto à leitura dos gêneros de textos digitais, notou-se que os mais preferidos pelos alunos são os cartões virtuais, *e-mails*, publicações e comentários do *Facebook* e *scrap*s de *Orkut*.

Já no que concerne à preferência dos alunos em relação à escrita dos gêneros de textos convencionais, notou-se certa variação, havendo um destaque para os diários, histórias em quadrinhos, músicas, poesias, publicidades e textos de opinião. Já no que concerne aos gêneros de textos digitais, todos os estudantes – com exceção do sujeito 6 – demonstraram gosto pela escrita de cartões virtuais, *e-mails*, publicações e comentários do *Facebook* e *scrap*s de *Orkut*. Os Gráficos 10 e 11 sistematizam esses dados.

**Gráfico 10** – Preferência dos alunos em relação à leitura e escrita dos gêneros de textos convencionais



**Gráfico 11** – Preferência dos alunos em relação à leitura e escrita dos gêneros de textos digitais



Ao compararmos os diferentes dados – desempenho dos estudantes na produção escrita e preferência pela leitura e escrita de determinados gêneros textuais – ficou comprovado que as crianças tendem a escrever melhor os gêneros de textos que mais lhe agradam e/ou com os quais possuem maior contato, como é o caso dos gêneros de textos digitais. É válido ressaltar que, ao serem questionados acerca dos locais em que costumam usar o computador, os discentes afirmaram utilizá-lo na escola, em *lan houses* e/ou na casa de parentes e amigos. Ademais, todos os alunos investigados informaram não possuir computador em casa, embora alguns consigam acessar a *internet* por meio do celular, a exemplo dos sujeitos 2 e 3. Isso demonstra que as atividades desenvolvidas com as crianças – em nosso trabalho de campo – propiciaram aos alunos não apenas o aprimoramento da escrita de gêneros convencionais, mas também o contato e/ou a ampliação de competências e habilidades dos estudantes em relação aos gêneros textuais emergentes do contexto digital.

Mas observa-se que as demais práticas de letramento nas quais os sujeitos estão imersos também contribuem para o desenvolvimento de sua escrita. Quando questionados sobre os locais em que costuma ler e escrever textos, além da escola, os sujeitos 1 e 3 afirmaram ler na biblioteca; o sujeito 2, em casa; o sujeito 4, em casa e na igreja; o sujeito 5, em casa e na biblioteca; e o sujeito 6, em casa e na igreja. Certamente, a frequência e fluxo de leitura nesses espaços auxiliam no aprendizado do português escrito pelos discentes, ficando comprovado que o contato dos sujeitos com os textos escritos em locais os mais diferenciados possíveis também lhes possibilita um melhor domínio dos aspectos procedimentais e linguísticos. É o que acontece com os sujeitos 4, 5 e 6 que, além de estarem em uma série mais avançada do que os demais sujeitos da pesquisa, possuem maior contato com a escrita em espaços diferenciados.

Fica evidente, dessa forma, que há uma interferência mútua entre as diversas práticas de letramento exercidas pelos sujeitos: as práticas de letramento digital auxiliam na produção dos gêneros de textos convencionais pelos indivíduos, assim como o contato com gêneros de textos diversificados em diferentes espaços comunicativos também contribui para a produção de textos em ambientes virtuais de aprendizagem.

### 9.3 OS MECANISMOS LINGUÍSTICOS UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS NA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS DE TEXTOS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO SÍNCRONA INFLUENCIAM NA ESCRITA DE GÊNEROS DE TEXTOS CONVENCIONAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS E NÃO VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM?

Por meio da pesquisa realizada também ficou comprovado, entre outras coisas, que as crianças – desde que bem instruídas – utilizam a língua conforme o contexto sociointeracional de produção e o propósito comunicativo de cada gênero textual. E, embora alguns autores defendam que o contexto digital pode ser prejudicial para aprendizagem do português padrão, por possibilitar o uso de abreviaturas, siglas, *emoticons* e outros elementos que caracterizam os textos informais, verificou-se – em nosso estudo – que, se bem orientadas desde cedo, as crianças podem utilizar a variante linguística mais adequada a cada situação comunicativa.

Ao se analisar os três gêneros de textos convencionais produzidos pelas crianças no ambiente virtual – *paródia*, *receita* e *publicidade* – constatou-se que, de modo geral, os estudantes respeitaram a especificidade linguística de cada um dos gêneros. Encontrou-se apenas uma abreviatura (“vc”), característica do uso da escrita em determinados gêneros de textos digitais, no texto publicitário produzido pelo sujeito 5. Os demais textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa não apresentam os elementos normalmente utilizados nos gêneros digitais de comunicação síncrona: siglas, abreviaturas não convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas, pontuação expressiva e *emoticons* ou ícones.

Alguns poderiam afirmar que o não uso de tais elementos se justificaria pelo pouco contato dos alunos com os gêneros de textos digitais. No entanto, observa-se que – apesar de não possuírem computador em casa, nem utilizarem frequentemente os gêneros digitais síncronos – boa parte dos estudantes, após o desenvolvimento das sequências didáticas com os *chats*, passou a usar elementos característicos da escrita digital nesse gênero de texto, como evidenciam as produções analisadas. E, devido à orientação realizada pela professora/pesquisadora no campo de trabalho, as crianças compreenderam que o uso da língua se dá de acordo com a situação sociocomunicativa e, portanto, a especificidade linguística dos gêneros digitais síncronos de comunicação, basicamente, não foi expandida para a escrita dos gêneros de textos convencionais produzidos no ambiente virtual.



Já com o intuito de verificar se os discentes utilizam, nos textos produzidos em sala de aula, elementos específicos da escrita empregada em alguns gêneros de textos digitais, aplicou-se um questionário com as docentes do 4º e 5º ano do ensino fundamental da Escola Monsenhor Antonio José de Almeida, em dezembro de 2012. Os dados apresentados pelos docentes reiteram alguns resultados obtidos por meio da análise dos textos produzidos pelas crianças em contextos digitais. De acordo com as professoras, em alguns momentos, foram notados aspectos característicos da escrita empregada em determinados gêneros de textos digitais nas produções dos sujeitos 2 e 5 (os sujeitos mais velhos – 13 anos – e os que possuem maior contato com os gêneros de textos digitais fora do contexto escolar). Apesar disso, as docentes revelaram que as atividades realizadas no projeto auxiliaram na aprendizagem dos alunos, complementando o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Os dados apresentados nos questionários aplicados com os docentes também evidenciaram que boa parte dos alunos sente-se pouco motivada para a produção de textos escritos em sala de aula, embora – na maioria das vezes – consiga estruturar o texto de maneira adequada ao gênero, como demonstra o Quadro 23.

**Quadro 23** – Tabulação das respostas apresentadas pelos docentes nos questionários da pesquisa

SUJEITO	Realiza as atividades com empenho e interesse?	Apresenta muitas dificuldades na elaboração de textos escritos em Língua Portuguesa?	Obedece à estrutura e às características dos gêneros e tipologias textuais?	Escreve com coerência e criatividade?	Estrutura os textos de maneira adequada?	Articula as partes do texto, utilizando os mecanismos de coesão?	Em alguns momentos já foram notados aspectos característicos da escrita empregada em determinados gêneros de textos digitais nas produções do(a) aluno(a)?
Sujeito 1	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Sujeito 2	Às vezes	Não	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim
Sujeito 3	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não
Sujeito 4	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Sujeito 5	Às vezes	Não	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Sim
Sujeito 6	Sim	Não	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Não

Sendo assim, é possível afirmar que as práticas de letramento digital apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento infantil, seja por propiciar a realização das atividades de leitura e escrita de maneira mais dinâmica e interativa, despertando o interesse e a criatividade dos alunos e possibilitando mudanças no processo de aprendizagem; seja por promover o aprendizado dos sujeitos em contextos concretos de interação, oportunizando o conhecimento e uso de diferentes variantes da língua. Tais práticas devem, portanto, ser cada vez mais valorizadas e utilizadas no espaço escolar, visando ao desenvolvimento integral dos educandos.

## 10 LOG OFF...

Atribuir sentido ao fim de uma trajetória, ou melhor, chegar ao fim de uma jornada com algumas respostas, torna-se sempre o trabalho mais incompleto, mais provisório de todos, porque mesmo que consigamos encontrá-las, estão sempre pela metade, ou seja, só é possível vislumbrar uma de suas partes, sempre a depender do ângulo a partir do qual olhamos.

Edleise Mendes O. Santos

Ao final deste trabalho de pesquisa, chegamos à conclusão de que as leituras realizadas, os caminhos traçados e as diversas etapas cumpridas, ao mesmo tempo em que nos possibilitaram obter algumas respostas acerca do objeto de investigação, evidenciaram também que tais respostas não se esgotam em nossa análise. Ainda há muitos caminhos a serem percorridos, muita coisa a ser descoberta. E é essa certeza de que nunca se chega ao fim que nos impulsiona a prosseguir vislumbrando novos caminhos e novas respostas. Sendo assim, apresentam-se nesta seção alguns resultados acerca do nosso trabalho de investigação para que, por meio dele, novos olhares possam ser instituídos e outros trabalhos de pesquisa possam ser desenvolvidos.

Em nosso trabalho, buscou-se, sobretudo, investigar como o trabalho docente que contempla as práticas de letramento digital pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa por crianças, gerando diversidades linguísticas e contribuindo com novas possibilidades pedagógicas para o aprendizado infantil. Para tanto, foi necessário construir – inicialmente – uma base teórica acerca do tema.

Compreendendo que o estudo deveria conciliar os pressupostos contemporâneos apresentados pelos estudiosos da área de Tecnologia da Informação e Comunicação com a teoria sociointeracionista de aquisição da escrita/ letramento, a discussão teórica apresentada nos capítulos iniciais buscou demonstrar, especialmente, a importância do uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem da escrita na contemporaneidade, promovendo reflexões acerca dos novos mecanismos linguísticos e interacionais que emergiram a partir do uso da linguagem em contextos digitais. Mais adiante, consideramos também a importância de se discutir os fenômenos de diversidade inerentes ao processo de aquisição da língua. Por se tratar de um estudo em contexto digital, baseamo-nos especificamente nos postulados da Sociolinguística Interacional para analisar o fenômeno da diversidade linguística em ambientes virtuais de aprendizagem. Certamente, a discussão inicial, além de promover a

interlocução entre distintos pressupostos teóricos, pôde fornecer as bases necessárias para a realização das atividades de campo.

Já na segunda parte de nosso trabalho, foram apresentadas as metodologias de coleta, descrição e análise dos dados. Em seguida, descrevemos, especificamente, as atividades realizadas com estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA, no campo de pesquisa, e expusemos nossas impressões acerca de tais atividades. É válido ressaltar aqui que, apesar das dificuldades enfrentadas (sobretudo, por ser nossa primeira experiência de ensino para crianças em contextos digitais e por encontrarmos alguns percalços em relação a aspectos técnicos e/ou de infraestrutura no espaço de trabalho), concluímos as atividades no campo de pesquisa com a sensação de dever cumprido. A alegria dos alunos em participar das aulas, assim como as evoluções que iam apresentando com o decorrer do tempo, contagiava-nos cada vez mais.

Na etapa de análise dos dados, puderam-se obter algumas respostas para a questão inicial da nossa pesquisa – de caráter mais geral – e para outras perguntas mais específicas dela decorrentes:

- De que modo as práticas de letramento digital podem, em vista de sua funcionalidade, operar como uma importante estratégia pedagógica no aprendizado do português escrito, possibilitando mudanças no processo de aprendizagem infantil?
- Quais as principais semelhanças e diferenças entre a escrita de crianças amargosenses inseridas em um processo de letramento digital, no que concerne aos aspectos enunciativos, procedimentais, textuais e linguísticos? O que possibilita tais distinções e similaridades?
- Como os mecanismos linguísticos e interacionais pelas crianças na produção dos gêneros de textos digitais de comunicação síncrona influenciam na escrita de gêneros de textos convencionais em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem?

Os resultados da análise realizada comprovaram, sobretudo, que a convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais amplia as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, funcionando como uma importante *interface* pedagógica. Através da associação entre elementos linguísticos – verbais e prosódicos – e de recursos não linguísticos, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais por meio da construção de *histórias em quadrinhos*, por exemplo, possibilitaram aos sujeitos a integração potencial de textos, imagens e sons no mesmo sistema, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem.

Outra importante contribuição da interação nos espaços digitais é o desenvolvimento de textos narrativos não lineares, a exemplo dos *fanfictions*. Além de favorecer a interação entre os alunos, esse tipo de narrativa possibilitou aos estudantes a construção de textos em momentos de comunicação assíncrona, tornando o processo de produção mais dinâmico e menos enfadonho, e possibilitando o uso da escrita em situações reais de comunicação.

O contato com o gênero *paródias*, por sua vez, pôde colaborar para a compreensão dos processos de desconstrução e reconstrução de textos, ao mesmo tempo em que possibilitou aos estudantes uma reflexão acerca das distinções entre os atos de criação e recriação, plágio e transformação, originalidade e não originalidade das produções. Ademais, o desenvolvimento de atividades com paródias no contexto digital pôde favorecer a criatividade do aluno e o desenvolvimento de competências textuais, enunciativas e musicais dos estudantes.

Já a produção de *receitas* no contexto digital, contribuiu para que as crianças pudessem compreender as peculiaridades estruturais dos gêneros de textos instrucionais, diferenciando-os dos textos em versos e dos demais gêneros em prosa, bem como para aprimorar conhecimentos linguístico-enunciativos e funcionais dos alunos em relação à escrita dos gêneros instrucionais.

O trabalho com *publicidades* em ambientes virtuais também colaborou para a aprendizagem linguística dos estudantes. A possibilidade de utilizar diversas fontes, cores e tamanhos permitiu ao aluno brincar com o próprio texto. Já as estratégias de selecionar imagens e informações, segmentar elementos inter-relacionados e destacar os trechos mais relevantes da produção para aguçar o interesse do leitor favoreceram a criatividade dos estudantes.

No que concerne às mensagens eletrônicas de comunicação síncrona e assíncrona, auxiliaram – entre outras coisas – na ampliação dos mecanismos linguísticos e interacionais dos sujeitos. O desenvolvimento de sequências didáticas relacionadas ao gênero *chat*, além de propiciar novos modos de interação em contextos concretos de uso da língua, possibilitou aos estudantes representar e também compreender – através de elementos icônicos – pensamentos, gestos, sentimentos e emoções diversas. Ademais, considerando o fato de que – na comunicação estritamente escrita – de modo geral, os indivíduos fazem uso apenas dos elementos linguísticos e de alguns recursos gramaticais para representar tais ideias, a possibilidade de empregar recursos semióticos em gêneros de textos digitais que mesclam o oral e o escrito tornaram a construção do texto muito mais dinâmica e atrativa para os

estudantes. Outra competência desenvolvida por meio da interação nos *chats* refere-se à compreensão do fenômeno de que a língua não é estática, pelo contrário, varia conforme a situação sociocomunicativa e o interlocutor.

Já a análise dos e-mails produzidos pelos sujeitos da pesquisa evidenciou que a experiência linguística dos educandos, propiciada, sobretudo, pelas práticas de letramento nas quais eles estão imersos também colabora para o letramento digital desses sujeitos e vice-versa. Dessa maneira, reitera-se – mais uma vez – o discurso de que a escola deve favorecer o contato do estudante com diferentes textos e linguagens em situações comunicativas diversificadas.

Quanto à produção de *cartões digitais*, além de proporcionar a interatividade e fortalecer as relações entre os sujeitos, pôde favorecer o aprendizado das crianças ao propiciar a realização das práticas de leitura e escrita pelos sujeitos em situações naturais de uso da língua.

Sendo assim, ficou constatado, a partir do trabalho de campo realizado com estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA e da análise do *corpus* coletado, que as práticas de letramento digital – além de propiciarem a diversão, desenvolverem a criatividade e ampliarem o raciocínio lógico dos indivíduos – podem representar uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos.

Portanto, é possível afirmar que as tecnologias digitais podem, em vista de sua funcionalidade, operar como um importante instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando mudanças no processo de aprendizado da escrita. Tais mudanças foram verificadas tanto no que concerne aos aspectos textuais e procedimentais, quanto no que diz respeito aos aspectos enunciativos e linguísticos, havendo algumas semelhanças e diferenças no processo de aprendizagem dos sujeitos investigados.

No que concerne às semelhanças apresentadas pelas crianças no processo de aprendizagem, verificou-se que todas elas apresentaram mudanças na aquisição dos aspectos textuais e procedimentais, sendo que na escrita de grande parte dos alunos – sujeitos 1, 3, 4 e 5 – houve mais mudanças nos aspectos textuais e procedimentais do que nos aspectos enunciativos e linguísticos. Observou-se, também, que os discentes tiveram mais facilidade na produção dos gêneros que promovem a interação entre os interlocutores e/ou personagens. Dos seis sujeitos investigados, três apresentaram melhor desempenho na construção de e-

*mails*; enquanto os demais se destacaram, cada um, na produção de cartões digitais, histórias em quadrinhos e *fanfictions*.

Quanto às distinções apresentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem da escrita em ambientes digitais, dizem respeito, principalmente, a dois aspectos: as fontes constitutivas do texto em que as crianças apresentam mudanças mais intensas e o grau de contato/domínio dos sujeitos com os gêneros textuais. Em relação ao primeiro aspecto, constataram-se, na escrita dos sujeitos 1, 3 e 5, mais mudanças nos aspectos textuais, enquanto os sujeitos 2, 4 e 6 destacaram-se, respectivamente, nos aspectos enunciativos, procedimentais e linguísticos. Tais diferenças podem ser justificadas pelo fato de que os sujeitos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento e, em cada nível, há o maior desenvolvimento de determinada competência. Além disso, é preciso considerar que um dado gênero possibilita mais a ampliação de determinada(s) competência(s) do que de outra(s).

As diferenças na produção dos alunos também podem ser justificadas pelos seguintes motivos: há uma melhor compreensão, por alguns sujeitos, dos gêneros que privilegiam a interação entre os interlocutores em situações concretas de interação; determinados alunos utilizam um maior rigor formal em dados gêneros e um menor rigor linguístico e estrutural na produção de textos utilizados em situações mais informais de comunicação; e o domínio e grau de contato dos indivíduos com determinados gêneros em outras situações comunicativas contribui para o desenvolvimento de suas produções.

Ao compararmos os diferentes dados da pesquisa, também ficou comprovado que as crianças tendem a escrever melhor os gêneros de textos que mais lhe agradam e/ou com os quais possuem maior contato. Mas as diversas práticas de letramento nas quais estão imersos, certamente, contribuem para o desenvolvimento de sua escrita.

E, embora alguns autores defendam que o contexto digital pode ser prejudicial para aprendizagem do português padrão, por possibilitar o uso da escrita digital, verificou-se que, se bem instruídas desde cedo, as crianças podem utilizar a variante linguística conforme o contexto sociointeracional de produção e o propósito comunicativo de cada gênero textual. Dos seis sujeitos da pesquisa, apenas dois apresentaram – na escrita de gêneros de textos convencionais – vestígios esporádicos da escrita empregada em alguns gêneros digitais. Sendo assim, fica evidente que as práticas de letramento digital desenvolvidas no contexto escolar também colaboraram para a aprendizagem linguística dos sujeitos. Ademais, a convivência com os gêneros de textos eletrônicos, ao propiciar o desenvolvimento de práticas

interacionais diversas, favorecendo o uso social da leitura e escrita pelos sujeitos, possibilita a ampliação dessas habilidades pelas crianças.

Certamente, a constatação desses aspectos e as diversas conclusões as quais chegamos por meio da realização desta pesquisa podem apresentar ampla contribuição para os estudos linguísticos e sociointeracionais relacionados ao processo de aquisição da escrita na contemporaneidade. Sendo assim, esperamos que este trabalho possa auxiliar pesquisadores e professores que atuam na educação básica, com discussões sobre novas possibilidades de letramento, contribuindo para um melhor entendimento de que as práticas de letramento digital favorecem o processo de aprendizagem do português escrito e devem, por isso, ser amplamente valorizadas e cada vez mais desenvolvidas no espaço escolar.

No entanto, a produção desta Tese não tem a pretensão de marcar o fim de uma trajetória; visa, pelo contrário, embasar o começo de novas discussões e, certamente, de outras investigações. De modo mais específico, ela pode contribuir tanto para o desenvolvimento de estudos que visem analisar outras práticas de letramento digital – seja para crianças, adolescentes, jovens ou adultos – em contextos escolares e não escolares, quanto para a realização de pesquisas que tencionem realizar uma análise do processo de produção textual e/ou enfatizem a importância do trabalho com os gêneros de textos digitais no processo de aquisição da escrita. Ademais, este trabalho abre caminhos para que se possa desenvolver, por exemplo, uma análise comparativa entre o processo de aquisição da escrita de sujeitos envolvidos em práticas contínuas de letramento digital e de sujeitos pouco envolvidos com essas práticas, considerando os distintos contextos de produção textual; para a realização de um estudo sobre as mudanças inerentes ao processo de aquisição da escrita; ou, ainda, para o desenvolvimento de pesquisas que tencionem realizar uma análise das principais evoluções presentes no processo de aquisição da escrita por sujeitos envolvidos em práticas de letramento digital, a partir da análise longitudinal da produção de um ou mais gêneros de textos digitais e/ou não digitais.

Portanto, nota-se que esta Tese torna-se importante, não apenas pelas discussões que promove, mas – sobretudo – por oferecer possibilidades para que novos caminhos possam ser trilhados e outras pesquisas possam ser desenvolvidas. Cumpre, nesse sentido, o papel de articular teoria linguística e prática de ensino, alcançando resultados para a compreensão de um dado objeto de estudo, e fornece outras bases para o delineamento de novas investigações.



## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, N. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- ABREU, V. S. As práticas de escrita em scraps do Orkut: apenas a transmutação dos gêneros bilhetes e recados? In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). *Linguagem, Tecnologia e Educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- ALMEIDA, F. A. Arquitetura da história em quadrinhos: Vozes e linguagens. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 4, n. 1, 2001, p.113-140.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 203-217.
- ALVES, L. R. G. Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? *Revista da FAEEBA*. Salvador: p.141 - 152, 1998.
- ANDERSON, T. Toward a theory of online learning. ANDERSON, T; ELLOUMI, F. (Orgs.) *Theory and Practice of Online Learning*. Canada: Athabasca University, 2004. p. 33-60.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. SP: Parábola Editorial, 2010 (Estratégias de ensino; 21).
- ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 46 (1), p. 79-92, jan./jun. 2007.
- ASSIS, J. A. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.209-239.
- ASSMAN, H.. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2000.
- ÁVILA, Pe. F. B. *Pequena enciclopédia de moral e civismo*. 2. ed. Brasília: Fename, 1975.
- BAGNO, M. Mas o que é mesmo variação linguística? In: \_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007. p.35-57.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *O Freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1975.

BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: Entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. pp. 227-257.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2002 (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BARRERA, S. D.; PLACITELI, D. A. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. (Orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: Editora da UFPR, 2008. p.167-188.

BARRETO, A. de A. A eficiência técnica e econômica e a viabilidade de produtos e serviços de informação. *Ciência da Informação*, v. 25, n. 3, p. 1-18, 1996. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/466/425> p.1-18> Acesso em: 10 out. 2011.

BAZERMAN, C. *Escrita, Gênero e Interação Social*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. *Gênero, agência e escrita*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. *An Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

BELKIN, N. K.; ROBERTSON, S. E. Information science and the phenomenon of information. *Journal of the American Society for Information Science*, v. 27, n. 4, p. 197-204, July/Aug. 1976.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Lingüística Geral II*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.

BLATTMANN, U.; SILVA, F. C. C. da. Colaboração e interação na web 2.0 e biblioteca 2.0. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v. 12, n. 2, p. 191-215, jul./dez., 2007. Disponível em: <<http://www.acbsc.org.br/revista/ojs/include/getdoc.php?id=906>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANAMAN, A. Goffman's Social Theory. In: LEMERT, C.; BRANAMAN, A. (Eds.). *The Goffman Reader*. UK: Blackwell, 1997. p.xlv-lxxxii.

BRANDÃO, C. R. Segunda exposição: Carlos Brandão. In: \_\_\_\_\_.: CAMPOS, M. M.; DEMO, P. Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre a pesquisa participante? Revista *Em aberto*, Brasília, ano 3, n.20, p.14-18. 1984

BRASIL. IBOPE. Instituto Paulo Montenegro. *INAF BRASIL 2009 – Indicador de Alfabetismo Funcional*: Principais resultados. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância. *Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo* (diretrizes). Brasília: MEC/SEED, 1997.

BRITO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 117-126.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância: Polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. pp. 5-21 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 23).

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BUCKLAND, K. M. Information as a thing. *Journal of the American Society for Information Science*, v. 42, n. 5, p. 351-360, June 1991.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 61-86.

\_\_\_\_\_. “O essencial para saber ler e escrever no processo inicial de alfabetização”. Salto para o futuro, Programa 1, Boletim 03, abril de 2007. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154022UML.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2014.

CARDOSO, L. M. A problemática do narrador: Da Literatura ao Cinema. *Lumina*, Juiz de Fora, Facom/UFJF, v.6, n.1/2, p. 57-72, jan./dez. 2003.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.; MARCHETTI, P. M. T. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português do Brasil. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: Editora da UFPR, 2008. p.137-153.

CARRAHER, D. W. A aprendizagem de conceitos matemáticos com auxílio do computador. In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

CARVALHO, N. de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. A era da Informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. v. 1.

\_\_\_\_\_. *O poder da identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.2.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Camello C. de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies/Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: \_\_\_\_\_.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.25-40.

\_\_\_\_\_. Entre textos e hipertextos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.65-84.

COSTA, J. W. da; PAIM, I. Informação e conhecimento no processo educativo. In: COSTA, J. W. da; OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs). *Novas linguagens e novas tecnologias: Educação e sociabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COSTA, L. A. *A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual*. 186 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

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

CUNHA, C. *Uma política do idioma*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

DEMO, P. Coisas velhas em coisas novas: novas “velhas tecnologias”. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 39 n. 1, p.108-121, jan./abr., 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) Introduction. In: \_\_\_\_\_. *The landscape of qualitative research: theories and issues*. London: SAGE, 1998. p. 1-33.

DERVIN, B.; NILAN, M. Information needs and uses. *Annual Review of Information Science and Technology*. v. 21, p. 1-33, 1986.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

- DOMENACH, J. *A Propaganda Política*. SP: Difusão Européia do Livro, 1955.
- ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio Eletrônico*. Versão 5.0. Curitiba: Positivo Informática, 2004. 1 CD-ROM.
- FERREIRA, M. H. M.; FRADE, I. C. A. S. Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos e avaliação aplicados ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). *Linguagem, Tecnologia e Educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- FERREIRO, E. A Escrita... antes das Letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A Produção de Notações na Criança: linguagem, número, ritmos e melodias* São Paulo: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México: OEA, 1982 (Proyecto Especial de Educación Especial, fasc. 2).
- \_\_\_\_\_. *Cultura, escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução Horário Gonzales (et. al.). 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)
- \_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- FIGUEROA, E. *Sociolinguistics Methateory*. New York: Pergamon, 1994.
- FIORIN, J. L. A internet vai acabar com a língua portuguesa? *Texto Livre*, v. 1, p. 1-8, 2008. Disponível em: <<http://revistas.letras.ufmg.br/index.php/TextoLivre/article/view/2>> Acesso em: 10 mar. 2012.
- FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. 248 p. p.59-83.
- FREIRE, F. M. P. A palavra (re)escrita e (re)valida via Internet. In: SILVA, E. T. da (Coord.); FREIRE, F.; ALMEIDA, R. Q. de; AMARAL, S. F. do. *A leitura nos oceanos da internet*. SP: Cortez, 2003. p.19-32.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

- FREITAG, R. M. K.; FONSECA E SILVA, M. Uma análise sócio-linguística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino da língua portuguesa. Revista *Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
- GARRISON, D.R. Quality and access in distance education: theoretical considerations. In: KEGAN, D. (Ed.). *Theoretical Principles in Distance Education*. London; New York: Routledge, 1993.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 13-20.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 107-148.
- GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63
- GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. 248 p. p.41-58.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L (Orgs.). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1975. v.8.
- GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- GUMPERZ, J. J. Convenção de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 149-182.
- \_\_\_\_\_. Interactional Sociolinguistics: A personal perspective In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford, UK: Lackwell, 2003. p.215-228.
- HIRUMI, A. Analysing and designing e-learning interactions. In: JUWAH, C. (Ed.). *Interactions in online education: implications for theory and practice*. New York, N.Y.: Routledge, 2006. p. 46-71.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=290100>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- JONES, Q. Virtual-Communities, Virtual Settlements & Cyber-Archaeology: A Theoretical Outline. *Journal of Computer Mediated Communication*, v. 3, issue 3, dec. 1997. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue3/jones.html>> Acesso em 10 out. 2011.

- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1995] 2008. pp. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- KOCH, I. G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.) *Linguística e cognição*. Editora da UFRJ, 2005. p. 95- 108.
- \_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. SP: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. Princípios teórico-analíticos da Linguística Textual. In: KOCH, I. G. V. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 11-25.
- \_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. SP: Cortez, 1989.
- LAGUARDIA, J.; MACHADO R.; COUTINHO E. Interação e comunicação em ambientes virtuais de aprendizado. *Revista de Ciência da Informação*, v.11, n.4 ,ago.2010. Disponível em : <[http://www.datagramazero.org.br/ago10/Art\\_03](http://www.datagramazero.org.br/ago10/Art_03)>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LEFFA, V. J. *Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005.
- LEMINSKI, P. *La vie en close*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1983.
- LÉVY, P. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Coleção TRANS)
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS)
- \_\_\_\_\_. *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LIMA Jr., A. S. de. *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005.
- LURIA, A. R. *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Cambridge: Havard University Press, 1976.

- MAGALHÃES, E. M. S. *Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos no final do ensino fundamental*. 293 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MARCONATO, S. *Revista Língua Portuguesa - A revolução do Internetês*. Segmento, n. 5, 28, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. RJ: Editora Lucerna, 2004.
- MARQUES, C. P. C. et al. *Computador e ensino: uma aplicação à língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1986.
- MARTÍ, E. Aprender com ordenadores em la escuela. *Coleção Cuadernos de Educación*. Barcelona: Editorial Horsori – Universitat de Barcelona, 1992.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-68. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- \_\_\_\_\_. Um evento singular. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997. (Coleção Leituras no Brasil). p. 37-49.
- MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. *Atos de pesquisa em educação*. PPGE/ME FURB, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007.
- MESTRINELLI, T. Espaços Mentais e Hipertexto: Considerações sobre os Chats do IRC. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. RJ: Lucerna, 2005.
- MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MIRANDA, A. L. *Da natureza da tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Paraná, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem, interação e formação de professor. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.301-371, jan./dez. 1994a.



\_\_\_\_\_. Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna, *Rev. TB*, Rio de Janeiro, n.117, p. 107-120, abr.-jun. 1994b.

MOREIRA, C. M. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nona leitura para um antigo tema. *Linguagem em Discurso*: Palhoça-SC, v. 9, n. 2, maio/ago. 2009. p. 359-385.

MOREIRA, C. M. *Pedagogia linguística: Letras Vernáculas – EAD*, módulo 3, v. 5. Ilhéus-BA: UAB/ UESC, 2011.

MOTA, M. M. P. E. Processamento morfológico e alfabetização no português do Brasil. In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. (Orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: Editora da UFPR, 2008. p.189-204.

NETO, H. T. M. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (Coleção Leitura, escrita e oralidade).

OLIVEIRA, J. M. A. de. *Escrevendo com o computador na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 129).

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as perspectivas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. pp. 147-152.

PAIM, G. M. C. O Significado da Expressão tia nas relações educativas que ocorrem na educação infantil. *Caderno Pedagógico Univates*, Lajeado-RS, v. 02, p. 93-97, 1999.

PALÁCIOS, M. O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos. In: RUBIM, A. A. (Org.). *Idade média*. Salvador: UFBA, 2001.

PÊCHEUX, M. Análise autônoma do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990 [1969]. p. 61-105.

POSSENTI, S. Revista *Discutindo Língua Portuguesa - Você entende Internetês?* *Revista Escola*, n. 2, 2006, p.28 - 33.

PRATES, R. O.; BARBOSA, S. D. J. Avaliação de Interfaces de Usuário: conceitos e métodos. In: CONGRESSO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 23. JORNADAS DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA (JAI), 22. SBC'2003. Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2003. cap. 6. p.1-49. Disponível em: <[http://homepages.dcc.ufmg.br/~rprates/ge\\_vis/cap6\\_vfinal.pdf](http://homepages.dcc.ufmg.br/~rprates/ge_vis/cap6_vfinal.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2013.

PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala*. 9 ed. SP: EDUSP, 2003 (Campi; 15).

PRIMO, A. F. T. A emergência das comunidades virtuais. In: *Intercom 1997 - XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 1997, Santos. *Anais...* Santos, 1997. Disponível em:<[http://www.pesquisando.atraves-da.net/comunidades\\_virtuais.pdf](http://www.pesquisando.atraves-da.net/comunidades_virtuais.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2011.

QUEIROZ, S. Poesias em imagens, sons & páginas virtuais. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: Espaços e Percursos da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 2001.

RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. *Investigações*, Recife, v. 18, n. 18, p. 39-67, 2005.

REGO, Lúcia Lins Browne. Alfabetização e letramento: Refletindo sobre as atuais controvérsias, 2006, Brasília. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

REINALDO, M. A. G. Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do ENEM? *XIX Jornada de Estudos Linguísticos*, 2002.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, M. P. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2005.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados da indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 21, pp. 49-70, dez. 2002.

ROCHA, C. H. Língua inglesa e contexto acadêmico-universitário: avaliando e reprojetoando práticas plurilíngues e transculturais sob a luz dos multiletramentos. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 13, janeiro/julho de 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, N. S. *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2004.

SANTOS, E. M. dos. Chat: E agora? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.151-183.

SANTOS, F. M. A. dos. *Diário de pesquisa*, Amargosa, 2012.

SANTOS, L. W. dos; FABIANI, S. J. S. do N. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. *Rev. de Letras*, n. 31, vol. (1/2) jan./dez., 2012. p. 63-71

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano 1, n. 1, julho 2009.

SAWAYA, M. R. *Dicionário de informática e internet*. São Paulo: Nobel, 1999.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Havard University Press, 1981.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (org.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Nova York: Cambridge University Press, 2000. 240 p. p.171-185.

SILVA, L. R. da. Análise de Discurso Crítica, Letramento e Gênero Social. *Signótica Especial*, n. 2, p. 75-88, 2006.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In. ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. *Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o futuro*. Brasília: SEED-MEC, 2005.

SILVA, M da C. F. *Questões de linguagem: gramática, texto e discurso*. Ensaios. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

SMITH, V H. *A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e imaginação*. 2006. Tese de Doutorado. 403 f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade Federa do Rio Grande do Sul, 2006.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil: alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Letramento*. Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

SOUZA, R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.105-123.

STORTO, L. J.; GALEMBECK, P. de T. A escrita virtual influencia a escrita escolar? In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 1588-1597.

STREET, B. V. (Org.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

TEIXEIRA, J. Riqueza da língua. *Revista Veja*, edição 2025, 12 set. 2007.

TERZI, S. B. Afinal, para quê ensinar a língua escrita. *Revista da FACED*, Salvador, n.7, p. 227-241, 2003.

\_\_\_\_\_. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 185-211, 2005.

\_\_\_\_\_.; PONTE, G. L. A identificação do cidadão no processo de Letramento Crítico. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20 maio 2014.

TFOUNI, L. *Letramento e Alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. 1991. 330f. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

VIEIRA, I. L. Tendências em Pesquisas em Gêneros Digitais: Focalizando a Relação Oralidade/Escrita. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. RJ: Lucerna, 2005. 176 p. p. 19-29.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Orgs. Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e pedagogia)

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

ZILLES, A. M. S. Variação no Português Falado e Escrito no Brasil. In: Salto para o Futuro. Português: um nome, muitas línguas, Ano XVIII, Boletim 08, maio 2008. p.38-54. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/Portugues-um-nome-muitas-linguas.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2013.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

**CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO**

Prezado(a) Sr.(a) Diretor(a),

Objetivando contribuir com o processo de aprendizagem da escrita por crianças, estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar como o uso dos recursos digitais pode intermediar as práticas de letramento, gerando diversidades linguísticas e causando interferências no processo de aquisição da linguagem escrita.

Para a realização da pesquisa será necessária a observação de algumas aulas, visando observar o nível de proficiência dos alunos na escrita da Língua Portuguesa. Também serão desenvolvidas de março a dezembro de 2012 atividades que visem contribuir com o desenvolvimento de práticas de letramento nas séries iniciais, tendo como princípio a atividade discursiva mediada pela utilização das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Além disso, será indispensável, em nossa pesquisa, a coleta de textos produzidos por alguns alunos; bem como a aplicação de questionários com os discentes, professores e direção/coordenação.

Portanto, solicitamos a autorização desta instituição para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado na Tese de Doutorado em *Língua e Cultura* (Universidade Federal da Bahia) de Fernanda Maria Almeida dos Santos. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador e para os colaboradores da pesquisa.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente, ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

E-mail

---

Telefones para contato

**APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor (a) \_\_\_\_\_, diretor(a) da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa, autorizando a pesquisadora Fernanda Maria Almeida dos Santos a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição; o que contribuirá para a investigação do tema “Práticas de Letramento Digital para Crianças: Fatores de Diversidade e Possibilidades Pedagógicas na Aprendizagem do Português Escrito”.

Amargosa-BA,..... de .....de.....

---

Assinatura do representante da instituição



## APÊNDICE C – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do cadastro nº \_\_\_\_\_, como diretor(a) da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida, autorizo a pesquisadora Fernanda Maria Almeida dos Santos, a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição; o que contribuirá para a investigação do tema “Práticas de Letramento Digital para Crianças: Fatores de Diversidade e Possibilidades Pedagógicas na Aprendizagem do Português Escrito”. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

- o material e o contato interpessoal utilizados não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição;
- será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores;
- os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis;
- todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para o pesquisador, nem para os colaboradores da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) diretor(a) da instituição

## APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

### CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezado(a) Sr.(a),

Objetivando contribuir com o processo de aprendizagem da escrita por crianças, estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar como o uso dos recursos digitais pode intermediar as práticas de letramento, gerando diversidades linguísticas e causando interferências no processo de aquisição da linguagem escrita.

Para a realização da pesquisa será necessária a coleta de textos produzidos por seu filho ou dependente durante as aulas. Portanto, solicitamos vossa autorização para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a vossa autorização.

Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos de pesquisa e divulgado na Tese de Doutorado em *Língua e Cultura* (Universidade Federal da Bahia) da pesquisadora Fernanda Maria Almeida dos Santos. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador e para os colaboradores da pesquisa.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente, ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

E-mail

---

Telefones para contato

**APÊNDICE E – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS****CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_,  
portadora de CPF nº \_\_\_\_\_, após a leitura da Carta de Informação e ciente dos procedimentos propostos, autorizo a pesquisadora Fernanda Maria Almeida dos Santos a coletar textos produzidos por meu filho ou dependente \_\_\_\_\_; o que contribuirá para a investigação do tema “Práticas de Letramento Digital para Crianças: Fatores de Diversidade e Possibilidades Pedagógicas na Aprendizagem do Português Escrito”.

Amargosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do pai ou responsável

## APÊNDICE F – MODELO DO QUESTIONÁRIO 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROJETO DE DOUTORAMENTO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL**  
**PARA CRIANÇAS: FATORES DE DIVERSIDADE POSSIBILIDADES**  
**PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO**  
**PESQUISADORA: FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS**  
**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ELIZABETH REIS TEIXEIRA**

**QUESTIONÁRIO 1**

**Sujeito: Diretor e/ou coordenador pedagógico**

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Data de fundação: \_\_\_\_\_

Clientela: ( ) Crianças ( ) Adolescentes ( ) Adultos

Nível socioeconômico da clientela atendida: \_\_\_\_\_

Séries oferecidas:

Ensino Fundamental I: ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano

Ensino Fundamental II: ( ) 6º ano ( ) 7º ano ( ) 8º ano ( ) 9º ano

Ensino Médio: ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

Número de alunos: \_\_\_\_\_ no turno matutino; \_\_\_\_\_ no turno vespertino; e \_\_\_\_\_ no noturno.

Número de docentes: \_\_\_\_\_

Tipos de funcionários que trabalham na instituição: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Descrição do trabalho realizado na instituição: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – MODELO DO QUESTIONÁRIO 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****PROJETO DE DOUTORAMENTO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL  
PARA CRIANÇAS: FATORES DE DIVERSIDADE POSSIBILIDADES  
PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO****PESQUISADORA: FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS****ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ELIZABETH REIS TEIXEIRA****QUESTIONÁRIO 2**

Nº \_\_\_\_\_

**Professor da Escola Municipal Monsenhor Antonio José de Almeida****Referente: Sujeito \_\_\_\_\_**

1- O/a estudante realiza com empenho e interesse as atividades de leitura e escrita sugeridas em sala de aula?

- Sim  
 Não  
 Às vezes

2- O/A aluno/a apresenta muitas dificuldades na elaboração de textos escritos em Língua Portuguesa?

- Sim  
 Não  
 Às vezes

3- De modo geral, o/a aluno/a obedece à estrutura e às características dos gêneros e tipologias textuais sugeridos nas atividades de produção escrita?

- Sim  
 Não  
 Às vezes

4- O/A estudante escreve com coerência e criatividade?

- Sim  
 Não  
 Às vezes

5- Os textos que o/a aluno/a produz são adequadamente estruturados em introdução, desenvolvimento e conclusão?

- Sim
- Não
- Às vezes

6- O/A estudante articula as diferentes partes do texto com facilidade, fazendo uso adequado dos elementos de coesão textual?

- Sim
- Não
- Às vezes

7- Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos discentes na produção de textos escritos?

- Acentuação
- Concordância nominal
- Concordância verbal
- Estruturação sintática
- Ortografia
- Pontuação

8- A que causas podem ser atribuídas as dificuldades citadas na questão anterior?

---

---

---

---

9- Em alguns momentos já foram notados aspectos da linguagem digital na escrita do aluno? Quais aspectos?

---

---

---

10- De que maneira você tenta amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos?

---

---

---

---

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE H – MODELO DO QUESTIONÁRIO 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROJETO DE DOUTORAMENTO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL**  
**PARA CRIANÇAS: FATORES DE DIVERSIDADE POSSIBILIDADES**  
**PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO**  
**PESQUISADORA: FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS**  
**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ELIZABETH REIS TEIXEIRA**

**QUESTIONÁRIO 3**

Nº \_\_\_\_\_

Sujeito \_\_\_\_\_

**1 DADOS PESSOAIS**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Série: \_\_\_\_\_

**2 INFORMAÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

1- Você gosta de ler?

 Sim Não

Por quê? \_\_\_\_\_

2- Que gêneros de textos você mais gosta de ler?

 Adivinhas Anedotas ou casos Avisos Bilhetes/Cartas Bula de Remédio Diários Entrevistas Histórias em quadrinhos



Horóscopos

Músicas

Narrativas de ficção:  contos,  fábulas,  lendas,  crônicas,  romances,  novelas

Notícias/ Reportagens

Piadas

Poesias

Publicidades

Receitas culinárias

Regras de jogos

Rótulos de produtos

Textos de opinião

Verbetes de dicionário

*Blogs*

Cartões virtuais

*E-mails*

Ficções hipertextuais

Publicações e comentários do *facebook*

*Scraps* de *Orkut*

Outros \_\_\_\_\_

3- Em que lugares você costuma ler textos?

Em casa

Na escola

Na igreja

Em outros locais da comunidade (praças, supermercados, clínicas e hospitais, restaurantes)

Outros \_\_\_\_\_

4- Com quem você costuma ler e escrever textos?

Pais ou responsáveis

Irmãos

Outros familiares

Professores

Colegas e amigos

Vizinhos

Outros \_\_\_\_\_

5- Você gosta de escrever textos?

Sim

Não

Por quê? \_\_\_\_\_

6- Quais os gêneros de textos que você mais gosta de escrever?

Adivinhas

Anedotas ou casos

Avisos

Bilhetes/Cartas

Diários

Entrevistas

Histórias em quadrinhos

Músicas

Narrativas de ficção:  contos,  fábulas,  lendas,  crônicas

Notícias/ Reportagens

Piadas

Poesias

Publicidades

Receitas culinárias

Regras de jogos

Textos de opinião

Cartões virtuais

*E-mails*

Ficções hipertextuais

Publicações e comentários do *facebook*

*Scraps* de *Orkut*

Outros \_\_\_\_\_

7- Em que locais você costuma escrever textos?

Em casa

Na escola

Na igreja

Outros \_\_\_\_\_

8- Você gosta das atividades de leitura e escrita que realiza na sala de aula?

Sim

Não

Às vezes

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9- Você gosta das atividades de leitura e escrita que faz no computador durante as aulas de informática?

Sim

Não

Às vezes

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10- Você prefere ler e escrever por meio das telas do computador ou em papel impresso? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11- Em que lugares você costuma usar o computador?

Em casa

Na escola

Na casa de parentes e amigos

*Lan Houses*

Outros \_\_\_\_\_

12- Você tem dificuldades para realizar as atividades de leitura e escrita na escola?

- Sim
- Não
- Às vezes

13- O que gostaria que a professora de informática ensinasse mais nas aulas?

---

---

Observações: \_\_\_\_\_

---

---