

AS INTERFACES DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

Fernanda Maria Almeida dos SANTOS¹⁵
Verena Santos ABREU¹⁶

RESUMO

Letrar digitalmente os sujeitos não se restringe ao simples uso de diferentes tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da escrita, mas baseia-se também no desenvolvimento de estratégias que envolvam os indivíduos em variadas práticas interacionais, visando ao aprimoramento linguístico e desenvolvimento sociocultural dos sujeitos por meio de situações de uso real da língua. É nesse sentido que esse trabalho propõe uma discussão sobre o processo de aprendizagem da escrita em contextos tecnológicos, analisando como o uso das interfaces digitais pode intermediar as práticas de letramento infantil. Para tanto, utiliza-se uma metodologia de investigação explicativa, com método de abordagem qualitativo. Além disso, o referencial teórico concilia a teoria enunciativa-discursiva de Bakhtin (2003) e a teoria de Vygotsky (1989) com os estudos/análises de Araújo (2003; 2004), e Rojo (2009; 2012), entre outros, sobre tecnologias, (multi)letramentos e aquisição da escrita em ambientes virtuais. Argumenta-se, através da análise realizada e de uma experiência de pesquisa desenvolvida numa escola da rede pública brasileira, 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 discursivos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e da 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: Tecnologias; Multiletramentos; Escrita; Gêneros Discursivos; Ensino.

15 UFRB, Centro de Formação de Professores, Avenida Nestor de Mello Pita, 535 - Centro, CEP: 45300-000, Amargosa-BA, Brasil/ E-mail: fernandasantos83@hotmail.com
16 IF Baiano, Campus Uruçuca, Rua Dr. João Nascimento - Centro, CEP: 45680-000, Uruçuca-BA, Brasil/ E-mail: veuabreu@hotmail.com

1 Introdução

“A Revolução Digital incrementou as mídias e fez surgir a internet, sua cria mais promissora e versátil” (Xavier, 2009: 24). Certamente, o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação tem modificado muitas atividades da vida hodierna. Com a internet, rede mundial de computadores, desenvolvem-se práticas discursivas que suscitam inúmeros estudos voltados para as formas de interação via *web*. Para Castells (2009: 431), “a *internet* é a espinha dorsal na comunicação global mediada pelos computadores: é a rede que liga a maior das redes”. A internet, hoje, tem um valor significativo para o homem, porque ela é utilizada em diversas áreas de sua vida (estudo, trabalho, entretenimento e outros).

Desse modo, uma análise atual acerca dos processos de aprendizagem da escrita não pode deixar de considerar as implicações das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no desenvolvimento das práticas de letramento. E, mais do que isso, deve propor estratégias que envolvam os sujeitos em variadas práticas interacionais, visando ao aprimoramento linguístico e desenvolvimento sociocultural dos indivíduos por meio de situações de uso real da língua.

Juntamente com a internet, seus programas, suportes e gêneros discursivos, como e-mail, *chats*, redes sociais digitais, fóruns digitais, aplicativos de trocas de mensagens instantâneas, blogs e outros, tem-se estabelecido entre os usuários a difusão dos gêneros textuais emergentes da mídia digital (Marcuschi; Xavier, 2004), o que possibilita desenvolvimento de múltiplas práticas linguístico-discursivas que permitem aos sujeitos introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para se comunicar e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da língua.

É nesse sentido que objetiva-se, no presente trabalho, analisar como o uso das interfaces digitais pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Para tanto, tem-se como objeto de estudo alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal brasileira.

Por isso, discute-se – nesse artigo – o conceito de multiletramentos, com base em estudos recentes, bem como as necessidades contemporâneas de ensino e aprendizagem, visando contemplar práticas de escrita que possam extrapolar o contexto escolar. Além disso, considera-se que as contribuições bakhtinianas, especialmente no âmbito dos gêneros discursivos, podem ser aplicadas aos contextos digitais de aprendizagem. Por fim, são apresentadas sugestões de atividades e análises de textos produzidos em

ambientes digitais de aprendizado, a fim de demonstrar como a escola contemporânea pode aliar a aquisição da escrita ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

2 Aquisição da Escrita e Multiletramentos

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: 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: 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, 2003:15)

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, 2006:15). 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: 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: 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 literatura¹⁷ 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 metacognitivas¹⁸ 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: 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 “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2009: 47). Em consonância com essas ideias, Kleiman (2008:18) 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: 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

17 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.

18 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.

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 (2005:14) 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: 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).

Por isso, 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 estudantes 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: 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*¹⁹ e os *letramentos críticos*²⁰ e *protagonistas*, entre outros, podendo também ser compreendidos na perspectiva multicultural, pois “diferentes culturas, nas diversas esferas²¹, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (Rojo, 2009: 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: 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:

19 Ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música e de outras semioses distintas da escrita.

20 Realizam a análise crítica de textos e discursos naturalizados, neutralizados, de modo a perceber seus valores, intenções e efeitos de sentido.

21 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.

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, 2012:13)

Historicamente, o termo *multiletramentos* deriva do vocábulo inglês *multiliteracies*, cunhado, em 1994, pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) – equipe de estudiosos²² 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:

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 multimedia²³. (Cope; Kalantzis, 2000: 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,

22 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).

23 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.

áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que “ofthemodesofmeaningthe Multimodal isthemostsignificant, as it relates alltheothermodes in quite remarkablydynamicrelationships”²⁴ (Cope; Kalantzis, 2000: 28).

Considerando a multiplicidade de elementos que se inter-relacionam para a construção do significado, especialmente em textos digitais, defende-se que a pedagogia dos multiletramentos se diferencia da pedagogia autoritária da mera alfabetização, já que compreende a língua e os outros modos de constituição do sentido como elementos dinâmicos, os quais são constantemente refeitos por seus usuários. Nesse sentido, o processo de multiletramento é sempre contínuo e, 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 do discurso.

3 Considerações sobre gêneros discursivos em Bakhtin

O pensamento do filósofo russo Bakhtin atingiu importante repercussão na linguística do século XX, principalmente por contribuir com abordagens que caracterizam as ciências linguísticas na primeira metade do mesmo século. Tal filósofo da linguagem destaca o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, considerando, dessa forma, que os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação. Dessa forma, os enunciados são produzidos dentro das esferas de ação e são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

Na concepção de Bakhtin (2003), a língua é vista como um lugar de interação humana e não como um sistema estável. Assim sendo, o uso da língua exige do falante, dentre outras coisas, a escolha do gênero discursivo mais adequado. Os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, com uma construção composicional e um estilo. Também para Bakhtin:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um

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

dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é, em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (Bakhtin, 2003: 282)

Consoante a tal assertiva, a Linguística Textual postula que “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: 55). Dessa forma, há a escolha do gênero discursivo adequado para a situação comunicativa almejada, e a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou não em cada uma das práticas sociais. Assim, o falante se comunica e interage sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade e o próprio gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social.

Pode-se entender *gêneros discursivos* como fenômenos históricos, de cunho coletivo, profundamente ligados à vida cultural e social dos falantes. Essa expressão é usada geralmente “[...] com uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2002: 23-24). 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, emergindo em função das novas tecnologias de uma sociedade. Até na mais informal das conversas os gêneros nos são dados, afinal, conforme Bakhtin (2003: 82) “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Também para Bakhtin (2003), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados e típicas de construção do todo, dessa forma, o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De acordo com Fiorin (2008), o termo **relativamente** deve ser destacado, pois indica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito, implicando ainda numa imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros. Nessa perspectiva, como afirma Fiorin (2008), os gêneros são meios de

apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer os gêneros. Assim:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada grupo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (Bakhtin, 2003: 262)

Nesse sentido, Brait (2001) chama a atenção para o fato de que não se pode cair numa ideia mecanicista de gênero discursivo, deixando de considerar a esfera em que ele se insere. Tal observação é bastante consoante à perspectiva bakhtiniana, pois o filósofo russo mostra que as esferas de comunicação são formadas por um repertório de gêneros que lhe são próprios, e, dependendo das esferas e por serem multiformes, os gêneros se dividem em dois grupos: os primários, originários da comunicação verbal espontânea; e secundários, predominantemente centrados na escrita, surgem das condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente muito desenvolvido e organizado. Todavia essa classificação não é tão simples, e Bakhtin (2003: 263) destaca que:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional.

Ainda para Bakhtin, o gênero discursivo se caracteriza por possuir um plano de composição; distingue-se pelo conteúdo temático e pelo estilo, além de ser uma entidade escolhida tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a intenção do locutor. “A análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado pleno e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável” (Bakhtin, 2003: 306). Dessa forma, o autor discrimina o estilo como algo absolutamente ligado aos gêneros do discurso, destaca que por ele a individualidade do falante/escritor pode ser refletida, entretanto, adverte que nem sempre é possível ao sujeito representar

sua individualidade estilística, uma vez que certos gêneros exigem uma forma padronizada de linguagem.

Os gêneros também tenderão a reformatar-se, “[...] pois estes entram em um processo complexo de formação, para dar conta das novas necessidades que se instauram nas esferas” (Araújo, 2003: 93). Este processo é designado, por Bakhtin, de transmutação, fenômeno que explica a formação dos gêneros complexos, os quais são originados dos gêneros primários que, ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu. De acordo com Fiorin (2008: 65):

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o *chat*, o *blog*, o *e-mail*, etc.

Ligados a suportes como o rádio, a televisão, o jornal, a revista e principalmente a *Internet*, os novos gêneros textuais são bastante característicos e contam com novas formas discursivas. Alguns gêneros novos se afastam mais dos já existentes, são mais criativos, como o que acontece com os gêneros emergentes (Marcuschi, 2002), que surgem mediante uma necessidade sociocomunicativa e atratividades exercidas pela mídia eletrônica. Assim sendo, os gêneros são fenômenos históricos e culturalmente sensíveis, não há como enumerar todos os gêneros existentes, afinal novos gêneros estão sempre por emergir. Estes últimos, mesmo apresentando alguma similaridade com os gêneros anteriores, apresentam uma nova relação com os usos da linguagem como tal.

Além dos aspectos sociocomunicativos e funcionais, o próprio suporte textual pode caracterizar o gênero presente. Nesse sentido, pode-se concordar com Marcuschi que “[...] os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas ao lado do papel e do som (...) a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (Marcuschi, 2002: 13).

Para Shepherd e Watters (1999), a principal diferença entre o gênero “tradicional” e o gênero digital está no suporte utilizado para vinculação do texto: o computador, de modo mais específico a *Internet*, onde o texto apresenta-se como hipertexto. Os mesmos autores apontam também como diferencial a tríade conteúdo-

forma-funcionalidade. Para Araújo (2003: 139), a funcionalidade indica “o conjunto de possibilidades interativas que o novo meio digital oferece, a saber: navegar por *links*, enviar *e-mails*, buscar informações; participar de discussões; fazer pedidos de compra; solicitar informações”. Tudo isso *on-line*. Com relação à escolha do gênero, Bakhtin (2003) afirma:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2003: 285)

Nesse sentido, a escola pode e deve contribuir com o domínio do conjunto de gêneros emergentes da mídia digital, auxiliando no desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos estudantes e auxiliando-os na compreensão do que é adequado ou não em cada uma das práticas sociais de uso da língua.

4 Os caminhos da pesquisa

No intuito de analisar como as interfaces digitais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa, utilizou-se uma metodologia de pesquisa do tipo explicativa, com método de abordagem qualitativo. Inicialmente, 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 escrita; 2) desenvolvimento de diferentes estratégias de letramento digital com alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I; e 3) acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças através da coleta e análise de textos produzidos em ambientes digitais e não digitais e por meio de registros feitos em diários de campo; 4) análise dos dados registrados, bem como de alguns textos produzidos pelas crianças em ambientes virtuais e não virtuais de aprendizagem; 5) levantamento dos avanços e desafios da aprendizagem do português escrito em contextos digitais.

O espaço escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola da rede pública municipal brasileira, localizada no município de Amargosa (no estado da Bahia), e os

sujeitos da pesquisa foram 6 (seis) estudantes dos sexos masculino e feminino, com idade entre 9 a 13 anos, matriculados no 4º ou 5º ano do ensino fundamental.

Quanto aos dados, foram coletados semanalmente ao longo de um período de seis meses. A metodologia de coleta foi a forma espontânea não controlada. Já no que concerne especificamente aos critérios de análise, priorizaram-se as condições de produção dos textos; os mecanismos sociointeracionais desenvolvidos no contexto da atividade escrita e os propósitos comunicativos associados à utilização de um dado 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 desses aspectos, puderam-se constatar algumas contribuições das interfaces digitais no processo de aquisição do português escrito, considerando-se os distintos espaços interacionais e os objetivos sociocomunicativos de cada gênero textual. Contudo, devido ao espaço e escopo deste trabalho, será apresentada apenas uma proposta de trabalho voltada para a produção do gênero *história em quadrinhos*, como expõe a seção 5.

5 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 serão analisadas algumas histórias em quadrinhos produzidas em ambientes digitais por alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA. É válido salientar que, para a construção de tais histórias, contou-se com o desenvolvimento de algumas sequências didáticas (baseadas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) e utilizou-se o *software Máquina de Quadrinhos*.

O Quadro 1 sintetiza as principais sequências didáticas utilizadas para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao gênero de texto *História em Quadrinhos*.

Quadro 1 – Sequências didáticas utilizadas no projeto de Letramento Digital

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	ATIVIDADES
História em quadrinhos	Apresentação da situação	- Observação e análise do vídeo <i>Um plano para salvar o planeta: parte 1</i> , disponível em http://www.youtube.com/watch?v=p-xDE7qmEWo .
	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 www.gvt.com.br/educando e www.maquinadequadrinhos.com.br ; - 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 <i>online</i> (sitewww.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, no <i>software HagaQuê</i> ou no <i>site</i> www.maquinadequadrinhos.com.br ; - Análise do cenário, personagens e tipos de balões utilizados.
	Produção final	- Reescrita do texto produzido anteriormente, com base em orientações dadas pelo mediador.

Certamente, o trabalho com histórias em quadrinhos pode ter grande aplicabilidade em sala de aula, uma vez que aguça o desejo de escrever e incentiva as crianças a trabalharem seu lado criativo, produzindo suas próprias narrativas, com exibem as Figuras 1, 2 e 3.



Figura 1 – História em quadrinhos produzida por dois estudantes do 4º ano



Figura 2 – História em quadrinhos produzida por uma estudante do 4º ano



Figura 3 – História em quadrinhos produzida por um estudante do 5º ano

Por meio das produções apresentadas pelos estudantes, é possível afirmar que o trabalho com *histórias em quadrinhos* 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.

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 atrativa²⁵, a 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 3) e de conscientização e responsabilidade ambiental (produções nº 1 e nº 2) 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.

25 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.

6 Conclusão

Os resultados do estudo realizado evidenciaram que a convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais favorece 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, auxiliando no desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem.

Tudo isso leva a reavaliação e ao reconhecimento das inovações oriundas dos gêneros textuais emergentes da mídia digital, que surgem mediante uma necessidade sociocomunicativa e ganham cada vez mais adeptos, sobretudo em idade escolar. Além disso, mesmo a história em quadrinhos sendo de um gênero discursivo já conhecido pela maioria das crianças, ao aparecer em outro suporte (a tela do computador), o texto escrito apresenta condições de produção e promove a autonomia dos sujeitos enquanto usuários da língua, ajudando-lhes a lidar com um mundo cada vez mais digital.

Desse modo, é possível afirmar que os multiletramentos 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 gêneros discursivos. Tais práticas devem, portanto, ser cada vez mais valorizadas e utilizadas no espaço escolar, visando ao desenvolvimento integral dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C.; RODRIGUES, B. B. 2004. *Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

BAPTISTA, M. C. 2011. 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. pp. 227-257.

BRITO, L. P. L. 2005. 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. pp. 5-21 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 23).

BUNZEN, C. 2010. 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.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol.1. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 2000. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Seqüências 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 Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras.

FERREIRO, E. 2000. *Cultura, escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed.

_____. 2001. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales (et. al.). 24. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

_____; TEBEROSKY, A. 1986. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

FIORIN, José Luiz. 2008. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

FISCHER, A. 2007. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRADE, I. C. A. S. 2007. 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. 248 p. p.59-83.

FREIRE, P. 1982. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

KATO, M. 1986. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, A. B. [1995] 2008. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KOCH, I. G. 2003. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

MAGALHÃES, E. M. S. 2010. *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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

MOREIRA, C. M. 2009. 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. p. 359-385.

OSAKABE, H. 1982. 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. pp. 147-152.

ROCHA, C. H. 2012. Língua inglesa e contexto acadêmico-universitário: avaliando e reprojatando práticas plurilíngues e transculturais sob a luz dos multiletramentos. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 13, jan./jul.

ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. 2012. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 11-32.

SHEPHERD, David. WATTERS, David. 1999. A natureza da linguagem escrita em contraste com a língua falada. *Revista Letras, UFPR*, v. 33.

SOARES, M. 2003. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

_____. 1998. *Educação infantil*: alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. 2009. *Letramento*. Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

STREET, B. V. (Org.). 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. 2006. A identificação do cidadão no processo de Letramento Crítico. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20 maio 2014.

TFOUNI, L. 2006. *Letramento e Alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

VYGOTSKY, L. S. 1989. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

XAVIER, AntonioCarlos . 2009. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

