

Ceale*

Língua Escrita

Belo Horizonte, n. 2,
dezembro. 2007.



Língua Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação - n.1 (2007). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.2, dezembro 2007.

Quadrimestral
ISSN 1981-6847

Periódico eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG no site www.ceale.fae.ufmg.br

1. Educação – Periódicos. 2. Escrita. Pesquisas. I. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale)

CDD 370

Expediente

Redação

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)
Av. Antônio Carlos, 6627
Belo Horizonte, MG, BR
CEP 31.270-901
Secretaria: Ana Paula Rodrigues

Créditos

Revisão - Heliana Maria Brina Brandão (português)
Míriam Lúcia dos Santos Jorge(inglês)
Layout: Marco Severo
Apoio: Samuel Ferreira de Almeida, Daniela Mercier e Andrea Souza

Comitê Editorial

Marildes Marinho (Editora-chefe)
Graça Paulino (Editora-adjunta)

Francisca I. P. Maciel
Eliana Borges Correa de Albuquerque
Carla Viana Coscarelli
Cláudia Lemos Vóvio

Língua Escrita

Língua escrita é uma revista eletrônica quadrimestral voltada para a discussão de temas ligados à língua escrita, assim como de suas interfaces com a oralidade. É publicada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). É um periódico de natureza interdisciplinar, que publica trabalhos (em português, espanhol, inglês e francês) que auxiliem na compreensão das diferentes facetas da cultura escrita, de seus impactos, de suas formas de transmissão e apropriação, de sua natureza. Aceita colaborações de acordo com suas Normas. A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação. Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica, citação parcial permitida com referência completa à fonte.

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado, em 1990, com objetivo de integrar ações da Universidade na área da alfabetização e do letramento. Atua nas áreas de pesquisa, extensão, ensino e documentação. É uma das instituições escolhidas pelo Ministério da Educação para constituir a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada de Professores e de Desenvolvimento da Educação. É no Ceale que se desenvolve o núcleo de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-graduação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG. Participam do Ceale professores universitários e pesquisadores de diferentes instituições nacionais e internacionais, assim como estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica.

Diretoria do Ceale: Francisca Izabel Pereira Maciel (Diretora); Maria Lucia Castanheira (Vice-diretora)

Conselho Editorial

Anne-Marie Chartier (Institut National de Recherche Pédagogique – INRP, FR)

Ana Leonor Teberosky Coronado (Universidad de Barcelona, ES)

Ana Maria de Oliveira Galvão (UFMG, BR)

António Branco (Universidade do Algarve, PT)

Antonio Viñao-Frago (Universidad de Murcia, ES)

Artur Gomes de Morais (UFPE, BR)

Bernadete Abaurre (Unicamp, BR)

Beatriz Cardoso (Cedac, BR)

Charles Bazerman (University of California, Santa Barbara, EUA)

Creso Franco (PUC-Rio, BR)

Cristina Gouvêa (UFMG, BR)

Delia Lerner (Universidad de Buenos Aires, AR)

Edith Frigotto (UFF, BR)

Eliana de Freitas Dutra (UFMG, BR)

Emilia Ferreiro (Departamento de Investigaciones Educativas – DIE – del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados – CINVESTAV; Ciudad de México, MX)

João Wanderley Geraldi (Unicamp, BR)

Jean Hebrard (École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS, FR)

Judith Green (University of California, Santa Barbara, EUA)

Judith Kalman (Departamento de Investigaciones Educativas – DIE – del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados – CINVESTAV

Ciudad de México MX)

Justino P. Magalhães (Universidade de Lisboa, PT)

Kazumi Munakata (PUC-SP, BR)

Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ, BR)

Magda Soares (UFMG, BR)

Márcia Abreu (Unicamp, BR)

Márcia Razzini (PUC-SP, BR)

Marco Antônio de Oliveira (PUC-Minas)

Maria da Conceição dos Reis Fonseca (UFMG, BR)

Maria da Graça Costa Val (UFMG, BR)

Maria de Lourdes Dionísio (Universidade do Minho, PT)

Marisa Lajolo (Universidade Presbiteriana Mackenzie/Unicamp, BR)

Mirta Castedo (Universidad de la Plata, AR)

Neusa Salim Miranda (UFJF, BR)

Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Luján, AR)

Regina Zilberman (Faculdades Porto-Alegrenses – FAPA; CNPq, BR)

Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján, AR)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, PT)

Sônia Kramer (PUC-Rio, BR)

Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa, BR)

Verónica Sierra Blás (Universidad de Alcalá, ES)

Violante Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus, PT)

Sumário

pág. 4 *Editorial*

pág. 6 *Apresentação*

Entrevistas

pág. 8 Práticas de leitura e letramento digital – *Ana Elisa Ribeiro*

Estudos e pesquisas

pág. 17 Prática de letramento no ambiente digital – *Rossana Delmar de Lima Arcoverde*

pág. 29 Cultura escrita impressa e cultura escrita digital: a perspectiva de crianças de camadas médias – *Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Mônica Daisy Vieira Araújo*

pág. 45 Hipertexto: quem ensina o quê? – *Carla Viana Coscarelli*

pág. 55 Letramento digital e formação de professores – *Valeska Virginia Soares Souza*

pág. 70 Ler, escrever, editar, comentar, votar... Os desafios do letramento digital na web 2.0 – *Carlos Frederico B. d'Andréa*

Instrumentos de ação pedagógica

pág. 88 Competências e habilidades na alfabetização: como construir uma matriz de desempenho para um jogo? – *Delaine Cafiero e Carla Viana Coscarelli*

Resenhas

pág. 97 A escola e as práticas de leitura e escrita em tempos de internet – *Hércules Tolêdo Corrêa*

EDITORIAL

Língua Escrita: rumo aos open archives?

No editorial anterior, o primeiro, foi lançada uma espécie de manifesto desta revista, *Língua Escrita*. Manifesto, porque declara princípios e pressupostos que deverão orientar os números subsequentes. Nele foi estabelecido o eixo temático, assim como a relevância de um periódico, de âmbito internacional, voltado para uma discussão interdisciplinar em torno da língua escrita.

Este número 2 segue essa trilha e abre caminhos rumo à concretização dos fundamentos e objetivos desta revista. Selecionar as melhores contribuições textuais é o nosso desafio principal. No entanto, a busca do nosso leitor não reside apenas no conteúdo, mas também no suporte que o veicula, no caso, a tela, a Internet. *Língua Escrita* começa a trilhar um percurso pouco conhecido no processo de produção e de difusão do conhecimento científico.

Lembremos que as primeiras publicações *on-line* de pesquisas ocorreram em 1996 fora do Brasil, pelo *Institute of Physics* (Biojone, 2003, p.63)¹. No Brasil, fomos conhecer a Internet em 1991. O impulso significativo para a publicação científica no modo eletrônico ocorreu, em 1997, com a criação do *Scientific Electronic Library Online*, a nossa já conhecida biblioteca *SciELO*. Maior impulso ainda ocorreu, quando, em 2002, essa biblioteca passou a contar com o apoio do CNPq.

Debates, dúvidas, discordâncias e descobertas é o que não falta, quando se fala em novas tecnologias, Internet e correlatos. Há quem diga que o periódico impresso está em crise, e, provavelmente, desaparecerá. E há quem diga também o contrário, que o armazenamento *on-line* corre riscos ou não tem garantia de permanência. Deixando essa polêmica para os trabalhos a serem publicados em *Língua Escrita*, guardemos, neste momento, um lembrete: estamos apenas no começo dos tempos da *web*, aprendendo e inventando uma nova maneira de produzir, armazenar e divulgar conhecimento. Aprendizado difícil, diante de leitores exigentes, especialmente um leitor muito especial que nos lerá também orientado por critérios cada vez mais refinados de avaliação.

Biojone, (*op cit.*p.62) nos alerta sobre uma suposta crise do periódico impresso, e nos sugere que ainda estamos em uma fase de transição do impresso para o eletrônico. Ou seja, muitos periódicos eletrônicos são produzidos primeiramente na forma impressa para, em seguida, migrar para a *web*. Insatisfeitos, muitos dos nossos leitores, provavelmente, gostariam de reivindicar que *Língua Escrita* não seja, como outras, “meros clones dos periódicos impressos” ou “fantasmas em um outro meio”. Importante reivindicação, mas com dificuldades à vista: os critérios de qualidade e de legitimidade, assim como os dispositivos discursivos exigidos de um trabalho científico, ainda são semelhantes (para não dizer os mesmos), seja ele veiculado na tela ou no impresso. Pelo menos até agora, as tecnologias da informação têm operado muito mais com o conteúdo do que com a forma, quando se trata da de revistas eletrônicas. Em síntese, enquanto não saímos do processo do *peer review* (revisão pelos pares) rumo aos *open archives* (arquivos abertos), o mais importante parece ser a garantia de circulação rápida da produção acadêmica.

Priorizando, então, o acesso à produção científica, adotamos alguns princípios para a construção do nosso *leitor-modelo*. Alguns leitores têm declarado que ainda estão lendo o primeiro número da revista *Língua Escrita*, e o fazem com satisfação, porque os trabalhos são, de fato, instigantes. Têm razão, pois o primeiro número contém dois (ou mais) em um. Foram 16 trabalhos e 4 resenhas. Deste número em diante, para que o leitor possa ler a revista na íntegra, ou, pelo menos, tomar conhecimento do seu conteúdo, no espaço de tempo

¹ BIOJONE, M. R. *Os periódicos científicos na comunicação da ciência*. São Paulo, Educ-FAPESP, 2003, 155p.

calculado entre um número e o seguinte, ela não deverá ser muito extensa, a não ser por razões especiais. Contaremos com um total de 6 a 8 artigos, contracenando com entrevistas, resenhas, documentos e textos clássicos pouco divulgados ou de difícil acesso para pesquisadores da área.

Entre mudanças e permanências, a cada nova gestão do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), o Comitê Editorial poderá também mudar, como ocorre em parte agora. Alguns saem, alguns entram, outros permanecem. Agradecemos ao Editor Antônio Augusto Gomes Batista e equipe pela ousadia e força com que começaram a instituir um lugar de referência nacional e internacional para *Língua Escrita*. Esperamos que o Comitê que ora inicia ou continua o seu trabalho (Marildes Marinho, Graça Paulino, Eliana Borges, Claudia Vóvio, Francisca Maciel, Carla Coscarelli) possa manter o percurso proposto. E que possamos também contribuir para o desenvolvimento, de um lado, da democratização do acesso à reflexão e pesquisa da cultura escrita, de outro, complementarmente, para a redução de preconceitos em torno da relação entre escrita e oralidade.

Marildes Marinho (revistaescrita@fae.ufmg.br)
Novembro de 2007

APRESENTAÇÃO

Letramento Digital

A proposta deste número temático sobre letramento digital é apresentar algumas produções dessa área de estudos a fim de fazer um primeiro mapeamento de como esse tema vem sendo tratado por pesquisadores em Minas Gerais. As discussões e estudos sobre letramento digital vêm crescendo no Brasil e esperamos poder contar com os trabalhos, sobre esse tema, realizados por pesquisadores de outros estados e países nos próximos números da Revista *Língua Escrita*, a fim de que um panorama mais global desses estudos possa ser apresentado.

Para grande parte de nós, as lembranças de momentos da alfabetização ainda são possíveis. Não é muito difícil lembrar o aprendizado difícil das operações motoras demandadas pelo uso do lápis ou da caneta. Cheiro de papel, textura de capas de livros, belas ilustrações são aspectos muito presentes em nosso imaginário de leitores. E mesmo quando não se é altamente letrado, nossa sociedade grafocêntrica insere indivíduos e comunidades na cultura impressa, mesmo que não sejamos apresentados a todos os códigos que a compõem. Milênios de desenvolvimento da língua escrita somados a séculos de tradição dos suportes (couro, papiro, entre outros) nos deixaram mergulhados em práticas que nem podemos perceber mais.

A emergência de uma cultura pretensamente diferente da impressa, a que alguns chamam “cultura digital” e outros, “cibercultura”, torna instável nosso conhecimento sobre as práticas de ler e escrever. Embora as práticas letradas desta “nova cultura” sejam ainda uma intenção, já que grande parte dos projetos e produtos digitais ainda são feitos à imagem e semelhança do que existe na cultura impressa, alguns aspectos das criações digitais já se encontram consolidados. Não se pode negar, no entanto, que muitas mudanças ainda estão acontecendo e ainda vão acontecer.

Novidades surgem todos os dias, mostrando que o potencial das tecnologias e dos meios digitais ainda não atingiu seu ponto máximo, embora diretrizes norteadoras já tenham sido traçadas e percorridas. Ambientes e programas já encontram alguma estabilidade e alguns gêneros textuais fazem parte do cotidiano de milhões de pessoas pelo mundo, tendo assumido formas relativamente estáveis, ao menos até agora...

Diante da transição, é preciso sempre lembrar que as novidades não precisam representar necessariamente uma ruptura com tecnologias anteriores (meios de comunicação e tecnologias da escrita, por exemplo), mas parecem apresentar novas versões delas, como uma forma de hereditariedade, “genealogias”, como as chama Bolter.

As tecnologias se instalam em cada vez mais domínios de nossa sociedade e precisamos compreender as relações de continuidade e de ruptura que estabelecem com outras tecnologias de produção, transmissão e preservação do conhecimento e da informação, assim como pensar como, por que e para que devem fazer parte dos ambientes escolares e dos processos de formação continuada de docentes.

Nesta direção, várias questões se impõem: o que se deve aprender hoje? Quem é o leitor de amanhã? Como são e como serão os textos dos ambientes digitais? Que habilidades os leitores/navegadores/cidadãos de hoje e de amanhã precisam desenvolver? Quais delas já sabemos ensinar e quais ainda não dominamos? Que tecnologias estão disponíveis e como podemos lançar mão delas como ferramenta de ensino-aprendizagem? Como as novas tecnologias estão sendo usadas em ambientes digitais e que resultados têm alcançado? Até que ponto as novas tecnologias exigem novas concepções de ensino-aprendizagem? As novas tecnologias podem nos ajudar a finalmente conseguir implementar uma educação centrada no aprendiz e em seus processos de construção e socialização do saber? Estamos preparados para educar nesse universo digital? A escola incorporou ou vai incorporar essas novas tecnologias, ou vai deixá-las de lado, a exemplo do que fez com muitas outras? A incorporação das novas tecnologias prenunciaria o fim do livro? Com o advento da computação, devemos pensar o letramento desligado da prática de leitura do livro?

Com essas e outras questões em mente organizamos o número 2 da Revista *Língua Escrita*, trazendo artigos que tratam da *web 2.0* – plataforma tecnológica que propicia a participação direta dos usuários na elaboração e na edição do conteúdo de *sites* e, conseqüentemente, a construção coletiva de textos –, o acesso democrático às tecnologias digitais e os desafios que elas apresentam, tanto para os leitores nesse contexto tecnológico e social quanto para os professores e instituições educacionais.

Outros artigos discutem como os livros didáticos, as escolas e os professores se apropriam dessas tecnologias de forma a contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades dos estudantes. Jogos de alfabetização também são alvo de uma discussão em que se apresentam as dificuldades e os desafios de um projeto que busca desenvolver habilidades de leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização.

Reflexões sobre os aspectos sociais e pedagógicos envolvidos das novas práticas de leitura e de escrita mediadas pelos meios eletrônicos são feitas na resenha sobre o livro *Letramento Digital*, que levanta muitas questões sobre alfabetização, inclusão, hipertextualidade, práticas pedagógicas e muitos outros conceitos que precisam ser repensados à luz das novas tecnologias.

A entrevista com José Afonso Furtado, da Universidade de Lisboa, pode ser particularmente esclarecedora em relação à “revolução digital” e suas particularidades. Enfim, eis aqui uma tentativa de “navegar” em algumas direções dos estudos sobre a emergência de uma “cultura digital”, com a ajuda inestimável de pesquisadores curiosos acerca das novas possibilidades e ansiosos, todos eles, por propor boas questões, mais do que por encontrar respostas definitivas. Boa leitura, boa navegação, se é que algum dia foi possível fazer as duas coisas separadamente.

Ana Elisa Ribeiro e Carla Coscarelli (Organizadoras)

ENTREVISTA**JOSÉ AFONSO FURTADO: PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO DIGITAL***Ana Elisa Ribeiro*

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

O surgimento do computador e da Internet fez emergirem questões ligadas às publicações impressas, talvez ainda mais do que quando as novas tecnologias ainda não existiam. O interesse pelos “ajustes” que as pessoas (agora “usuários”) fazem para lidar com novas formas de ler e escrever ampliou-se. Esse é um dos assuntos do professor José Afonso Furtado, estudioso da editoração, da história do livro e da leitura, autor de *O Papel e o Pixel. Do impresso ao digital: continuidades e transformações* (Escritório do Livro, 2006), entre outras obras. Furtado também é professor do curso de pós-graduação em Edição na Universidade de Lisboa e diretor da Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian, além de fotógrafo e amante da literatura, inclusive brasileira. Em uma entrevista a Ana Elisa Ribeiro, professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG), o professor discorre sobre a Internet e seus usos, letramento e novas mídias.

Ana Elisa Ribeiro: O que há de “revolucionário” nas novas mídias?

José Afonso Furtado: Depois de um período de controvérsias muito extremadas em torno do futuro do livro, penso que hoje dificilmente se pode negar que nos encontramos num momento em que a emergência e a expansão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), e particularmente da Internet, levou à emergência de formas que desafiam e suplementam o livro impresso e a literacia² tipográfica. Roger Chartier, sempre inserindo suas posições numa visão de longa duração da história do livro e dos meios de comunicação, tem se referido a essa situação como radicalmente nova, pois abrange, pela primeira vez em simultâneo, um conjunto de mutações que até agora tinham ocorrido em separado. Na verdade, muitas das categorias através das quais nos temos relacionado com a cultura escrita estão a alterar-se, pois a revolução do texto eletrônico é, ao mesmo tempo, uma revolução na técnica de produção e de reprodução dos textos, uma revolução no suporte da escrita e uma revolução nas práticas de leitura. Convirá refletir um pouco mais sobre a relação entre a Internet e esta “revolução”. Embora seja corrente a utilização do termo para caracterizar o conjunto dessas transformações, a palavra revolução é controversa, por vezes confusa, suscetível de diversas definições e graus de generalidade (pode referir-se a aspectos sociais ou políticos, tanto como a culturais, econômicos ou científico-tecnológicos). Implica contudo e sempre, como refere Frank Webster, a idéia de uma rotura absolutamente radical, completa e súbita, pressupondo uma reorientação de fundo. Christine Borgman afirma que vivemos tempos excitantes, em que as tecnologias de informação aumentam continuamente em sua rapidez, capacidade e sofisticação e que permitem a ligação de um vasto conjunto de dispositivos numa rede global. Oferecem assim novos meios e oportunidades de trabalhar, aprender, comunicar, novas formas de entretenimento e de estabelecer relações comerciais. Diante disso, alguns defendem que essas mudanças são revolucionárias e vão mudar o nosso mundo, enquanto outros argumentam que são evolutivas e que tanto os indivíduos como as organizações acabarão por incorporar as tecnologias de rede nas suas práticas como incorporaram outros *media* e tecnologias anteriores. A questão do impacto das novas tecnologias sobre a cultura e a sociedade não é, pois, pacífica.

AER: As tecnologias são causa ou consequência de mudanças importantes no mundo atual?

JAF: Contra as diferentes formulações do “determinismo tecnológico” – conceito que Daniel Chandler caracteriza como a presunção comum de que as novas tecnologias são *causa primária* das mais importantes mutações sociais e históricas no nível *macro-social* da estrutura e processos sociais e/ou das influências sociais e psicológicas sutis, mas profundas, no nível *micro-social* do uso regular de certos tipos de instrumentos –, diversos autores têm salientado que a mudança social é demasiado complexa e sutil para ser explicada apenas em termos de mudanças nos meios de comunicação. Chandler afirma que a mudança social envolve uma interação de forças sociais, econômicas e culturais, bem como influências científicas e tecnológicas e Jonathan Benthall argumenta no sentido de que uma análise histórica completa de qualquer tecnologia dever estudar a ação recíproca entre fatores técnicos e sociais – em que “social” inclui os aspectos econômicos, políticos, legais e culturais. Nesse sentido, as técnicas *condicionam*, mas não *determinam*. Isso significa que elas abrem certas possibilidades e que certas opções culturais ou sociais não poderiam ser seriamente consideradas sem a sua presença.

² No Brasil, a palavra correspondente que tem sido mais utilizada é letramento. (N.E.)

AER: As utilizações que se têm feito da Internet não são muito semelhantes àquelas conhecidas em meio impresso?

JAF: A imensa variedade de usos da Internet aumenta sem cessar. Vou referir-me apenas ao que diz respeito, genericamente, à *publicação e consulta de páginas Web e outros serviços de informação disponíveis on-line*. A primeira questão prende-se, desde logo, à recorrente confusão entre Web e Internet. Para Luciano Floridi, a Internet é uma combinação de três espaços enquanto a Web é simplesmente um modo de organizar o ciberespaço. Em seguida, o que se verifica neste momento é uma situação em que, como refere Frederick Lancaster, coexistem quatro “fases” correspondendo a evoluções bem diversas da tecnologia: a utilização de computadores para produzir publicações impressas convencionais; a distribuição de texto em meio eletrónico cuja versão eletrónica é o exato equivalente da versão em papel e pode ser usada para gerar versões em papel; a distribuição exclusiva em forma eletrónica, em que a edição eletrónica possui algo mais do que a versão em papel, apresentada eletronicamente e, por fim, a geração de publicações completamente novas que explorariam as verdadeiras e inovadoras capacidades eletrónicas (hipertexto, som, movimento, etc.). Confirma-se assim que, em relação às próprias inovações tecnológicas, os movimentos não são uniformes nem síncronos e que a mesma invenção pode conter em si diversas evoluções e utilizações potenciais. Naturalmente que cada um daqueles pontos se relaciona com concepções específicas, muitas vezes com forte dominante ideológica, da escrita e da leitura, que se traduzem em posições por vezes antagónicas no mesmo ambiente digital.

AER: Faz sentido dizer que umas tecnologias substituirão outras?

JAF: Joel de Rosnay estabelece uma distinção entre as técnicas de *substituição* e as de *integração*. As primeiras são aquelas a que estamos habituados e que se caracterizam por se substituírem linearmente umas às outras, por fazerem mais e melhor o mesmo: pensemos no fax face ao telex, na câmara de vídeo face à 8mm ou no CD face ao disco de vinil. Mas agora, com o computador pessoal, portátil, multimídia, ligado às redes interativas, estamos perante uma técnica de *integração*. E deixamos então de estar na mesma lógica, entramos numa lógica de aceleração, pois todos os *media* tradicionais continuam a existir: o correio, o telefone, a rádio, a televisão... Estes dados parecem confirmar a perspectiva de que, a verificar-se uma revolução ou, como preferem alguns, uma mudança de paradigma, ela não pode cair naquilo que Paul Duguid classificou como “tropos futurológicos”: a noção de *superação* e a exigência de *libertação*. A primeira tem a ver com a idéia de que cada nova tecnologia aniquila as suas antecessoras. À segunda corresponde o argumento de que entre os objetivos das novas tecnologias se encontra uma reivindicação da liberdade da informação, pois o livro, saudado geralmente como agente de mudança na “revolução” de Gutenberg, ter-se-ia tornado agora uma força reativa na sociedade da informação. Nenhum *medium*, hoje em dia, parece realizar o seu trabalho cultural isoladamente dos outros *media* nem trabalha isolado das outras forças sociais e económicas; em segundo lugar, o que é novo nos novos *media* é o modo particular como remodelam os *media* anteriores e o modo como os *media* anteriores se remodelam a si mesmos para responder aos desafios dos novos *media*. Mais ainda, não há nada de estranho em um *medium* mais antigo tentar remodelar um mais recente. Por fim, todos os *media* ativos (velhos e novos, analógicos e digitais) respeitam, reconhecem, apropriam-se e, explícita ou implícitamente, entram em conflito uns com os outros. Diferentes *media* adotam diferentes estratégias, que são testadas por criadores e *designers* em cada *medium* (e por vezes em cada gênero dentro do *medium*) e, depois, aceitas ou rejeitadas por forças económicas e culturais mais amplas. Em conclusão, os aspectos técnicos são obviamente fundamentais, mas não devem ocultar o fato de que o desenvolvimento dos meios

de comunicação abrange uma reelaboração do caráter simbólico da vida social, uma reorganização dos meios pelos quais a informação e o conteúdo simbólico são produzidos e/ou intercambiados no mundo social e uma reestruturação dos meios pelos quais os indivíduos se relacionam entre si.

AER: Quais são os desafios para a “ordem do livro”?

JAF: Diz-se por vezes que a história do livro e da edição quase se pode confundir com a história das suas crises. Quem diz crises, diz perigos de toda a sorte que, de modos diferentes em momentos distintos, o ameaçaram. O livro tem sido sempre, de algum modo, “ameaçado”. Isso deve-se essencialmente ao fato de o livro ter ocupado durante séculos uma posição central em torno do qual se constituiu, refere Patrick Bazin, um campo simultaneamente cognitivo, cultural e político, que Roger Chartier qualificou como “ordem do livro”. O mesmo Chartier que, referindo-se à questão da relação do livro com o meio digital, aponta três maneiras possíveis de a abordar: a primeira, a da *sociologia das práticas da leitura*, utiliza inquéritos em diversas escalas procurando descrever e quantificar as práticas de leitura. Nesta perspectiva, o mundo digital parece estar ainda um pouco de lado, pois os diversos inquéritos debruçam-se sobretudo sobre os objetos tradicionais dessas práticas, no essencial impressos, como o livro, o jornal ou as revistas. O meio digital, quando surge nesses estudos, é de maneira mais reflexiva do que estatística e, em geral, de dois modos: como concorrente do livro e da leitura, analisando-se os diferentes lugares dessa concorrência (a transferência das despesas com o consumo cultural para os objetos eletrônicos e para outros consumos que diferem da aquisição de objetos impressos e das práticas de leitura clássicas); ou, então, em termos de concorrência nos tempos de lazer, em que se observa a importância concedida ao tempo passado em frente do computador, sobretudo no que se refere aos usos não fundamentalmente caracterizáveis como leituras, mas que podem ser da ordem do lúdico, da distração, do divertimento, prolongando assim o tempo já passado diante de outras telas, como as da televisão ou do cinema. Nessa primeira perspectiva, o mundo digital é, sobretudo, um mundo de imagens e do passatempo, por oposição ao que era (ou se supunha ser) o mundo do impresso. O outro modo em que se apresenta o meio digital numa sociologia da leitura é inverso ao anterior e pressupõe uma idéia que é cara a Chartier (e também a Umberto Eco, aliás). A idéia de que, com o mundo digital, passaria a existir um suporte para uma “reconquista” da leitura: as telas dos computadores, que teriam uma natureza específica por apresentarem fundamentalmente, ao contrário dos outros, materiais escritos. A segunda abordagem proposta por Chartier é a da *economia da edição*, dominada por um diagnóstico de inquietação, enunciado em termos de crise em relação à edição tradicional e expresso sobretudo por dados estatísticos: produção de títulos, número de exemplares vendidos, tiragens médias, ou volume de negócios. Para Chartier, a referência ao digital tem neste âmbito uma função ambivalente. Por um lado, pode ser pensado como um modo de atenuar a crise, por exemplo, com o recurso da edição eletrônica nos setores em que o acesso à publicação impressa é cada vez mais precário, mantendo-se contudo o contexto da edição clássica, nova forma ou nova fórmula num mundo editorial dominado ainda pelo impresso. Uma segunda perspectiva, mais radical, antecipa a idéia de que, com o tempo, o livro tradicional virá a ser substituído pelo livro eletrônico. Por fim, Chartier propõe uma abordagem *histórica*, designadamente a de uma história de *longue durée* da cultura escrita, que procure integrar, no seu desenvolvimento cronológico, as mudanças do mundo digital. É aqui que Chartier insiste na necessidade de compreendermos que as nossas representações, percepções e as nossas categorias de homens do final do século XX e início do século XXI, são habitadas, ainda que inconscientemente, por tempos longos: a duração do *codex*, a duração do livro identificado com a obra, a duração da tipografia e a duração da “função

autor”, para citar Foucault. É a esse conjunto de heranças sedimentadas que a textualidade digital lança os seus desafios ou, em qualquer caso, provoca efeitos de desordem. Por ora, interessa reconhecer que o mundo do livro está a mudar ao mesmo tempo que muda o mundo à nossa volta. Cada vez mais, o texto é texto digitalizado; antigos documentos são lidos opticamente (*scanned*) e os novos materiais, muitas vezes, só existem como texto eletrónico. Os editores publicam livros eletrónicos enquanto a indústria informática desenvolve dispositivos portáteis para leitura. Os compradores de livros fazem as suas aquisições através da Internet, bibliotecas disponibilizam aos leitores versões digitais dos seus acervos e alguns escritores tentam utilizar técnicas hipertextuais na elaboração de obras. Se até ao final dos anos setenta, se podia ainda pensar que o computador apenas teria efeitos nos domínios científico e técnico, hoje em dia é impossível ignorar as modificações que estão a ocorrer no próprio modo como nossa civilização cria, armazena e transmite o saber. Quinze anos depois da sua criação, a *web* adquiriu já o estatuto de *medium*, com o seu modo e lógica específicos de funcionamento. Tal como aconteceu no momento da invenção da prensa de caracteres móveis, verifica-se um esforço de compreensão deste novo *medium* e quais as formas de o articular com os modos de comunicação anteriores. Numa caracterização rápida e não muito exigente da WWW, suficiente para o ponto que aqui nos interessa, há que salientar seu carácter (tecnologia e suporte) digital e seu ambiente hipertextual. No início da década de 1990, a especulação sobre o futuro do livro era comum e abundante. Muitos comentadores previam uma profunda mudança na cultura ocidental, que levaria ao declínio inexorável da palavra impressa e o seu eclipse num mundo dominado pela comunicação eletrónica. Mesmo na indústria da edição, surgiram várias previsões que apontavam para o desaparecimento do livro impresso, enquanto os editores se preparavam para se reinventar face ao futuro eletrónico. Contudo, uma análise séria desta questão deve ter em conta que, como refere Mark Bide, a indústria da edição é, em grande medida, diferente das outras indústrias: pela multiplicidade de novos produtos, pela invulgar natureza da concorrência em certos setores, pela natureza intangível do valor associado ao seu conteúdo. Essa especificidade torna particularmente difíceis extrapolações do particular para o geral. O desafio-chave que se coloca hoje diante das empresas que pretendem desenvolver projetos editoriais consiste em proteger os rendimentos da sua carteira de edições impressas e, ao mesmo tempo, explorar fórmulas em que as tecnologias digitais possam ser usadas para criar novos rendimentos, quer através da produção e distribuição de livros impressos de um modo mais eficiente quer utilizando formatos alternativos para a disponibilização dos seus conteúdos. Posto isto, podemos agora distinguir pelo menos quatro níveis em que o digital pode afetar o *business* da edição. O primeiro deles, o dos *sistemas operacionais* e fluxos de informação, é o nível mais imediato em que as técnicas digitais afetaram a indústria editorial. Isso não produziu apenas mudanças no interior das empresas, mas levou igualmente à digitalização da cadeia do abastecimento. O segundo nível refere-se à *gestão e manipulação do conteúdo*. Tem um potencial de transformação muito mais profundo do que o nível anterior, precisamente em razão de a indústria da edição lidar fundamentalmente com conteúdos simbólicos que podem ser codificados sob forma digital. Na realidade, a atividade nuclear de uma editora consiste na aquisição, desenvolvimento e manipulação de conteúdo, conteúdo esse que, aliás, é um dos seus principais ativos. O terceiro nível é o do *marketing e serviços*. Em termos genéricos, o seu desenvolvimento fez com que a comunicação eletrónica se tivesse tornado o meio principal pelo qual os editores interagem com a sua base de autores atual e potencial, por um lado, e com a sua base de consumidores atuais e potenciais por outro. Mas torna possível igualmente criar canais de marketing com alvos bem definidos e customizados para títulos específicos. Por fim, o nível da *distribuição do conteúdo*. Trata-se do nível em que o impacto da revolução digital na indústria da edição poderá ser potencialmente mais profundo, visto

que a disponibilização do conteúdo diretamente ao consumidor final, de modo eletrônico e não sob a forma de um livro físico, irá transformar todo o modelo financeiro da edição. Contudo, ele é, ao mesmo tempo, o mais difícil de enquadrar e projetar. Este sonho da distribuição eletrônica de conteúdos esteve na base da maioria das experiências levadas a efeito desde 1980, seja sob a forma de meios *off-line*, como o disquete ou o CD-ROM, quer através da rede. Foi sobretudo a expansão da Internet e da Web, no início dos anos 90, que abriu caminho para uma visão muito mais radical da edição eletrônica, pois, a partir daí, não só era possível *armazenar* conteúdo sob forma digital como *distribuí-lo on-line* até ao consumidor final, passando ao lado de todos os habituais intermediários da cadeia do livro e dispensando a necessidade de expedir um produto físico (livro ou CD-ROM). Usualmente, tem-se tentado explicar o malogro desse sonho de dois modos. O primeiro tem sua origem junto aos profissionais do setor ou aos entusiastas do “tudo digital” e adianta quatro razões para a lentidão do arranque dos *ebooks*: problemas de *hardware*, problemas de formatos, problema dos direitos e problemas de preço. A consequência desse argumento é que se toma por certo que, estando estes problemas solucionados, estarão também criadas as condições técnicas, legais e financeiras para o sucesso de mercado. A segunda perspectiva, mais cética, considera que a questão fundamental reside na ausência de uma reflexão cuidadosa sobre a relação entre tecnologias e mercados. Este ponto de vista considera que as empresas incorreram na “falácia tecnológica”, ou seja, na idéia de que pelo fato de uma tecnologia existir os consumidores irão necessariamente utilizá-la. Esta visão tecnológica do mundo, para além de outros problemas, leva a que não se dê suficiente atenção à natureza dos mercados e às expectativas dos consumidores. Ora, as tecnologias devem ser sempre contextualizadas, analisadas em relação a contextos sociais específicos em que são desenvolvidas e usadas e, portanto, em relação àquilo que os consumidores pretendem *de fato* com essas tecnologias e ao que estão dispostos a pagar por ela. Os livros estão inseridos em contextos sociais de vários tipos e a utilização dos livros está ligada a instituições e a conjuntos de práticas sociais. No caso dos livros escolares e pedagógicos, essas instituições e práticas sociais são as envolvidas na investigação e no ensino; no caso dos livros narrativos, incluem-se fatores associados ao tempo livre e às práticas de lazer. Os livros não são meros objetos que sejam súbita e automaticamente substituídos por modos tecnologicamente mais eficientes de distribuição de conteúdo, pois estão ligados a formas de vida e a práticas sociais que mudam, quando mudam, lenta e gradualmente. E por isso, se quisermos entender como estão a alterar-se as relações entre as formas impressas e eletrônicas de conteúdo, teremos de dar atenção não apenas às inovações tecnológicas, mas igualmente às formas de vida e às práticas sociais em que esses conteúdos estão inseridos e são utilizados. Verifica-se que existem certas formas de conteúdo que são mais adequadas ao ambiente digital, seja pelo seu conteúdo ter um caráter mais granular e integrar rapidamente as mais-valias funcionais características desse ambiente, seja pelos modos em que esse conteúdo é tipicamente usado. Ao contrário, há outras formas de conteúdo em que se verifica uma incerteza efetiva sobre sua adequação à distribuição e utilização *on-line*. Em conclusão, a revolução digital é parte – mas apenas parte - de uma série de profundas mudanças que estão a transformar não só o mundo da edição, mas as indústrias criativas em geral. Para compreendermos essas mudanças, temos de olhar para além da revolução digital em si mesma; temos que recuar um pouco e reconstruir a estrutura e evolução dos campos em que essas indústrias operam, pois só assim poderemos entender a interação entre fatores econômicos, tecnológicos e culturais que define a lógica de cada campo e suas condições de sucesso ou insucesso. No início deste século, há ainda demasiadas variáveis em jogo que não nos permitem prever com suficiente grau de confiança os desenvolvimentos futuros, mas apenas entrever algumas tendências. O livro impresso não irá desaparecer, como muitos vaticinaram, mas a indústria da edição terá de fazer face, não a

substituições, mas a reestruturações, em que a forma mais antiga sobrevive, persiste com a nova e com ela se articula numa outra economia.

AER: Michelle Kendrick escreveu um artigo cujo subtítulo é “O hipertexto está morto”. O hipertexto, tal como é proposto na www, já morreu?

JAF: Há um artigo de Michelle Kendrick que se chama *The Web and the New Media Literacy*, cujo subtítulo é: *Hypertext is Dead and There is Nothing New About New Media Anymore*. Kendrick parte da constatação de um conjunto de fatos: o volume de produção ensaística sobre o “hipertexto” tem diminuído; a excitação dos primeiros hipertextos - as visões extáticas de Joyce e Landow, entre outros, sobre a “liberdade” que o hipertexto iria assegurar – deu lugar a queixas mal humoradas sobre o comercialismo na World Wide Web; também já não se publicam ensaios, impressos ou digitais, celebrando euforicamente as potencialidades do hipertexto; por fim, as proclamações utópicas e revolucionárias sobre o hipertexto deixaram de estar em voga, em parte porque aparentemente nada ocorreu de particularmente utópico ou revolucionário. Em suma, hoje o hipertexto é, na maior parte dos casos, sinónimo da Web. E, como qualquer observador minimamente atento reconhecerá, a maioria dos Web *sites* não são criados com estruturas associativas livres, não são nem artística nem esteticamente inspiradores e, na realidade, são sumamente lineares e hierárquicos. Assim sendo, tornou-se quase obrigatório, na reflexão acadêmica sobre os novos *media*, sublinhar o malogro da Web em constituir-se como instância das suas profecias iniciais. Kendrick pensa que, muito embora fosse necessário pôr fim ao excessivo entusiasmo das origens, se pode ter ido demasiado longe na crítica ao discurso da mudança radical, pois o zelo em corrigir os excessos dos primeiros teóricos do hipertexto pode ter levado ao perigo contrário: a elisão do “novo” nos novos *media*. Exige-se, portanto, uma análise mais ancorada historicamente desses novos *media*. Essa análise deve passar, em primeiro lugar, pela questão da relação entre a Web e o modo como o hipertexto foi inicialmente concebido e desenvolvido. A invenção da World Wide Web apanhou de surpresa não só os teóricos da convergência entre o hipertexto e as modernas teorias críticas, como também, os escritores dedicados à hiperficção, como os cientistas da computação que procuravam desenvolver sofisticadas aplicações na engenharia hipertextual. Assim, por um lado, veio criar uma tensão ineludível com os defensores do autêntico hipertexto, pois, como refere Jay Bolter, a Web acabou por desapontar a relativamente reduzida, mas dedicada, comunidade dos escritores que criaram hipertextos *standalone* ou pequenos hipertextos em rede nos anos oitenta e noventa do século passado. Na verdade, muitos dos seus sistemas eram mais sofisticados do que a Web. Ofereciam melhores protocolos de ligação e mais possibilidades para a interação autor/leitor. Robert Coover chama igualmente a atenção para o fato de que as noções de arquitetura, de organização ou de design, bem como a genuína interatividade, tendem a desaparecer na Web. Por outro lado, investigadores ligados aos desenvolvimentos de sistemas hipertextuais *standalone* implementados nos anos oitenta e noventa do século passado não ficaram menos surpreendidos pelo fenómeno da Web. Ted Nelson é, mais uma vez, figura paradigmática, até pela sua truculência ao abordar essa controvérsia. Como ele lembrava em 1999, Xanadu era o projeto original do hipertexto, mas era também muito mais. A intenção não era apenas criar uma estrutura literária eletrônica, mas importar conceitos literários para redesenhar o resto do mundo do *software*. Não admira assim que ele afirme com veemência que a World Wide Web não era aquilo para o que estavam a trabalhar, mas aquilo que tentavam *evitar*. A Web vai desalojar o seu modelo, impondo uma visão limitada, caótica e grosseira. Trata-se da glorificação dos *links* unidirecionais, fetichizados em *websites* com diretórios hierárquicos, dos quais, ao invés, Xanadu pretendia libertar os utilizadores, descartando as idéias e a publicação estáveis, a anotação, a conexão bidirecional e as

alterações que possam ser reconhecíveis e rastreáveis. Mais ainda, a proposta de Xanadu passou sempre por pressupor um universo literário e computacional completamente alternativo ao desenvolvimento do mundo do computador e às suas tradições que aparecem travestidas como “tecnologia”. São justamente os tecnólogos (a que Nelson chama depreciativamente *tekkies*) que tomaram de assalto a literatura, competindo aos “humanistas” lutarem pela sua recuperação. Essa marginalização do projeto Xanadu face às grandes correntes e discussões dominantes deve-se, segundo Nelson, ao seu desacordo com a maioria dos paradigmas do mundo da computação, particularmente os que evoluíram no sentido do superficial hipertexto global de hoje. As suas preocupações pouco tinham a ver com as agendas da “ciência da computação” e do *software* comercial. Na realidade ele considera que as pessoas ligadas a computadores não os compreendem, ou melhor, compreendem suas especificidades técnicas, mas não conseguem entrever suas possibilidades. Mas, sobretudo, não compreendem que o mundo da computação é inteiramente construído a partir de construtos artificiais e arbitrários. Por exemplo, são possíveis muitos tipos de soluções gráficas e, no entanto, o termo “GUI” (*graphical user interface*) só é usado para um tipo de interface gráfica: a visão *icon-and-window* desenvolvida no Xerox PARC, no início da década de 1970. Mas a besta negra de Nelson é Steve Jobs, que teria feito um pacto com o diabo, pacto que se chamou Macintosh. Milhões de pessoas acreditam que o Macintosh representa uma libertação criativa da prisão do PC. Na verdade, o Macintosh foi o desenho de uma nova prisão, cuja arquitetura foi copiada devotadamente e com assinalável detalhe do Microsoft Windows. E ninguém parece ter reparado naquilo que o Macintosh fez desaparecer: o direito de programar. O Apple II era um sistema limpo e simples que se podia começar a programar mal era comprado. Mas o Macintosh e, agora, o Windows PC são outra história, aliás bem simples: programar passou a ser a cartada dos “Official Registered Developers”. Hoje em dia, prossegue Nelson, o mundo arbitrariamente construído dos computadores é ainda baseado na simulação do papel ou WYSIWYG, que geralmente significa “What You See Is What You Get”, ou seja, o que se vai ter quando se *imprimir*. Por outras palavras, o papel está ainda no cerne da maioria dos conceitos de *software*. Também isto foi uma herança de Xerox PARC, em que o “documento electrónico” imita o papel em vez de alargar as suas capacidades de modo a incluir todas as conexões, possibilidades, variações, parênteses e condicionais que se encontravam na mente do autor. Nelson confronta, então, não apenas o projeto Xanadu, mas alguns ambientes abstratos e completamente diferentes da metáfora do papel (*Canon Cat* de Raskin, *HyperCard* ou o jogo *Tempest* de Dave Theurer) com a World Wide Web. Para ele, muito embora há bastante tempo já se falasse no hipertexto à escala do planeta, o seu aparecimento provocou um choque generalizado e poucos atentaram para como ela diluiu e simplificou drasticamente a idéia do hipertexto. Nelson insiste em que o hipertexto, tal como foi adaptado para a Internet por Tim Berners-Lee e depois por Marc Andreessen, é ainda o modelo do papel. As suas folhas longas e retangulares, apropriadamente chamadas “páginas”, só podem ser abandonadas através de *links* unidirecionais. Não são possíveis notas à margem, não são possíveis anotações (pelo menos ao nível da estrutura profunda). A Web é então a mesma prisão de papel do Mac e do Windows PC, com reduzidíssimas concessões à escrita não-sequencial. Quase todas as formas de documentos eletrônicos - Word, Acrobat, HTML, XML - representam uma agenda ideológica ou comercial. Nelson e muitos outros, como vimos, pensam que Word e Acrobat foram criados para iludir os consumidores e que HTML e XML possibilitam uma forma de hipertexto extremamente limitada e internamente muito complexa. Todas imitam o papel e a hierarquia (ao nível interno). A perspectiva de Tim Berners-Lee era bem diversa. Como ele escreveu, a Web é mais uma criação social do que técnica. Foi desenhada para ter efeitos sociais - para ajudar as pessoas a trabalharem em conjunto - e não como um brinquedo técnico. O principal objetivo da Web é apoiar e melhorar a nossa existência. Verifica-se que o padrão dominante no uso da Web é aquele em

que uns poucos publicam *Web pages* pelas quais muitos fazem *browsing*; por outro lado, na década de 1980, a maior parte dos sistemas hipertextuais eram desenhados com uma tarefa específica em mente, enquanto a Web integra uma surpreendente variedade de *websites* suportados por um conjunto geral de mecanismos, TCP/IP, HTTP, HTML e Javascript, incorporando ainda um amálgama estonteante de tecnologias e *standards* sobrepostos e muitas vezes orientados para tarefas específicas. Os *links* são muito mais do que um mecanismo de navegação, são parte de uma estrutura de rede utilizada para representar a informação contida no hipertexto. Em contraste, a Web é, na sua maior parte, um Navegador. É essencialmente um hipertexto centrado nos nós onde a *web page* domina e a noção de representação da informação por estruturas linkadas se encontra, em grande medida, ausente. Michelle Kendrick considera que os teóricos dos novos *media* precisam repensar sua relação com a teoria literária e com a literacia. E, para isso, devem olhar para a Web tal como de fato é, e não como os teóricos do hipertexto desejavam que fosse. Para isso, devem partir das duas posições: em primeiro lugar, “a Web não tem a ver com o hipertexto tal como ele foi inicialmente concebido”; em segundo lugar, “ler e escrever tornaram-se, de fato, completamente diferentes por causa da Web”, mas, mais uma vez, não do modo como os primeiros professores de literatura e hipertexto pensavam. A diferença reside no fato de o hipertexto não ser apenas texto, mas uma combinação de texto e de material visual, de som, cor, movimento e de ação através de *links*. Igualmente importante, acrescenta Kendrick, é o fato de cada encontro com um *site* da Web ser sempre um encontro diferente. À medida que emergem novas tecnologias que permitem formatar as páginas para a sua audiência, que *skins* se tornam disponíveis e os *blogs* se multiplicam na Web, isso se torna cada vez mais evidente. Por outro lado, os criadores de *sites* na Web não são apenas escritores: são *designers*, “arquitetos” e programadores. Por isso, do leitor exigem-se, agora, novas capacidades, como a habilidade de ler “por detrás” da tela. O código computacional contém muitas características poderosas e que induzem definições, mas que raramente são vistas diretamente pelo leitor/utilizador. Em conclusão, para Kendrick, a Web de hoje não é a utopia que os primeiros teóricos do hipertexto desejavam, mas nem por isso deixa de ser algo novo e poderoso. Não nos devemos deixar embalar pela convicção de que possuímos todos os tipos de literacia de que necessitamos (tem texto e estrutura? É um livro; tem imagens em movimento? É uma televisão; e assim por diante...) ou ceder à tentação de o descartar por ser pragmático, linear e comercial e regressar aos ensaios sobre a ínfima percentagem de textos Web que se constituiriam em instâncias do sonho do hipertexto. Devemos, sim, aceitar o desafio, bem significativo aliás, que a Web real representa e desenvolver seja novas práticas de literacia, seja novas teorias para os “novos *media*”.

Ana Elisa Ribeiro é Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG) e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Faculdade de Letras da UFMG.

E-mail: escrevaquerida@gmail.com

Recebido em outubro e aprovado em novembro de 2007.

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora.

PRÁTICA DE LETRAMENTO NO AMBIENTE DIGITAL

Rossana Delmar de Lima Arcoverde

Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

À luz da abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, este estudo considera que a utilização das tecnologias digitais valoriza as interações verbais e inscreve surdo e ouvinte, interlocutores plurilíngües, em um novo espaço de interação social. Essas tecnologias são potencializadoras para a instauração de interações sociais cada vez mais amplas e permitem, por meio das ferramentas de Comunicação Mediada por Computador (*e-mail*, *chat*, lista de discussão), uma multiplicidade de dinâmicas lingüístico-discursivas que possibilitam o uso social da linguagem.

Palavras-chave: interações sociais – tecnologias digitais – letramento – pessoas surdas

Abstract

Based on the enunciative-discursive approach of Bakhtin and his Circle, this study consider new digital technologies to bring verbal interactions to the fore, inscribing deaf people and listeners, multi-language interlocutors, in a new space of social interaction. Digital technologies are strong triggers as regards the inscription of ever broader social interactions; and by means of Computer-Mediated Communication (chat room, e-mail, discussion list), (chat room, e-mail, discussion list) they allow for a multiplicity of linguistic-discursive dynamics that make possible the use social of language.

Key words: Social interaction - digital technologies – literacy - deaf people

Introdução

A partir de nossas reflexões sobre os *recursos da Internet no envolvimento de surdos e ouvintes no uso social da linguagem escrita/língua portuguesa* (Arcoverde, 2004), constatamos que o ambiente digital foi um lugar de encontros e de parcerias. A interação verbal, nesse contexto, foi fundamental para o entrelaçamento dos ciberenunciados que contribuíram para elucidar a Rede como uma esfera social e comunicativa.

Diante disso, é possível inferir a existência de uma ciberesfera onde circulam os ciberenunciados. A rede de enunciados que circula na Internet traz especificidades que só pertencem a essa esfera da comunicação humana. São, portanto, enunciados marcados por um estilo e uma composição específicos. Assim, tomados pela noção bakhtiniana, eles constituem novos modos de comunicação e uma nova linguagem, como se cada atividade no ambiente digital apresentasse “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, 1979, p. 279).

Um olhar sobre as produções discursivas (os ciberenunciados) por meio do uso das ferramentas de comunicação (*chat, e-mail, lista de discussão*) sustenta a tese de que no ambiente digital as interações sociais favorecem o envolvimento de seus usuários no uso social da linguagem escrita, como uma prática de letramento efetiva.

A pesquisa³, com base no princípio dialógico bakhtiniano, contempla uma prática de uso social da linguagem no ambiente digital⁴, que credita às interações sociais uma condição essencial para o uso social da linguagem escrita em língua portuguesa, implicadas na dinâmica da Rede e no envolvimento interativo entre surdos e ouvintes.

Para configurar nosso estudo, adotamos dois princípios básicos. O primeiro está relacionado ao fato de que as tecnologias digitais podem provocar interações sociais (Lévy, 1999; Almeida, 2003, Silva 2003a; 2003b; 2003c). O segundo princípio, embasado numa abordagem enunciativo-discursiva bakhtiniana, leva em conta as interações verbais e confere ao enunciado a condição de unidade fundamental no processo de funcionamento de uma língua/linguagem. Sua realização consiste no entrecruzamento de vozes, gêneros, temas numa diversidade de linguagens e constitui a comunicação real nas suas múltiplas relações.

Os recursos das tecnologias digitais representam um instrumento mediador valioso para o encontro social entre surdos e ouvintes na sociedade digital. Nesse contexto, surdos e ouvintes se integram socialmente, interagem e compartilham linguagens e conhecimentos a partir dos elos significativos que vão se formando na dinâmica da rede. A comunicação estritamente na linguagem escrita pode ajudar o surdo, numa interação plena com o ouvinte, a imergir numa prática social da linguagem escrita e dela se apropriar num uso efetivo.

Nesse contexto, a partilha social da(s) linguagem(ens) torna-se bastante pertinente e oferece condições para que os surdos, no caso deste estudo, encontrem-se “imersos em uma rede de interações com adultos usuários competentes” (Sanchez, 1999, p. 42) da língua nacional que passam a ter condições de usar, desenvolver e aprender.

Neste estudo, interessou-nos verificar em que medida as tecnologias digitais podiam ser eficazes para a interação verbal, considerando o surgimento de um novo espaço discursivo que podia promover interações sociais para o uso social da linguagem escrita em língua portuguesa.

³ Tese de doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL, intitulada “Os surdos em contexto digital: o encontro com a palavra escrita em Língua Portuguesa”, orientada pela Prof^a Dr^a Roxane Rojo e defendida ao Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, em 2004.

⁴ O termo ambiente digital é usado, neste estudo, para designar experiências sociais e linguísticas que circulam na Internet.

Para investigar essas possibilidades, propiciamos uma forma de interação entre surdos e ouvintes, por meio do uso social da linguagem escrita via Internet, que podia permitir aos surdos o necessário acesso à produção de textos escritos e à língua portuguesa, como também, a uma *cultura eletrônica* crescente, pelo avanço tecnológico que se instaura nos dias atuais. Em nossa pesquisa, criamos um ambiente digital, *Oficina de Roteiros*, que viabilizava as interações sociais entre surdos e ouvintes para fazerem uso social da linguagem escrita, através do uso de ferramentas de comunicação (*chat, e-mail*, lista de discussão).

Neste artigo, apresentamos um pouco dessa vivência e enfocamos uma análise de uma produção escrita, verificando numa situação de interação verbal o processo de uso social da linguagem escrita, inscrita como uma prática de letramento.

Letramento digital

Por letramento digital entende-se a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e a escrita no meio digital. Para interagir de modo eficiente, o usuário necessita dominar uma série de ações específicas próprias desse meio, a maioria delas envolvendo a língua escrita. Ser letrado digital representa, assim, a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos variados, num novo formato, em hipertexto, tendo como suporte o ambiente digital.

Trata-se, por sua vez, de uma nova forma de usar a linguagem, tendo em vista que o leitor deve seguir “trajetórias de leituras multilineares” (Bellei, 2002, p. 45) e assumir o “pilotar de palavras”. Pressupõe, assim, que o indivíduo letrado digital deve ter a “capacidade de enxergar além dos limites do código”, pois os textos são digitais e circulam numa tela que, também é digital. A leitura é de um hipertexto que tem uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas” (Xavier, 2004, p. 171).

É nesse sentido, que para se envolver nesse novo modo de ler e de escrever, nessa nova prática de letramento, denominada “*letramento digital*”, deve-se considerar “a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais” (Xavier)⁵, de modo que possam perseguir as múltiplas possibilidades das práticas de leitura e de escrita hipertextual.

Creemos, contudo, que falar em prática de letramento digital traz à tona uma importante questão que diz respeito à discussão sobre exclusão ou divisão digital, no sentido que Castells (2003, p. 220) define e que leva em conta os “não conectados e os superficialmente conectados”.

Letramento digital requer acesso à rede e plena participação/intervenção no ciberespaço, que vai além da simples manipulação de alguns sites ou da utilização de alguns recursos de comunicação. Sobre isso Castells (2003) oferece-nos alguns dados interessantes⁶ que apontam para a desigualdade de acesso e que põe em oposição o sentido da Rede, pois enquanto ferramenta que potencializa desenvolvimento, também serve como tecnologia que aumenta a disparidade social no mundo. Nesse sentido, Castells (2003, p. 220) é enfático ao afirmar que “estar desconectado ou superficialmente conectado com a Internet equivale a estar à margem do sistema global, interconectado”.

⁵ XAVIER, A. C. dos S. em Letramento digital e ensino.

<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Consulta em 18/02/2007.

⁶ Em seu livro, *A galáxia da Internet*, Castells (2003, p. 203-224) discute vários índices que revelam a divisão digital em termos de situação econômica, de etnia e de língua, entre outras. Por exemplo, sobre a língua majoritária na Internet: “87% dos *websites* global são unicamente em inglês”, Castells (2003, p. 208).

Sem dúvida, o acesso indiscriminado e efetivo às tecnologias digitais, mediante o qual poderemos vivenciar práticas significativas das múltiplas linguagens que a Rede oferece, figura como possibilidade de minimizar a exclusão social.

No Brasil, algumas iniciativas nesse sentido podem ser comprovadas através do Programa Sociedade da Informação, desenvolvido pelo Ministério de Tecnologia. Esse programa, “visando à universalização do acesso e à inclusão de todos os brasileiros na Sociedade da Informação”, prevê um conjunto de iniciativas que objetiva “tanto a capacitação de pessoal quanto a garantia de serviços avançados de comunicação.”⁷

É preciso, ainda, educar as pessoas para o uso efetivo dos recursos tecnológicos, o que significa qualificá-las “para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afetam, o que exige acesso à informação e ao conhecimento” (KENSKI, 2003, p. 33).

Nesse cenário, vale destacar dados de uma pesquisa sobre letramento no Brasil, apresentados na obra organizada por Ribeiro (2003). A pesquisa foi realizada pelo Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) em parceria com a AÇÃO EDUCATIVA que é uma organização não-governamental com renomada experiência em educação. Os dados foram coletados em setembro de 2001, por meio da aplicação de um teste que verificou habilidades de leitura e escrita em duas mil pessoas, de 15 a 64 anos.

Nesse caso, observamos que entre os suportes de textos consultados na escola ou faculdade por grau de instrução, “sites ou páginas da Internet” ocupam o nono lugar entre outros materiais (livro didático, livros técnicos, teóricos ou ensaios, manuais, apostilas, textos ou exercícios, matérias, revistas, jornais). Além disso, o estudo mostra que, de acordo com o nível socioeconômico e com o nível de alfabetismo, apenas 1% dos sujeitos, num total de 2000 pessoas, usa a Internet para se manter informado sobre assuntos da atualidade, sendo que 7% dessa amostra (classe A/B) fazem esse uso, em contraste com a classe D/E (0%).

Esses dados revelam o desnível da realidade frente aos avanços das tecnologias digitais, contudo mostram também a necessidade de aprofundarmos as discussões e avançarmos nas práticas, buscando alternativas que viabilizem a exploração das “potencialidades positivas desse novo espaço de comunicação” e permitam “realizar as mudanças qualitativas em suas múltiplas dimensões” (Silva, 2003c, p. 66), como uma prática de letramento digital efetiva.

No entanto, a despeito dessa realidade e de todas as dificuldades, a existência de um ambiente digital (Oficina de Roteiros) criado especificamente para instaurar interlocuções entre surdos e ouvintes revelou que as pessoas são potencialmente enunciadoras. No ambiente digital, elas vivenciam, de uma forma ou de outra, práticas discursivas diversas com seus temas, gêneros, estilos, vozes, linguagens sociais e valorações afetivas, que se materializam no ato de uma enunciação concreta. Práticas estas que são sempre engendradas pelas relações sociais e pelo meio social e cultural que as circundam.

A proposta de produção escrita: o contexto de pesquisa e os enunciadores

A proposta de produção escrita⁸ se deu por meio do uso de um ambiente virtual, construído com o objetivo de criar um espaço discursivo, onde as interações verbais ocorressem. O *website*, Oficina de Roteiros, foi planejado de modo que pudesse contemplar o uso de dispositivos de comunicação síncrona, tipo *chat*, além de incorporar outros recursos

⁷ Essas informações foram obtidas no site do Ministério de Ciências e Tecnologia:

<http://www.mct.gov.br/temas/socinfo/default.htm>, acesso em 12 de novembro de 2003.

⁸ No caso específico deste trabalho, fizemos um recorte de nosso estudo de doutorado (ARCOVERDE, 2004), no qual utilizamos o *website* “Oficina de Roteiros”. O processo de coleta de dados teve início no final de 2002, sendo encerrado no dia 02 de julho de 2003.

que promovessem a produção de escrita e as interações entre os usuários (ex.: envio de recados, dúvidas, palpites e escrita de roteiro cinematográfico).

A oficina foi “modelizada” para que atendesse ao público-alvo participante da pesquisa e ao ambiente digital. Esse trabalho de modelização significou a organização do trabalho no gênero roteiro cinematográfico, que não se configurasse especificamente em um curso, mas que colocasse à disposição dos participantes, atividades que contemplassem o gênero, levando em conta três momentos: um primeiro, de diagnóstico; um segundo momento, de apresentação do gênero e um terceiro, de proposição de questões mais diretas sobre a produção do roteiro. A modelização conferia ao participante, a possibilidade de navegar livremente pelo *website*, sem necessariamente ter que seguir todos os passos na seqüência em que eram colocados.

Para compor o *corpus* de análise deste estudo, convidamos um grupo de 12 pessoas para interagir no ambiente digital. Dessas, 7 são surdos (3 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) e 5 ouvintes (1 do sexo masculino e 4 do sexo feminino). A idade dos participantes variava dos 17 aos 50 anos.

Todos os participantes já eram usuários da Internet e faziam uso diário de correio eletrônico, navegação pela *Web*, salas de bate-papo, tipo MSN e ICq, recursos tecnológicos que permitem a comunicação síncrona, *online*.

É válido destacar que a maioria dos participantes, quando consultados, decidiu que sua identidade fosse revelada, tanto no decorrer do trabalho quanto na apresentação pública dos dados. Outros participantes (três) preferiram o uso de pseudônimo, tendo sido, portanto, respeitada essa decisão.

Em suma, os participantes, embora nunca tivessem vivenciado a escrita do gênero roteiro cinematográfico, eram sujeitos enunciadore e, mesmo os oralizados e a ensurdecida, sentiam e apresentavam dificuldades com a língua escrita/língua portuguesa ou, em alguns casos, não gostavam de escrever.

O papel dos ouvintes era interagir com os surdos. Eles foram convocados, neste trabalho, para garantir que os surdos pudessem manter os contatos dialógicos com pessoas que têm domínio da língua/linguagem em língua portuguesa, tendo em vista a necessidade de mantermos a relação dialógica e plurilingüística para a construção dos enunciados dos surdos.

Em princípios de 2003, iniciamos o uso do *website* e, a 29 de abril do mesmo ano, o uso do *chat*. O endereço do *website* foi enviado para cada participante, junto com o número de matrícula (*login*) e uma senha, que permitiu a navegação e a intervenção em todo o *website*. Desse modo, o acesso era restrito a esses participantes e a algumas poucas pessoas que foram convidadas para avaliar o trabalho e oferecerem comentários e sugestões.

Os encontros no *chat* eram marcados previamente e, de acordo com a disponibilidade do grupo, podiam ocorrer algumas mudanças. Nesse caso, tínhamos sessões de duas horas, uma no turno da manhã e outra à noite. Algumas vezes excedíamos o tempo previsto e a sessão durava mais tempo. Os dias e horários ficavam disponíveis numa página do *website* (Agenda) e eram atualizados a cada mês.

Desse modo, a análise teve por objetivos refletir as práticas discursivas que ocorreram no ambiente digital e interpretar até que ponto o uso dos recursos da Internet, através da Comunicação Mediada por Computador e do uso do *Website*, favorecem uma prática social da linguagem escrita em língua portuguesa e a apropriação dessa língua, em relação às interações verbais que se estabeleceram.

Os enunciadore e seus enunciados: cenas de um roteiro cinematográfico

No caso deste estudo, os participantes demonstraram domínio dos meios tecnológicos e apresentaram facilidade de manejá-los. As ocorrências e o fluxo de mensagens abundantes

serviam como índices reveladores de que não havia empecilhos nesse sentido. Observamos, por exemplo, que as mensagens eram respondidas diretamente, a partir da função “responder”, a imersão no *chat* se dava adequadamente, como também, o *website* foi considerado por eles de fácil navegação (Ex: Mara escreve no *e-mail*: “o site do roteiros não é complicado”). Outro dado que confirma essa observação diz respeito à utilização do *website* para enviar Recados e para a realização de algumas tarefas que também eram freqüentes.

Observamos, ainda, o uso recorrente de um tipo de escrita que, normalmente, aparece no ambiente digital, o chamado “internetês”, mostrando que na Internet a linguagem é escrita em função das condições de tempo e velocidade, que se sobrepõem aos usos formais e estruturais da língua. Assim, era comum vermos escrita, tais como: *rs e ha, ha, ha* – para risos; *qdo* – para quando; *msg* – para mensagem; *mto* – para muito; *tb* – para também; *td* – para tudo; *vc* – para você; *bjó* – para beijo.

Enfim, a vivência que nossos participantes tinham com a Internet constituiu importante papel para o envolvimento deles no trabalho. A prática social com as ferramentas de comunicação permitiu a realização de produções escritas (no *chat*, no envio de Recados e de palpites sobre os roteiros), como uma prática de letramento digital que foi acrescida ao conhecimento do qual eles já tinham se apropriado anteriormente.

Esses participantes têm uma história particular de convivência com a língua portuguesa e essa formação multifacetada revela um universo de pluringüismo social, em que entram em jogo situações sociais e culturais distintas. Desse modo, a linguagem escrita em Língua Portuguesa, para cada um deles, tem um sentido peculiar, ao mesmo tempo em que se configura com sentidos múltiplos num mesmo enunciado, dadas as linguagens sociais (língua portuguesa e língua de sinais) que se encontram e se confrontam no contexto dialógico e ideológico de cada momento discursivo na Internet.

Constatamos, ainda, que no *chat*⁹ as interações verbais direcionaram para a construção do roteiro, apesar de tratar-se de um programa simples, sem muita velocidade e sem opções de recursos gráficos, como, por exemplo, possibilidade de cores variadas de fontes.

Assim, Mara desenvolveu sua primeira idéia para a escrita do roteiro no *website*.

O resumo

Mara

A história é sobre quem ou sobre o que?

A HISTORIA SOBRE PRECONCEITO RACIAL

O que vai acontecer na história?

A FAMILIA NA MESMA HORA LARGA TUDO PEGA SOMENTE ALGUMAS ROUPAS DOCUMENTOS E SAI DALI E VAI PARA O AEROPORTO ESPERANDO UM AVIÃO QUE TRAGA AO BRASIL POIS SR ANTONIO JA TINHA VISTO FALAR QUE O BRASIL ERA TERRA BOA NÃO TEM GUERRA NEM CONFLITO E TUDO PLANTANDO DA....QUE SEUS FILHOS PODERIAM ESTUDAR ENFIM MONTAR A VIDA DE NOVO.

Como vai terminar a história?

DEPOIS DE ESPERAR 5 DIAS NO AEROPORTO EIS QUE SURGE A VAGA PARA IR LONGE DAQUELA TERRA MESMO QUE TENHA FEITO SUA VIDA LA, MAIS NADA VALIA MAIS DO QUE SUA FAMILIA EM SEGURANÇA, VIERAM PARA O

⁹ O *chat* foi uma ferramenta inserida no *website* (Oficina de Roteiro) que permitiu a comunicação síncrona, em tempo real. O *chat* foi utilizado com o objetivo de promover discussão sobre a escrita do roteiro cinematográfico. Assim, todos os encontros no *chat* eram previamente agendados e com hora determinada.

BRASIL COM MUITA DIFICULDADE ALUGARAM UMA CASA, COMEÇARAM A TRABALHAR A ESTUDAR E VENCERAM E NUNCA MAIS VOLTARAM A AFRICA, FOI COMO DEPOIS DESTA NOITE HORRIVEL QUE PASSARAM NA AFRICA, ELES NASCESSEM DE NOVO E FICARAM MAIS UNIDOS, SE AJUDARAM MUTUAMENTE. HOJE ESTÃO TODOS CASADOS NETOS BRASILEIROS E FELIZES.

No *chat*, quando discutíamos sobre o roteiro, Mara complementou o personagem e criou cenas, inclusive levando em conta aspectos da forma composicional do gênero, dando ação aos personagens de sua história, pois para ela era preciso mostrar que “a gente acha que so branco é racista em penso diferente em negros serem racistas”¹⁰ (Mara).

Chat: Mara (surda) e Rossana (ouvinte) – 21 de maio de 2003¹¹

Cena 1

(Wed 9:14pm) Rossana: África - INT. - Noite Aqui vai acontecer a cena.

(Wed 9:16pm) Rossana: Pode ser Johannesburg? fica na África do Sul.

(Wed 9:17pm) Rossana: A família está dormindo.

(Wed 9:17pm) Mara: diga um nome mais facil hahahaha

(Wed 9:18pm) Mara: a familia esta dormindo e o sitio é invadido pelos negros

(Wed 9:19pm) Mara: os negros conseguem entrar na casa e leva todos para a cozinha pega tudo mundo de surpresa

(Wed 9:19pm) Rossana: e todos acordam assustados.

Os personagens

(Wed 9:20pm) Rossana: Qual os nomes das pessoas da família?

(Wed 9:20pm) Rossana: Quais os nomes? corrigindo, hi!

(Wed 9:21pm) Mara: casal ANTONIO E MARIA filhos: FATIMA CELESTE FRANCISCO MANUEL PAULO

(Wed 9:22pm) Mara: esqueci do ANTONIO FILHO

(Wed 9:23pm) Mara: acodaram assustados com os negros armados

(Wed 9:23pm) Rossana: Maria, a mãe, pede que eles não maltratem os filhos.

(Wed 9:23pm) Mara: implora mais ai um negro fala vou levar a Fatima

(Wed 9:24pm) Rossana: Vamos escrever o diálogo dessa cena, tá bom?

(Wed 9:24pm) Rossana: MARIA - Pelo amor de Deus, não machuquem meus filhos.

(Wed 9:25pm) Mara: Cala a Boca mulher senão mato todos e vc vai

¹⁰ Ao longo da apresentação dos dados, neste artigo, as falas dos participantes são colocadas na forma original em que foram produzidas, isto é *ipsis litteris*.

¹¹ Ênfase em negrito adicionada.

ver seus filhos ensanguentados
(Wed 9:26pm) Rossana: MARIA - Eu imploro!
(Wed 9:26pm) Mara: eles não falam muito para não serem indentificados pela voz
(Wed 9:27pm) Rossana: NEGRO - Vou levar essa menina comigo. (disfarçando a voz)
(Wed 9:27pm) **Mara: NEGRO: vou levar a Fatima em troca da liberdade de vcs**
(Wed 9:28pm) Mara: negro: todos quieto sem um pio
(Wed 9:28pm) Rossana: O pai, desesperado, tenta salvar a família.
(Wed 9:29pm) Rossana: PAI: Peça qualquer coisa, mas deixem minha filha.
(Wed 9:29pm) **Mara: NEGRO: eu quero esta bonitinha aqui (fazendo graça)**
(Wed 9:29pm) Rossana: O negro pode ter nome?
(Wed 9:30pm) Mara: não Rossana
(Wed 9:31pm) Rossana: ANTONIO: Por favor, eu tenho algum dinheiro. Pode levar, mas deixe minha filha.
(Wed 9:31pm) Mara: NEGRO: sem bla bla eu vou levar
(Wed 9:32pm) Rossana: Os negros saem da casa, deixando a família em prantos e desespero.
(Wed 9:33pm) Mara: eles estavam na cozinha e antes de sair olharam em cima da geladeira e viram 2 pedras de sabão e um litro de wishky e falaram....
(Wed 9:34pm) Mara: NEGRO: hoje seu dia de sorte lindinha vou trocar vc por estas coisinhas aqui ta vendo quanto vc vale?
(Wed 9:35pm) Rossana: NEGRO:(pegando a garrafa) Vou levar isso aqui que é muito melhor do que uma branca feiosa.
(Wed 9:35pm) Rossana: Agora vem outra cena para dar continuação a história.

Cena 2

(Wed 9:36pm) Rossana: Casa - Int. - quase amanhecendo
(Wed 9:38pm) Mara: 'PAI: pegue alguma roupa documento e vamos embora daqui o mais rapido possivel
(Wed 9:39pm) Mara: sequiram direto para o aeroporto
(Wed 9:39pm) Rossana: MARIA: Agora não podemos. Os meninos precisam terminar a colheita, senão a gente perde tudo.
(Wed 9:40pm) Rossana: Acho que não podem ir logo embora. Tem que deixar mais para o final.
(Wed 9:41pm) Mara: PAI: colheita nada deixa tudo vc viu que quase perdemos nossa filha....
(Wed 9:41pm) Mara: PAI: minha familia em primeiro lugar
(Wed 9:42pm) Rossana: PAULO: Mas e o dinheiro que a gente tem não dá.
(Wed 9:43pm) Rossana: Acho que deve acontecer mais coisas na África até eles irem embora de vez.

O fragmento acima, retirado de uma sessão do *chat*, comprova a apropriação das formas típicas de um gênero roteiro cinematográfico, na e pela relação dialógica estabelecida entre os interlocutores e seus enunciados. Destacamos, entretanto, que Mara foi a única participante que conseguiu essa apropriação, percebendo a construção da forma composicional do gênero e incorporando-a no seu texto.

Usar a linguagem escrita requer muito mais do que a simples observação das regras de uma norma lingüística. E isso tem implicações reais para situações de apropriação de uma língua, principalmente, quando tomamos por referência práticas de ensino tradicionais, que levam os surdos a se verem como maus escritores de uma língua desconhecida.

Lembramos, assim, que o modo artificial e tradicional de ensinar a linguagem escrita, no caso dos surdos, resulta em uma produção crescente de maus escritores e leitores que, pela ausência de uso social de leitura e de escrita, têm afetado o seu desenvolvimento da linguagem. Nesse contexto, os surdos não compartilham plenamente a língua/linguagem a que têm direito, seja no caso de acesso à LIBRAS ou à Língua Portuguesa.

Nesse sentido, reafirmamos, à luz de Bakhtin/Volochinov (1929, p. 96), que “a língua, no seu sentido prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. E isso só pode ocorrer quando consideramos os enunciados produzidos em situações significativas.

Essa compreensão foi fundamental para a produção escrita no gênero roteiro cinematográfico. Desde o início, pensamos que essa atividade deveria ser desenvolvida com a participação de todos, de modo que pudesse se constituir num momento, por essência, dialógico em que se vislumbresse, por meio das interações verbais, a apropriação da linguagem. Nossa intenção era criar situações discursivas para que os surdos, a cada encontro, pudessem dizer “ao enunciar, vou me expressar num determinado gênero, mas meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta aos que vieram antes e suscitando respostas futuras” (Brait, 2002, p. 38).

Partindo desse princípio, foi possível observar que, embora Mara tenha dito em outra mensagem “não gosto muito de escrever” e “sabe que não sei como escrever roteiro”, foi capaz de, nas e pelas interações verbais, construir “seu texto”. Na rede discursiva dos enunciados digitais, na interação verbal entre Mara e Rossana, vimos que Mara usou a linguagem escrita e produziu seus enunciados, como “uma resposta aos que vieram antes” e que instigaram “respostas futuras”, dando forma a um roteiro e mostrando que “não há verdadeira criação sem riscos” (Márquez, 2001, p. 307).

Assim, levando em conta a natureza interativa das tecnologias digitais e suas potencialidades, acreditamos que elas puderam auxiliar, de modo eficaz, na prática social da linguagem. As interações sociais instauradas tornaram a escrita uma atividade de relevância maior, pois, como diz Vygotsky (1932, p. 133)

(...) A escrita deve ser ‘relevante à vida’ – (...) a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

A escrita, por meio da Internet, possibilitou ao surdo escrever o Português e pensar em Português, fazendo uso social da linguagem escrita incorporada a uma necessidade discursiva. Nesse caso, pudemos verificar que, os surdos, quando vivenciaram essa prática, puderam penetrar numa situação concreta de enunciação e usar a linguagem escrita em língua portuguesa para interagir com os outros.

A partir dessa nova situação de produção, é possível abrir um espaço que propicie interações e permita que as enunciações aconteçam engendradas pela necessidade efetiva de uso social da linguagem escrita.

Devemos, para tanto, oferecer, no ambiente digital, condições para que vozes/enunciados se entrecruzem na configuração de um espaço onde os surdos e a palavra escrita, em Língua Portuguesa, possam se encontrar. É nesse encontro dialógico que poderá emergir a apropriação da língua portuguesa, uma vez que sem a linguagem não pode haver conhecimento.

É preciso, ainda, ser crítico e político na prática. Não basta ver as diferenças. Vale mencionar que fazer dessas diferenças um direito é oportunizar uma condição de ser gente no entrecruzamento das palavras, das línguas e das culturas.

Nessa perspectiva, o que nos interessa é criar condições para que os surdos, em ambiente digital e na diversidade social de linguagens, possam interagir. É, de alguma maneira, “graças ao plurilingüismo social” (Bakhtin, 1975), que os surdos podem orquestrar seus temas, sua voz e sua linguagem. Além disso, é preciso destacar as possibilidades de uso que os recursos de Comunicação Mediada por Computador possuem na instauração de novas situações interativas (virtuais).

As tecnologias digitais permitem aos surdos, assim como aos ouvintes, introduzirem-se na língua que estão usando para se comunicar e, inscrevendo-se numa atividade enunciativo-discursiva, ressignificar sua escrita. Assim, fazem um uso social da linguagem e participam efetivamente de uma prática de letramento em ambiente digital.

Reflexões finais

A capacidade de usar as ferramentas e de interagir, no ambiente digital, permitiu aos surdos o envolvimento *na e pela* linguagem escrita em Língua Portuguesa, mostrando que a “linguagem é grandemente pluridiscursiva” e que nesse contexto é possível vivenciar outras linguagens sociais, que “não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras” (Bakhtin, 1975, p. 98).

Nesse sentido, constatamos que as práticas de letramento às quais as pessoas são submetidas na vida, na escola, no trabalho e nas organizações sociais, de uma maneira geral, são amplamente reconhecidas como definidoras de melhores índices no uso efetivo da leitura e da escrita em outros contextos. Tudo isso leva-nos a afirmar que as dificuldades que, provavelmente, alguns surdos viveram e que os colocaram com maior evidência em lugares sociais distintos somam-se ao processo de letramento que muitos deles experimentam. Vale lembrar a efusiva participação de Mara, Dudu e Viviane que mostravam um ganho expressivo, certamente, fortalecido pelas práticas de letramento que arregimentaram ao longo da vida.

Essa constatação, conflitante, ao mesmo tempo interessante e instigante, dá crédito a esses surdos que viveram práticas de oralização e puderam vivenciar variadas formas de contato com a escrita e a leitura (práticas de letramento). Intrigante por si só, ela valida ainda, que foram esses surdos que puderam interagir com outros ouvintes nas mais diferentes situações.

Os dados são considerados conflitantes pelo fato de sabermos que, historicamente, a prática educativa com base no oralismo¹² gerou muitos fracassos escolares no que diz respeito ao conhecimento lingüístico e cognitivo de surdos. Por meio do ensino oral, os surdos

¹² Esse método de ensino, designado como Oralismo, tem na proibição do uso da língua de sinais uma de suas maiores características, preservando a idéia de que aos surdos cabe se oralizarem e, por meio da língua oral, aprenderem.

produziam uma *fala morta*, sem sentido social e lingüístico e que em nada contribuía para o seu desenvolvimento integral.

Não queremos, obviamente, levantar a bandeira do oralismo. Porém, não podemos afastar nossos olhares desses surdos oralizados. O que destacamos nesse ponto é a confirmação de que é condição *sine qua non* voltar nossas ações para práticas educativas em que a linguagem constitua-se numa prática social de uso efetivo e significativo. Até então, nada de novo. Mas, por incrível que pareça, essa é uma noção que parece ainda adormecida nas escolas e na visão de alguns “educadores”.

No caso dos surdos, essa prática passa, incondicionalmente, pelas interações que eles podem construir e compartilhar com outros ouvintes. Por esta razão, esperamos que os ouvintes participem e que sejam mais acessíveis e dedicados à partilha das linguagens sociais que devem estar em relação dialógica permanente. Os encontros lingüísticos fortalecem e solidificam essas relações, que podem enriquecer o processo de interação verbal na constituição plurilíngüe das linguagens sociais.

A interação vivida no ambiente digital é um caminho que deve ser tecido pouco a pouco, dia a dia, *byte a byte* e que pode reunir surdos e ouvintes como interlocutores efetivos que compartilham experiências, conhecimentos e linguagens sociais. As conexões estabelecidas tecem os fios dialógicos e ideológicos necessários para o encontro plurilíngüe de enunciados, de vozes, de entonações, de temas e de pontos de vista, abrindo-se, assim, novo espaço de interação social para o surdo.

Desse modo, cremos ter aberto possibilidades à medida que oferecemos condições para que interações sociais ocorressem. Privilegiamos as relações dialógicas/ideológicas. No ciberespaço os surdos encontraram o acesso livre e flexível para a produção de seus enunciados e esse, com certeza foi um bom começo para novas apropriações.

Há muitos confrontos e debates nesse percurso. Entre eles, o acesso democrático às tecnologias digitais que é alvo de fervorosas discussões nos campos científico e político. Cabe então permanecer na luta e encontrar o uso profícuo que as tecnologias ensejam, considerando que elas constituem um novo espaço de interação social e de inserção do surdo em práticas de letramento.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. IN: SILVA, M. (Org.) *Educação online – teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 201-215.

ARCOVERDE, R. D. de L. *Os surdos em contexto digital: o encontro com a palavra escrita em Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL da PUC-SP, 2004.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1975.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929.

BELLEI, S. L. P. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2002.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. IN: FAÍTA, D. e SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (Orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 31-44.

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. IN: ALVES, L. e NOVA, C. (Orgs.) *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003, p. 25-42.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo, Ed. 34, 1999.

MÁRQUEZ, G. G. *Como contar um conto – Oficina de Roteiro*. Rio de Janeiro: Casa Jorge Editorial, 2001.

RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogía. IN: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. v. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 35-45.

SILVA, M. (Org.) *Educação online – teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003a.

SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: relato de experiência. IN: SILVA, M. (Org.) *Educação online – teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003b, p. 51-62.

SILVA, M. EaD *online*, cibercultura e interatividade. IN: ALVES, L. e NOVA, C. (Orgs.) *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003c, p. 51-73.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1932.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. IN: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.

Rossana Delmar de Lima Arcoverde é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUCSP). Atualmente é professora da Universidade Federal de Campina Grande

E-mail: rossanaarcoverde@uol.com.br

Recebido e aprovado em outubro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora.

**CULTURA ESCRITA IMPRESSA E CULTURA ESCRITA DIGITAL: A
PERSPECTIVA DE CRIANÇAS DE CAMADAS MÉDIAS**

Mônica Daisy Vieira Araújo

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Resumo

O acesso às novas tecnologias digitais pode interferir nas percepções e usos da leitura e da escrita por crianças que têm acesso à cultura escrita em meios digitais. A leitura e a escrita na tela, vivenciadas por crianças de camadas médias, é uma prática social que ocorre na escola e em casa, em decorrência do alto investimento que famílias e escolas fazem na transmissão das novas tecnologias. Tomando como pressupostos alguns estudos sobre a história da leitura e do livro e sobre o letramento digital, este artigo visa contribuir para evidenciar as percepções que crianças de camadas médias têm de um conjunto de práticas relacionadas à cultura escrita em suporte impresso e digital, em casa e na escola. A pesquisa foi desenvolvida com base na observação da sala de informática de uma escola privada e em entrevistas com professores, pais e crianças.

Palavras-chave: cultura escrita, letramento digital, camadas médias, escolarização da escrita

Abstract

Access to new digital technologies can interfere in the perceptions and uses of reading and writing among children that are submerged in digital culture. Screen reading and writing, experienced by middle class children, are social practices that take place at school and home, due to the high investment that families and schools make in the transmission of this cultural object: the use of new technologies. Taking the presuppositions of some studies about the history of the book and of reading, as well as about digital literacy, this article seeks to provide evidence of the perceptions that middle class children have about a group of practices related to the written culture, so much printed as digital, at home and at school. This research was developed by observation at the computer science classroom of a private school, and through interviews with teachers, parents and children.

Key words: written culture, digital literacy, middle classes, schooling

Mudanças na cultura escrita: uma perspectiva histórica

Havelock (2002, p.17) considera a cultura escrita como [...] “condição social e estágio mental, com seus próprios níveis de linguagem e de conhecimento expressos por meio da grafia”. Com essa definição, o autor não contemplou o conceito de suporte, essencial para entendermos melhor a cultura escrita na modernidade, pois ela demanda a grafia em vários suportes. Hoje, dentro do conceito de cultura escrita, existem outras culturas: a do manuscrito, a do impresso e a da escrita digital. Buscando refletir sobre as relações entre apropriações diversas, situações de uso, tipos suporte e representações sobre a cultura escrita, é que nos debruçamos sobre os dados desta pesquisa.

Para que possamos entender as transformações ocorridas com o advento da cultura escrita digital, faz-se necessário compreendermos a história da cultura escrita, suas invenções e suas crises.

Segundo Havelock (2002), o advento da cultura escrita é marcado pela introdução de sistemas de escritas, tais como o alfabeto grego que utiliza sons para representar letras, diferenciando-se, assim, do alfabeto fenício. Essa nova invenção gerou condições para que o letramento se tornasse popular, pois a população passou a ter maiores possibilidades de aprender e de acesso a textos até então difundidos oralmente. Esse processo foi lento na sociedade grega, por faltarem suportes materiais e uma pedagogia voltada ao ensino. Desse modo, o alfabeto, até meados do século V, foi usado apenas por governos, leis e atividades econômicas.

Passado este momento inicial de conhecimento e aprendizado da técnica, surgiu a cultura do manuscrito que possibilitou a documentação dos textos, embora fosse muito caro fazer uma cópia de um texto. Somente no século XV com a invenção da imprensa por Gutenberg, a cópia se tornou menos dispendiosa e de execução mais fácil, provocando uma verdadeira revolução na cultura escrita. Marshall (1972, p.133) discorre sobre a passagem do manuscrito para o texto impresso:

A diferença entre o homem da palavra impressa e o da palavra manuscrita é quase tão grande quanto a que existe entre o não-alfabetizado e o alfabetizado. Os elementos constitutivos da tecnologia de Gutemberg não eram novos. Mas ao se conjugarem no século quinze pela invenção da imprensa, produziram tal aceleração de ação social e pessoal, que se pode comparar à do “take off”, no sentido em que W. W. Rostow desenvolve esse conceito em *The Stages of Economic Growth*: “O take off é aquele momento decisivo na história de uma sociedade em que deflagra o seu desenvolvimento e este se torna sua condição normal.

Chartier (1999) explicita essas transformações ocorridas na cultura escrita a partir da história do livro, em que as transições para cada novo suporte de leitura causaram desconfiças e críticas pessimistas em relação aos textos nele veiculados:

No início da era cristã, os leitores do códex tiveram que se desligar da tradição do livro em rolo. Isso não fora fácil, sem dúvida. A transição foi igualmente difícil, em toda uma parte da Europa do século XVIII, quando foi necessário adaptar-se a uma circulação, muito mais efervescente e efêmera do impresso. Esses leitores defrontavam-se com um objeto novo, que lhe permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leituras inéditas. Chartier (1999, p.93).

Do mesmo modo neste século XXI, o computador, novo suporte de leitura, tem causado temores por suas variadas transformações. Dentre elas, as relativas à leitura e à

escrita, provocadas pelo aparecimento dos hipertextos digitais que, conforme Coscarelli (2002, p.66), “contam ou podem contar com a presença de imagens, ícones, outras marcas, como os *hiperlinks*, as barras de rolamento, diferentes formas de mostrar que um botão está ou não ativado, sons, gráficos, animações, vídeos, entre outros.”.

Podemos perceber que o leitor de hoje encontra amplas possibilidades de produção textual, de leitura, de gestos e modos de comportamento na cultura escrita. Para Chartier (2002, p.22):

É essa ordem dos discursos que se transforma profundamente com a textualidade eletrônica. É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas [...].

Entre as discussões em torno do hipertexto digital, surgem as questões relativas à leitura. Os pesquisadores discutem se existem ou não diferenças entre a leitura do hipertexto digital e do texto impresso, a idéia de que a leitura do hipertexto digital seria ou não mais difícil que a do texto impresso e questionam ainda se existem texto e leitura linear. Essas e outras discussões acompanham o surgimento da cultura escrita digital ainda pouco estudada pelos pesquisadores.

Encontramos autores como (Soares, 2002; Chartier, 2002) que afirmam a existência de diferenças entre o texto impresso e o hipertexto digital. Para Soares (2002, p.150), “o texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e lido de forma multi-linear, multi-seqüencial acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades sem que haja uma ordem pré-definida.”.

Do mesmo modo, Chartier (2002, p.31) define o texto eletrônico, conforme termo usado pelo autor, como um texto móvel, aberto e maleável que possibilita “uma leitura descontínua, segmentada, fragmentada [...]”. Mas, para Chartier (2002, p.107), “o mais importante para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica” [...].

De um outro ponto de vista e pensando mais na natureza da própria leitura, Coscarelli (2004, p.1) defende que “a idéia de que não há muita novidade na leitura de hipertextos digitais se sustenta em dois pilares: um deles é o de que não há textos lineares; o outro é o de que não há leitura linear”. Para a autora, não existe texto linear já que as inúmeras marcas textuais definem uma hierarquia entre os elementos que o constituem, como títulos e subtítulos.

No entanto, Coscarelli (2002, p.75) esclarece que “o texto convencional é tido como linear porque as palavras vêm umas depois das outras, assim como os parágrafos, os capítulos e assim por diante. Isso não significa que todos os textos são lidos na seqüência proposta pelo autor, e há muitos textos que estimulam a leitura não-linear.”.

Dessa forma, para a autora e muitos teóricos da cognição e da linguagem, nenhuma leitura pode ser considerada linear, pois, no ato de ler, o leitor precisa “relacionar proposições de partes diferentes do texto e de textos diferentes, precisa ir e voltar no texto, deve considerar seus objetivos de leitura e monitorar a construção de sentido, entre muitas operações que nada têm de linear e que são cruciais para a efetivação da leitura.” Coscarelli (2004, p.2).

Outra mudança importante na história da cultura escrita gerada pelos novos suporte de textos foram os gestos e comportamentos de leitura e escrita. Dos rolos manuscritos ao computador, os gestos de leitura e escrita foram ampliando-se e estabelecendo entre o leitor e

a obra relações inéditas. Chartier (2002, p.106) discorre sobre essas mudanças do rolo ao códex:

O códex, isto é, um livro composto de folhas dobradas, reunidas encadernadas, suplantou progressiva, mas inelutavelmente os rolos que até então haviam carregado a cultura escrita. Com a nova materialidade do livro, gestos impossíveis tornavam-se comum. Assim, escrever, enquanto se lê, folhear uma obra, encontrar um dado trecho. Os dispositivos próprios do códex transformaram profundamente os usos dos textos.

Com a cultura digital, gestos como encontrar um dado trecho de um texto ficou mais fácil que no códex. Basta o leitor acionar um dispositivo de busca no teclado do computador especificando palavras do trecho pretendido para localizá-lo rapidamente. Ribeiro (2003, p.7) afirma que “um novo suporte de escrita e leitura surge com a leitura em tela e o leitor se vê, novamente, às voltas com a construção da história de uma nova prática de leitura e com uma nova relação entre o corpo e o objeto”.

Logo, mover a barra de rolagem para passar as páginas do texto, ligar e desligar o computador para acessar o texto que se deseja ler, escrever digitando no teclado, cortar um trecho que não deseja mais e colar um outro, clicar em uma palavra que te leva a um outro texto, esses e outros gestos e comportamentos inéditos são próprios da cultura escrita digital. Frade (2005, p.67) afirma que “[...] para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas [...]”.

Alfabetização e Letramento digital

Para que a criança consiga responder ao uso social de leitura e escrita em hipertextos digitais, é preciso, antes, que se aproprie da tecnologia: o conhecimento do uso do teclado, do *mouse*, da forma de ligar a máquina, do uso dos diversos aplicativos e de todos os recursos inerentes ao computador e à Internet. São recursos básicos para saber, por exemplo, como acessar um *site*, como receber e enviar *E-mails*, como clicar num *link* e em seguida voltar ao texto anterior. A apropriação dessas e de outras habilidades relativas à técnica de leitura e escrita em meio eletrônico pode ser denominada alfabetização digital.

Esse atual modo de entender o conceito originou-se com a expressão “alfabetização tecnológica” admitida, em 1972, por Andrew Molnar, ex-diretor do Office of Computing Actives, da Nacional Science Foundation. Tal termo foi definido naquele período como o aprendizado das técnicas de uso de aplicativos como planilhas eletrônicas e editores de textos.

Hoje, a troca do termo “tecnológico” por “digital” amplia o conceito, pois neste caso, passa a ser definido, como veremos, não só como o aprendizado sobre os aplicativos e suas funções, mas também de todas as técnicas que envolvem o uso de mídias digitais, de computadores, incluindo escrever e ler textos nesse novo suporte.

Frade (2005, p.74) concebe a alfabetização digital considerando que “a aprendizagem dos gestos desta nova escrita é uma forma de “alfabetização” necessária para que o escritor/leitor se torne um usuário efetivo da tecnologia. Para isto, é preciso garantir o aprendizado de algumas formas de uso da máquina, ensinando alguns códigos deste 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”.

Referindo-se ao analfabetismo digital visto, neste caso, como o estado ou condição de quem não se alfabetizou, a autora acrescenta:

[...] o termo analfabetismo digital, poderia ser utilizado para já alfabetizados que não alcançaram o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina, manuseá-la e que, portanto, não podem utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação de

texto, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para uma leitura de informação ou mesmo de leitura e escrita de outras linguagens (visuais, por exemplo). Frade (2005, p.74)

No entanto, o aprendizado de outras linguagens envolvendo sons, imagens, e outras mídias também é necessário para que a criança consiga utilizar a máquina e seja considerada alfabetizada digitalmente. Assim, à alfabetização digital, precede a alfabetização audiovisual que Frade (2005, p.62) define como “[...] o aprendizado de outras linguagens, tais como as que envolvem o som, imagens fixas e em movimento. Nessa perspectiva, para alguns autores, (Tyner, 1996; Frade, 2001) os códigos a serem desvendados possuem linguagens específicas (iconicidade, sonoridades, etc.) que precisam ser decifradas”.

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola particular de Belo Horizonte que atende uma clientela das camadas sócio-econômicas médias. Como objetivo, essa pesquisa buscou compreender de que modo, por que meios e em que condições crianças com fácil acesso a computadores e à Internet apropriam-se da cultura escrita digital. Os dados evidenciaram que o processo de apropriação da cultura escrita digital pelas crianças pesquisadas ocorreu de modo paralelo à alfabetização no impresso e parece que o que a alfabetização faz é ajudar a transformar o que antes era audível e visível em legível, como evidenciado pela mãe do **G**:

Ju – [...] Os primeiros CD ROM que não são pra crianças alfabetizadas eles tem toda a instrução via áudio, né? Então ele aprendeu a mexer com o *mouse*, ele aprendeu algumas teclas pela questão do áudio e aos pouquinhos à medida que ele foi sendo alfabetizado ele foi transformando estas instruções por áudio por escrito. Mais como foi gradativo e foi quase que um processo concomitante a alfabetização dele, né? [...] (Mãe do **G**)

Percebe-se que a usabilidade é garantida pela iconicidade destes artefatos digitais que, de início, não dependem da compreensão que a criança tem sobre a escrita. No entanto, pode-se dizer que essas aprendizagens se interpenetram. Ao mesmo tempo em que as crianças compreendem os usos da cultura escrita na tela, operam com a tecnologia da escrita e podem aprender o conceito de representação da escrita. Podemos afirmar que a alfabetização audiovisual é condição importante para alfabetização digital das crianças. Verificamos que as vivências familiares com outras linguagens, como, por exemplo, som e imagens em movimento, indiretamente, contribuíram para que elas se inserissem no mundo das tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, as crianças pesquisadas, em sua maioria, construíram essa alfabetização audiovisual através de brinquedos digitais que ganharam dos pais, entre eles, estão o *vídeo game* e o próprio computador:

C – [...] Nossa! Aqui dentro de casa ela ganhou um CD ROM de bichinho, de montar quebra cabeça, de repetir o sons, ela tinha que escrever que som que era e levar o *mouse*, essas coisas! Jogos interativos! Isso ela teve quando criança. (Mãe da **An**)

Ân – Tinha um CD ROM lá ... e eu não sei te falar qual que era não! Mas tinha alguns que meu marido comprava pra ele. E fora isso ele tinha *game boy*, *play station* estas coisas que ajudava né... (Mãe do **L**)

MC – Olha! Eu dei pro **Ar**... playstation. [...] tinha um menorzinho, vagabundinho, de tênis, futebol, sei lá o que era. [...] Nada muito tecnológico, mais assim não. Que eu lembre era mais ou menos isso. Jogo, livro, brinquedinho pra desenhar, carrinho que anda com controle remoto, avião, brinquedo eletrônico, né. Isso teve normal! (Mãe do **Ar**)

Saber interagir de formas diferentes com a cultura escrita digital requer também que a criança desenvolva e responda às novas demandas sociais de leitura e escrita que o hipertexto digital exige. Mas quais serão as práticas de leitura e escrita dessas crianças na Internet?

Caracterizamos essas novas práticas como um novo processo de letramento que se diferencia pelo fato de que o hipertexto digital possui algumas particularidades de leitura e escrita, tais como: a informalidade do texto escrito através de símbolos chamados *smileys* ou *emoticons*¹³, abreviaturas e mistura de palavras numa interconexão entre vários textos nos quais cada navegação é única e, na maioria das vezes, impossível de se reconstituir.

Chartier A. (2000, p.168) discute sobre essa mudança nas práticas da cultura escrita digital:

[...] Quienes piensan que em las sociedades que escriben la conciencia del lenguaje (oral y escrito) está estructurada por el sistema de escritura, pueden comprender los mecanismos inéditos subyacentes em las invenciones lúdicas de los adolescentes. Son los que buscan y encuentran equivalencias escritas para los signos «suprasegmentales» que contribuyen tan fuertemente a la comprensión de la oralidad (fruncir el seño, guiños, bajar la voz, subir el tono). Las representaciones de caras, tipo *smileys*, *emoticons* o *frimousses*, que los lingüistas denominam «topogramas», permitem puntuar el discurso com signos amigables como: -) ☺ = sonrisa, o ;-) = guiño.

Todos esses aspectos formam uma nova linguagem e, portanto, um novo processo de letramento. O termo letramento originou-se da palavra inglesa *literacy* que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Logo, *literacy* é o estado ou condição que assume quem aprende a ler e escrever. Soares (1999, p.17) explica que “do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição”.

Desta forma, letramento é o exercício de práticas de leitura e escrita de quem aprendeu a ler e escrever, embora saibamos que um sujeito que não adquiriu a tecnologia de ler e escrever pode ser considerado com certo nível de letramento se, de alguma forma, ele responde a demandas sociais de leitura e escrita. Soares (2002, p.151) afirma que “as mudanças referentes aos processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos configuram um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola de um bairro da zona sul de Belo Horizonte. Sua clientela vem das camadas médias e sua estrutura curricular mantém aulas de informática. Como procedimentos, usamos a observação, anotação no caderno de campo e entrevistas semi-estruturadas com as crianças, suas mães e professoras. A coleta dos dados começou pela observação participante das aulas no laboratório de informática da escola durante três meses. Este procedimento nos ajudou a conhecer melhor os *sites* mais visitados pelas crianças, os jogos preferidos, a desenvoltura com o computador e, assim, pudemos escolher sujeitos que tinham um alto nível de letramento digital.

¹³ Desenhos feitos a partir das teclas do teclado para caracterizar um sentimento ou uma expressão facial.

Escolhemos alunos da 2ª a 5ª série do Ensino Fundamental, antigamente chamada de 1ª a 4ª série, que possuíam entre sete a 10 anos de idade. Seleccionamos duas crianças por série, sendo que somente **J** e **V** são da mesma sala: **A** e **G** de sete anos de idade estudam na 2ª série, **Ar** e **B** de oito anos estudam na 3ª série, **L** e **An** de nove anos de idade estudam na 4ª série e **J** e **V** de 10 anos de idade estudam na 5ª série. Todos possuem computador em casa e fácil acesso à rede mundial de computadores. Essa diferença de idade nos exigiu um olhar diferenciado sobre os dados coletados, pois os sujeitos estavam em níveis de letramento digital também diferenciados.

Em entrevistas semi-estruturadas com as crianças selecionadas, resgatamos dados sobre as disposições e as formas de apropriação da cultura digital e sobre como vêm a cultura escrita neste processo de apropriação dessa cultura escrita digital. As entrevistas com as mães visaram a análise das relações que a criança em sua casa mantém com a cultura escrita digital e a compreensão das disposições da família frente à essa cultura. Já com as seis professoras regentes e a professora de informática, buscamos coletar dados para compreendermos como acontece a transmissão dessa cultura para essas crianças, as preferências de leitura na tela e no papel, como lêem e o que lêem na Internet, e como se apropriam da cultura escrita digital transmitida pela escola.

Escrita manuscrita, impressa e digital: formas de ler na escola e em casa

Neste tópico a partir da análise das práticas de leitura de hipertextos digitais nos ambientes doméstico e escolar, vamos discutir em que os diferentes suportes de escrita – papel e tela – modificam nas práticas de leitura e escrita das crianças.

A entrada da cultura escrita digital na escola confronta-se com anos de permanência da cultura manuscrita e impressa nas práticas escolares praticadas mediante as exigências de letras arredondadas, bordas nos cadernos, cópia de palavras, frases e textos passados no quadro negro, xérox de exercícios, leituras de dicionários, de enciclopédias para a pesquisa, de literatura e de livros e textos para as provas.

Todas essas práticas encontram-se hoje ampliadas com a cultura digital. Mas será que as crianças expostas freqüentemente a essa tecnologia mantêm uma relação diferenciada com a cultura escrita?

Destacamos trechos de entrevistas em que algumas crianças discorrem sobre as diferenças do modo de leitura de textos impressos e de hipertextos digitais. No entanto, elas evidenciam que não existe diferença no modo de leitura entre os dois suportes, mas, sim, diferenças de leitura entre gêneros diversificados e objetivos de leitura:

P - O quê você lê na Internet?

L (4ª série/ 9 anos) - Haaa... as notícias do dia!

P - Você entra em jornal? Qual?

L (4ª série/ 9 anos) – Uai! Eu vejo as notícias no uai!

P – E como você faz a leitura?

L (4ª série/ 9 anos) - É... as partes mais importantes que eu leio!

P - E como você sabe que são as partes mais importantes?

L (4ª série/ 9 anos) - Uai! Primeiro eu leio tudo aí eu vou revisando e leio de novo o mais importante

Quando está em casa, **L** faz leituras aleatórias na Internet, mas podemos perceber que o modo de ler explicitado pela criança não tem seu diferencial determinado pelo suporte computador, mas sim pelo gênero jornal que, impresso ou digital, permite a leitura conforme o interesse do leitor.

P - Existe diferença da leitura na tela e no livro?

J (5ª série/ 10 anos) - Tem [diferença] porque, na tela, eu leio um pouco, aí eu começo achar que não tá muito interessante, aí eu leio mais embaixo, pra ver se já mudou alguma coisa se já ficou mais interessante. No livro não, no livro eu leio tudo porque eu entendo a história. Quando eu leio livro!

A leitura como fonte de informação é realizada, na maioria das vezes, na Internet. Já a leitura literária é realizada, em sua maior parte, nos livros. Logo, a diferença de leitura nos dois suportes, citada por **J**, é marcada pelo objetivo da leitura. Para ler histórias literárias, é necessário seguir um determinado contrato de leitura mais seqüencial, mas, para ler informações, muda o contrato de leitura, em que é permitido a leitura aleatória sem que se prejudique a compreensão.

P – Como você faz leitura na Internet?

Ar (2ª série/ 7anos) - Leio do começo ao fim. Quando eu tenho que ler eu leio do começo ao fim.

P - É mesmo? Lê tudo?

Ar (2ª série/ 7anos) - Não. Não precisa não.

P - Por quê?

Ar (2ª série/ 7anos) - De vez em quando eu entro aqui na minha casa quando tipo na leitura do Napoleão. Eu vejo “Napoleão”, aí entro lá para pesquisar sobre Napoleão. Se a leitura for muito grande eu leio só alguns pedaços.

P - E como é que você escolhe esses pedaços?

Ar (2ª série/ 7anos) - Ah... sei lá, talvez pelo título que me interessa.

Assim como **J**, **Ar** reafirma um modo de leitura em que o objetivo é buscar informações. Podemos nos perguntar se a mesma estratégia de leitura seria usada se as crianças fossem ler uma enciclopédia impressa.

P - O que você lê na Internet?

V(5ª série – 10 anos) - Eu leio pesquisa, as vezes quadrinhos na Internet, só! Leio o que eu tenho que ler, MSN, *orkut*, as mensagens do *orkut*!

P - E a leitura na tela é diferente da leitura no livro? Por quê?

V (5ª série – 10 anos) - É diferente! Há, porque a letra é maior, mais apropriada pra ler o livro inteiro!

Para **V**, a leitura no livro é melhor por que as letras são maiores favorecendo a leitura de todo o livro.

P - Você lê livros e revistas no papel igual você lê na Internet?

An (4ª série/ 9 anos) - Não! Quando é alguma coisa na Internet eu leio direito, mas, quando é alguma coisa que não me interessa, eu bato olho vi tudo as letrinhas são muito bonitinhas e quando eu vejo uma manchete no jornal ou numa revista [impressa], falando assim é... Lula não sei o quê investe não sei o quê no Brasil. Aí se me interessar eu vou lá leio tudo direitinho [...]

P - Mas o que é ler direitinho?

An (4ª série/ 9 anos) – Lá [site do projeto da copa] você já viu que aparece a foto da cidade o que ela fala em baixo o que ela é! Aí ela [professora de informática] fala “gente lê e depois pode entrar no jogo”. Quando ela fala lê e pode entrar no jogo eu vejo as letrinhas, pronto bonitinhas demais, entro nas fotos vejo as fotos da cidade aí eu falo acabei de ler! Aí ela fala, “acabou?”, “Acabei!”. Aí ela deixa entrar nos jogos! Ler direitinho é ler todo o parágrafo. Ler toda a frase completa e continuar lendo.

A estratégia de leitura é escolhida conforme objetivo da leitura, assim como evidenciado por **J**. Se a leitura é obrigatória ou interessante, a criança lê todo o texto, “direitinho”, se não existe nenhum comando de um adulto, a leitura é rápida. **B**, no trecho abaixo também discorre sobre a leitura rápida:

P - Como você faz a leitura dos *sites* quando a **R** pede? Você lê aqueles *sites*?

B (3ª série/ 8 anos) - Leio! Eu leio bem rápido, eu leio tudo, mas eu leio bem rápido.

As falas das crianças indicam que a leitura de hipertextos digitais pode ser feita de forma não linear, demonstrando que naquele tipo de texto é natural pular parágrafos, páginas e capítulos. No entanto, não percebemos que as crianças sentem essa mesma liberdade com os textos impressos, em especial os literários, porque o contrato de leitura ensinado pela escola não permite a subversão. Talvez o próprio gênero também não permita esta subversão.

Coscarelli (2004, p.2) salienta que todo texto é hipertextual e “que a hipertextualidade é um fenômeno que se manifesta em textos de diversos gêneros, e que se faz presente em textos literários”. No entanto, o próprio leitor, a finalidade e o gênero são também determinantes da forma com que cada um se apropria do texto. Mas a escolarização da leitura parece ainda formatar o modo da leitura dos alunos, exigindo que a criança faça uma leitura linear de alguns textos. Coscarelli (2004, p.7) defende que,

[...] o hipertexto digital, visto como uma exteriorização de como deve ser nosso processamento mental, não precisa ser considerado um fator dificultador da leitura, já que não apresenta para o leitor elementos tão novos e desconhecidos para ele.

Dessa forma, novas dimensões pedagógicas para o ensino da leitura precisam ser consolidadas e a leitura em suporte digital pode ser uma forma de demonstrar e mobilizar algumas dessas dimensões inerentes a vários tipos de textos.

As práticas de leitura na tela interferem na relação das crianças com os textos impressos? A observação da forma como crianças de 7 a 10 anos liam durante as atividades na sala de informática da escola, assim como as entrevistas, mostram que, mesmo havendo forte apelo às novas gerações de letrados para o uso da tela, as preferências em ler no impresso e na tela mudam conforme a situação de leitura e o gênero textual. Há, além disso, questões relacionadas à legibilidade e mesmo de natureza fisiológica, como o conforto dos olhos.

As crianças liam, de forma rápida, os *sites* do projeto indicados pela professora de informática **R** e, em muitos casos, não liam, somente viam as imagens e logo perguntavam a **R** se podiam acessar os *sites* de jogos. Eles também usavam estratégias variadas para dar conta do tipo de compreensão esperada pela professora. A extensão dos textos, o interesse pelo tema e uma certa pressa em acaba para fazer outra atividade, preferida, também condicionavam a leitura:

P - Como você faz a leitura dos *sites* quando a **R** pede?

A (2ª série/ 7 anos) - Só quando a **R** pede que eu leio!

G (2ª série/ 7 anos) - Isso aí eu já passo direto pra ir rapidinho pro jogo.

B (3ª série/ 8 anos) - Leio! Eu leio bem rápido, eu leio tudo, mas eu leio bem rápido!

Ar (3ª série/ 8 anos) - Quando o documentário é pequeno eu leio. Quando ele tem letras pequenas e é grande eu não leio não.

An (4ª série/ 9 anos) - Quando a **R** manda a gente entrar no *site* da copa, depois pode entrar no *site* de jogo. Eu bato o olho! Pronto! Olho as fotos e entro! Aí quando ela fala que vai fazer pergunta, eu leio palavra por palavra pra não esquecer nada que ela falou!

V (5ª série – 10 anos) - As copas eu só fico lendo sobre cidades, pra mim não vai me acrescentar nada saber cidade da Alemanha. Assim ...pra mim só fala da história da cidade alemã aí eu acho ... aí eu finjo que leio!

J (5ª série/ 10 anos) - Porque cansa. A gente tem preguiça de ficar olhando os estádios. Ao invés de pensar que ta conhecendo coisas novas. Dá preguiça de ficar olhando! Tem um texto grande a gente nunca lê o texto. A gente vai na foto e vê e tchau.

Esse desinteresse aparente pelos *sites* do projeto ocorreu por vários motivos. Primeiro, o fato de as crianças saberem que, após o primeiro momento da aula, elas poderiam acessar os *sites* de jogos considerados educativos, seus favoritos, desestimulava a busca por informações mais detalhadas nos *sites* do projeto.

Outro motivo é que a grande maioria das crianças não gosta de fazer leitura na Internet, preferindo os livros e os suportes impressos. Essa preferência pode ter origem num incômodo físico: quando lêem na tela reclamam de dor nos olhos e se cansam quando as letras dos textos são pequenas. De outro modo, simplesmente preferem a leitura em suportes impressos:

P - Você gosta de ler na tela ou você prefere em livros?

A (2ª série/ 7anos) - Eu leio [na Internet], mas eu não gosto muito não.

G (2ª série/ 7 anos) - Não! Leio livro, mas na Internet não!

B (3ª série/ 8 anos) - Eu prefiro em livro e papel porque na Internet, normalmente meu olho dói um pouco.

Ar (3ª série/ 8 anos) – Não! Eu peço a minha mãe pra ler porque as letrinhas são muito pequenas.

An (4ª série/ 9 anos) - De vez em quando é mais comum eu ler em livros, Barsa! Porque dá dor de cabeça, porque a luz da tela dá dor de cabeça.

L (4ª série/ 9 anos) – Não! Não gosto [de livros]! Porque eu acho muito grande! Os livros são muito grandes! É porque nos *sites* tem coisas mais interessantes pra ler [...]. É por isso que eu não leio!

V (5ª série/ 10 anos) - Não! Muito não! Também acho o livro mais divertido pra você ler!

J (5ª série/ 10 anos) - Eu leio um pouco e é só de vez em quando, porque eu tenho preguiça de ler. Eu fico cansada. Ah, meu olho começa arder e fico com preguiça.

É importante ressaltar, assim como Furtado (2006, p.108), que “a leitura em tela é frequentemente descrita como uma leitura rápida, de superfície, de exploração, de referenciação”. Sabemos que há diferença em ler hipertextos digitais e textos impressos, mas pode ser que essa característica de leitura rápida ocorra também porque existem várias informações que podem ser acessadas e várias tarefas a serem realizadas pelas crianças, fazendo com que elas queiram ler o mais rápido possível. Além disso, o tipo de escolarização da leitura e escrita nos meios digitais ainda se liga a uma percepção de que só se lê de uma forma. No entanto, as próprias crianças descobrem estratégias de se liberarem para fazerem o que mais interessa.

Gestos da cultura escrita digital

As mudanças nos suportes textuais geram mudanças nos gestos de leitura e escrita, conforme atestam vários estudos de Roger Chartier. Verificamos durante as observações e entrevistas com as crianças a ocorrências de gestos e comportamentos inéditos, que somente são possíveis na cultura escrita digital e outros que se assemelham com aqueles típicos da cultura escrita impressa.

O uso dos computadores na aula é organizado em duplas. As crianças estabelecem regras entre elas para que todas possam ter a oportunidade de manusearem o *mouse* e o teclado, lerem o que desejarem e jogarem seu jogo preferido:

G (2ª série/ 7 anos) - Não... tinha! Cada aula de informática, um dia um ficava no teclado e no outro dia na aula de informática essa pessoa fica no *mouse*

B (3ª série/ 8 anos) - A gente tá sentado no chão, aí quem chegar primeiro fica com o *mouse*. Aí na hora que a gente vai nos jogos, a gente vai dando o *mouse* uma pra outra pra poder jogar.

An (4ª série/ 9 anos) - Quem fica no *mouse* sou eu! A gente fala que quem senta primeiro ficou! Se chegou, bem, se não chegou, amém! Ai geralmente eu sento primeiro, eu sento do lado do *mouse*, aí é só levantar e sentar.

Esse comportamento só existe porque para jogar, navegar na Internet, ler na tela ou escrever nesse suporte existem dois instrumentos: o teclado e o *mouse*. Isso possibilita que o uso do suporte seja feito por duas pessoas ao mesmo tempo.

Durante o período de observação, percebemos várias formas de organização das duplas para o uso do computador. Uma delas estava jogando um jogo que utilizava as teclas do computador para fazer os movimentos do jogo. Decidiram jogar junto o mesmo jogo, dessa forma, enquanto uma clicava em duas teclas a outra clicava em outras duas. Conforme Frade (2005, p.67),

[...] para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão, em novas pedagogias. Isto porque estes instrumentos alteram os modos de relacionamento com a cultura escrita e, em outra instância, com o próprio conhecimento e com uma instituição encarregada de transmiti-lo, a escola.

Esses novos gestos e comportamentos da cultura escrita digital foram percebidos e explicitados por algumas crianças durante as entrevistas. Ao serem perguntadas sobre as diferenças de leitura no texto impresso e no hipertexto digital as crianças nos remetem para as diferenças entre os gestos e comportamentos de leitura nos dois suportes:

P – Como você faz pra fazer leitura na Internet?

L (4ª série/ 9 anos) - Fazer leitura? Provavelmente é só apertar no que está em baixo na tela do computador.

P - Mas como você faz pra ler?

L (4ª série/ 9 anos) - Eu aperto na reportagem e aparece o produto e os escritos que eu leio!

P – Você acha que tem diferença em ler livros do que ler na Internet?

L (4ª série/ 9 anos) - É que na Internet é algo digital! Na Internet o pessoal mexe com *mouse*, no livro você tem que ficar lendo um tempão, passando página toda hora. (...) Porque na Internet você pode ir baixando, livro você tem que mudar a página e isso demora um pouquinho!

P – Você vê alguma diferença de ler em livros pra ler no computador, na tela?

V (5ª série – 10 anos) - Toda! Há... por que em livro você pode ler em qualquer posição, pode levar em qualquer lugar na maior facilidade, computador, até se for lap top, o lap top é pesado, pesado não, é meio desconfortável pra colocar e tem que

conectar fio na Internet! Livro não! Livro já tá lá é só você sentar pegar do bolso ou da bolsa e ler. Em qualquer ângulo, em qualquer posição, deitado ou em pé.

P - Só isso que é diferente? E a forma de você ler?

V (5ª série – 10 anos) - Tem ué! É menos cansativo! O livro tipo assim... também quando você quer dormir ou parar é só fechar o livro e marcar. O computador não, você tem que adicionar aos favoritos e desligar. Aí quando você quiser ligar de novo o computador, você tem que ligar o computador, chamar o *site*, entrar na Internet e tudo. Livro não, se só você abrir, já tá na página!

Abandonar simplesmente o livro quando se quer dormir, sem complicados gestos de “desligar”, levá-lo para qualquer lugar, passar muitas páginas até achar o que pesquisa, baixar a barra de rolagem, ligar o computador, abrir e fechar o livro, ler em qualquer posição, ler sentado ou deitado são gestos e comportamentos exclusivos de um ou de outro suporte. Por essas e outras diferenças de gestos e comportamentos de leitura na cultura escrita digital apontadas pelas crianças, fica evidente um processo de mudanças na história da cultura escrita e que alguns leitores, mesmo tendo acesso às duas modalidades, privilegiam uma delas. Daí a presença ainda forte da cultura do impresso. Chartier (1994, p.102) assinala as mudanças de gestos de leitura ocorridas do rolo para o codéx:

[...] Para ser desenrolado e lido, um rolo tinha que ser segurado com as duas mãos [...] era impossível para o leitor escrever ao mesmo tempo em que lia, daí a importância do ditado em voz alta. É com o codéx que o leitor conquista a liberdade: pousado sobre uma mesa ou escrivaninha, o livro em cadernos não exige mais a total mobilização do corpo.

No entanto, nota-se que não são consensuais a percepção dos alunos sobre as diferenças de modos de ler nos suportes digital e impresso e as conseqüentes formas de escrever ou ler que eles potencializam. Há percepções diferentes sobre os modos de ler em voz alta e em silêncio, sobre a conveniência de fechar o livro e saber onde se parou, em vez de desligar o computador e marcar em favoritos, sobre os materiais com os quais os suportes são fabricados e mesmo o ato passar as páginas começa a parecer, para alguns, um gesto mais penoso.

Por outro lado, percebemos que nem sempre os sujeitos que fazem parte do mesmo grupo social adquirem as mesmas disposições e compreensões sobre a cultura digital. Isso ocorre a partir do controle que os pais fazem dos usos de práticas dessa cultura. Assim, as crianças que participam menos, não têm o mesmo nível de desenvoltura com a cultura escrita digital de seus pares, conforme depoimento da **C** mãe de **An**, referindo-se a escrita que a filha tenta produzir no *MSN*:

[...] a queixa dela é o seguinte: “as minhas amigas escrevem mais rápido do que eu porque elas escrevem por símbolos”! Então, às vezes ela cansa porque como ela não pode escrever por símbolos, a pessoa também cansa dela, porque não tem o símbolo. Então acaba que aquilo vai ficando secundário, secundário e ela na maioria das vezes desiste, ou fala pouco. [...]

A escrita no *MSN*, nos *chats* e todas as formas de conversa *on-line* são executadas rapidamente pelos usuários, demandando que digitem abreviando as palavras para que se tenha uma interação mais real. Santos (2005, p.56) afirma que “na IOL (interações *on-line*), o processo de produção e o modo de processamento do texto trazem características, tanto da

conversação face a face, quanto da escrita”, criando-se uma proximidade da oralidade com a construção da escrita.

A mãe C proíbe que sua filha escreva abreviadamente por acreditar “[...] que a escrita nessa idade já é complicada, já não é muito certa. Então eu imaginei! A base pra você escrever bem é você ler bem! Você lê no computador uma escrita errada, vai ficar mais difícil ainda ela ter uma escrita melhor. Então, eu aboli terminantemente!”. Fica evidente a posição de C frente às duas escritas concorrentes, a digital e a impressa e a mãe espera que a filha consolide primeiro a leitura e a escrita consideradas corretas.

Resultados de pesquisa com adolescentes que supomos terem relativo domínio da norma são apresentados por Santos (2005). Ao discorrer sobre os resultados de sua pesquisa sobre a influência do uso dos *chats* na escrita de adolescentes, a autora afirma que eles conseguem adequar a linguagem ao gênero solicitado e não utilizam os símbolos em textos formais. Santos (2005, p.181) conclui dizendo que:

[...] a norma vai sofrendo alterações na medida do possível. Sem perder de vista o aspecto semântico, o usuário da língua vai subvertendo a ordem e misturando registros e o chat instaura-se como gênero que mescla duas modalidades da língua: escrita e fala. Sem professor para vigiar, sem ninguém para dizer que isso é certo ou errado, sem policiamento das normas – muito pelo contrário: a tônica é quebrá-la, subvertê-la ao máximo - a liberdade de expressão é total e irrestrita, corroborada pelo anonimato, quando assim deseja [...].

Considerando os argumentos da mãe, podemos fazer indagações para futuras pesquisas. Será que, por estarem se apropriando das culturas escritas impressa e digital ao mesmo tempo, as crianças escreverão de forma “errada” textos formais? Será que a criança precisa dominar uma escrita para, depois, se apropriar da outra?

Ao analisarmos as práticas da cultura digital das crianças e sua desenvoltura no meio digital, em casa, vemos que elas enfatizam que os usos são diferenciados e percebem o motivo e a amplitude de práticas caseiras. Pelo que falam nas entrevistas sobre o que lêem e escrevem no espaço doméstico, identificamos as práticas da cultura escrita digital que vem se constituindo com o uso do novo suporte:

A (2ª série/ 7anos) - Turma da Mônica e Elefantinho. [...] Seninha, deixa eu ver, MSN, só. [...] Têm mais de vinte *sites*, eu entro em todos.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Os *sites* que eu mais gosto é Cartoon, o *site* www.cartoon.com.br, charges que é um *site* de piada política, muito legal. Tem vários... Jetix também é bom www.com.br. [...] Tem vários *sites* que eu conheço. [...] Na minha casa eu posso entrar na arena ig, então eu vou lá... [...] E jogar o meu CD ROM de guerra.

An (4ª série/ 9 anos) - Na arenaig, da nik tem alguns jogos que são bonitinhos e os *site* da hello kite. [...] da Barbie, do iguinho, da Mônica, o do cartoon, baixaKi, que baixa imagens pra colocar no MSN, mensbrasil.com.br que baixa imagem, desenho, zuzubalandia, o do seninha. Todo *site* que me dá eu entro. [...]tem um jogo que chama *decimens*, você monta uma casa a família. Tem os CDs de computador.

V (5ª série – 10 anos) - *Orkut* haaa... que mais ... as vezes *sites* de jogos de flash, as vezes... os *sites* do para pegar informações de jogos e *game spy* e uol jogos que dão dica de jogo ... manhas de jogo de play staton, de computador, de várias coisas. [...]Háaa eu gosto de usar pra jogos *on-line*. Quando tem jogo de computador *on-line*, as vezes eu olho pra pesquisa as vezes pra entrar tipo assim no MSN, as vezes no *orkut* pra conversar com as outras pessoas pra olhar coisas assim... tipo jogos, olhar coisas assim... tirar dúvidas dos jogos com outras pessoas no *orkut*, as vezes

A diversidade de práticas de leitura e escrita digital indicada pelas crianças demonstra a riqueza de usos da cultura escrita digital. Os usos vão desde *sites* de pesquisa, jogos, relacionamento, charges, desenhos animados até usos de CD ROMs de jogos e aplicativos do *Windows Explorer*.

As crianças realizam práticas de leitura quando jogam um jogo e precisam ler as instruções antes de jogá-lo, quando lêem seus *E-mails*, mensagens enviadas por colegas nos *sites* de relacionamento e conversas *on-line* e quando buscam informações em *sites* de pesquisa, dentre outras práticas. Como a leitura, no caso do uso da tecnologia digital, é indissociável da escrita, umas das práticas mais freqüentes de escrita das crianças são quando respondem os *E-mails*, deixam recados nos *sites* de relacionamento e conversam com os colegas nos bate-papos *on-line*.

Outra prática no espaço doméstico, muito citada pelas crianças, é a de pesquisa nos *sites* de busca. Essas pesquisas são realizadas de forma espontânea ou direcionada. As práticas espontâneas de pesquisa acontecem quando as crianças desejam saber informações diversas e acessam *sites* de busca. As direcionadas são aquelas exigidas pela escola com um tema pré-determinado e que as crianças fazem em casa, em sua maioria, com a ajuda dos pais.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Eu pesquiso quando eu tenho que pesquisar alguma coisa pra aula eu pesquiso, sem problema. [...] Eu vou lá no Google. [...]Aí eu digito o que eu quero aí aparece um tantão de coisa sobre aquilo. Aí eu clico num deles aí aparece tipo documentário, entendeu?

B (3ª série/ 8 anos) - A gente não faz pesquisa aqui na aula de informática a gente só faz em casa. Eu digito o nome da coisa que eu preciso saber no Google e dou *enter* aí eu vejo. [...] Geralmente eu entro no primeiro *site* [...] porque normalmente o primeiro *site* é o que tem mais informações.

An (4ª série/ 9 anos) - Muito! Quando eu entro no computador eu entro muito no Google e aí e coloco *sites* legais, não é bem *sites* legais.

Eu entro no Google pra pesquisar *sites* bons de crianças... eu digito *sites* bons para crianças, *sites* legais, *sites* de diversão. Às vezes não dá fala você quer dizer o quê? Aí eu vou pedir ajuda pra minha mãe.

J (5ª série/ 10 anos) - Bem, algumas vezes eu faço na enciclopédia, tem outras vezes que eu faço no hotmail, hotmail não, desculpa, na wikipedia ou então minha mãe procura na Google ou outro *site* que ela conhece.

Considerações Finais

Os dados demonstraram que tanto as apropriações da cultura escrita impressa, quanto as da cultura digital ocorrem de forma complexa. Uma nova geração que teve acesso à escrita em suporte digital desde o espaço doméstico demonstra que há preferências que vão depender da situação, dos modos de ler/escrever e da função que cumprem a escrita e a leitura no papel ou na tela de computador. Algumas crianças demonstram uma preferência por suporte digital e mudam suas percepções sobre o que é ler no papel.

Por outro lado, as práticas domésticas e escolares podem ser bem distintas: é que são dois espaços regulados por funções educativas que se entrecruzam, mas que mantêm, ao mesmo tempo, um nível de diferenciação que permite leituras e escritas diversas. Tanto na escola como em casa, há novos gestos e comportamentos se instaurando, ao mesmo tempo em que há permanências se consolidando. Afinal, do ponto de vista da cultura escrita, trata-se de um processo de longa duração que herda e inventa gestos, comportamentos, formas de ler e escrever e sociabilidades.

Referências Bibliográficas

Mônica Daisy Vieira Araújo
Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Cultura escrita impressa e cultura escrita digital:
a perspectivas de crianças de camadas médias

CHARTIER, Anne Marie. *La lectura: escritura de los informáticos a los internautas*. In: Chartier, Ane-Marie; Hébrard, Jean. *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa Editoria., 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999. 159p.

CHARTIER, Roger. *O desafio da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002. 144p.

COSCARELLI, Carla Viana (Org). *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144p.

COSCARELLI, Carla Viana. *Leitura, literatura e hipertextualidade*. III Seminário Internacional Guimarães Rosa. Belo Horizonte, PUC-MG: 23 a 27 de agosto de 2004.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. *Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita*. In: Carla Coscarelli, Ana Elisa Riberio (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 248p.

FURTADO, José Afonso. *O papel e o pixel: do impresso ao digital: continuidades e transformações*. Florianópolis: Escritório do livro, 2006. 208p.

HAVELOCK, Eric. *A equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna*. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. 300p.

MARSHALL, Mc Luhan. *A galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. 390p.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Ler na tela: novos suportes para velhas tecnologias*. 2003. 97p. (Dissertação Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Else Martins dos. *Chat: E agora@? Novas regras – nova escrita*. In: COSCARELLI Carla, Ana Elisa Ribeiro (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 248p.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 128p.

SOARES, Magda. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, p. 143-160, dez. 2002.

Mônica Daisy Vieira Araújo é Mestre em Educação e Assessora Educacional do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Contagem.

E-mail: mdvaraujo@yahoo.com.br

Mônica Daisy Vieira Araújo
Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Cultura escrita impressa e cultura escrita digital:
a perspectivas de crianças de camadas médias

Isabel Cristina Alves da Silva Frade é Doutora em Educação, professora da FAE/UFMG e integrante do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG).

E-mail: icrisfrade@terra.com.br

Recebido e aprovado em novembro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização das autoras.

HIPERTEXTO: QUEM ENSINA O QUÊ?¹⁴

Carla Viana Coscarelli

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Discuto neste texto a necessidade de tratarmos o hipertexto de forma diferente do texto no que diz respeito aos fatores de textualidade. Defendo que todo texto seja um hipertexto e que toda leitura seja um processo hipertextual. O texto, estando bem escrito e o leitor sendo bom gera uma leitura com resultados satisfatórios. Precisamos, no entanto, ensinar nossos alunos a lidar com textos de diversos gêneros em todos os ambientes, inclusive o digital. Apresento, também, um levantamento dos elementos dos ambientes digitais que aparecem no LD (10 coleções melhor pontuadas no PNLD), a fim de verificar como os livros didáticos de Língua Portuguesa contribuem para o letramento digital dos alunos.

Palavras-chave: hipertexto, letramento, livro didático

Abstract

In this paper I discuss whether it is necessary to think of hypertext as something different from texts, as far as textuality is concerned. I argue that every text is a hypertext, and that reading is always a hypertextual process. When the text good, and reader is proficient, the reading process generates good results. We need to help our students do deal with texts of different genres and in many environments, including the digital ones. I also present here an analysis of elements of digital environments we found in didactic books (10 collections best rated by PNLD), made in order to check how didactic books of Portuguese contribute to the digital literacy of the students.

Key words: hypertext, literacy, didactic book

¹⁴ Texto apresentado no II Encontro Nacional sobre Hipertexto, Fortaleza, outubro de 2007.

Hipertexto: o que há de novo?

Ao tratarmos de leitura e escrita, textualidade e textualização¹⁵, precisamos mesmo pesquisar o hipertexto como alguma coisa diferente do texto?

No meu doutorado (Coscarelli, 1999), estudei a influência da imagem na produção de inferências, e, conseqüentemente, na compreensão de textos informativos. Comparei a leitura de textos digitais com imagem (filme) e sem imagens em um ambiente de navegação restrita.

Esta pesquisa me permitiu dizer que a imagem que ilustra e complementa o texto verbal contribui positivamente para a sua compreensão, uma vez que leva o leitor a gerar mais inferências conectivas, que são imprescindíveis à compreensão. No entanto, para otimizar a combinação desses dois estímulos (texto e imagem), é preciso que texto e imagem ofereçam ao leitor informações complementares (e não redundantes). Ou seja, para funcionar bem, gerando melhores resultados na compreensão do texto, imagem e texto verbal devem se complementar e não se sobrepor. Isso significa que há uma forma de fazer esse texto, que gera melhores resultados de leitura.

Uma pesquisa que realizada mais recentemente sobre a leitura de hipertextos (Coscarelli, 2005, 2007) me permitiu dizer que, quando a habilidade testada é a localização de informação, a leitura da versão hipertextual gera melhores resultados que a leitura do mesmo texto em formato contínuo. Ou seja, quando os sujeitos são leitores maduros e familiarizados com a tecnologia, a leitura em formato hipertextual não gera uma compreensão do texto qualitativamente diferente da que resulta da leitura do mesmo texto em formato contínuo, embora os leitores sejam capazes de realizar com melhor desempenho tarefas que requerem a localização de informação explícita no texto.

Outros experimentos como os descritos em Rouet et al. (1996) apontam também para essa pouca discrepância entre resultados obtidos nos dois formatos de apresentação de textos. Acredito que isso se justifica pelo fato de que todo texto seja um hipertexto e de que toda leitura seja um processo hipertextual. Esses experimentos indicam que texto sendo bem escrito, isto é, respeitando regras de textualidade do seu gênero e estando adequado ao leitor; e sendo o leitor um bom leitor; a leitura vai gerar resultados satisfatórios. Textos mal escritos e leitores pouco hábeis vão gerar resultados muito ruins.

Vale a pena, então, falar em hipertexto como alguma coisa completamente diferente de texto? Os processos de leitura e escrita vão ser diferentes no hipertexto? Não continuamos falando de texto? A textualidade do hipertexto vai ser diferente da textualidade de um texto impresso?

Muita coisa muda com a informática, muita informação está disponível na Internet, novos gêneros textuais são criados, novas formas de ler e de escrever são desenvolvidas. Para serem leitores, independente do suporte do portador de texto ou de o texto estar impresso ou projetado na tela, há habilidades de leitura que são essenciais para a compreensão do texto e que os leitores precisam desenvolver. Essas habilidades podem variar de acordo com os gêneros, mas não há habilidades de leitura que sejam específicas do ambiente impresso ou do ambiente digital. Há sim diferenças na navegação dos textos, em como e onde o leitor vai encontrar as informações que

¹⁵ “podemos definir melhor *textualidade* como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções lingüísticas que falam, escrevem, ouvem ou lêem um conjunto de fatores capazes de *textualizar* essas produções.” (Costa Val, 2004: 115). A textualização, por sua vez, é a interpretação que cada leitor ou ouvinte faz do texto. Cada texto pode ser *textualizado* de maneiras diferentes por diferentes pessoas e em diferentes situações.

procura (biblioteca, índices x mecanismos de busca), mas, uma vez encontradas, a compreensão do texto não depende tanto de o texto ser impresso ou digital, mas das habilidades de leitura que o leitor já desenvolveu (Coscarelli e Santos, 2007).

O hipertexto exige busca de informação e navegação, habilidades que não costumamos desenvolver em nossos alunos. Não ensinamos a eles a navegar pelos textos impressos, buscando informações no jornal, nas revistas, nas enciclopédias ou nas bibliotecas. Normalmente entregamos a eles o texto que precisam ler sem fazer com que procurem por esses textos. Na Internet, buscar é importante, os alunos precisam saber navegar, encontrar e selecionar informações relevantes para os seus propósitos, para isso habilidades como as inferências preditivas e a monitoração da leitura são fundamentais.

Podemos voltar um pouco a conversa e perguntar: o que é um hipertexto? Hipertexto é um texto com links? O que são links? Hipertexto é texto em ambiente digital? Hipertexto é um texto em ambiente digital que tem links para outros textos? Quando navegamos na Internet podemos perceber os mais diferentes textos apresentados em ambiente de rede, mas nem sempre há, nos textos, links para outros (piadas, horóscopo, artigos, etc). Esses textos são hipertextos? Estar no ambiente digital transforma esse texto em hipertexto? Afinal, do que estamos falando quando dizemos *hipertexto*?

Muitas características normalmente atribuídas ao hipertexto como a não-linearidade, a falta de centro e a possibilidade de ter muitos começos e fins, a incorporação de outras linguagens, a exigência de um papel mais ativo por parte do leitor, a liberdade e a desorientação do leitor, a visualização de intertextualidade, a ausência de um eixo organizador ou a perda de identidade autoral, não são exclusivos dele, pois são encontrados também no impresso¹⁶. O hipertexto não provoca uma ruptura em relação ao texto impresso, porque a liberdade do leitor não é irrestrita, há acesso mais rápido à informação, mas isso não quer dizer que todas as informações sejam acessíveis ou que o leitor vá necessariamente acessar todas elas (pensemos, por exemplo, num site de banco – o leitor não pode fazer muitas modificações nas informações do site e a navegação tem um percurso restrito). Os múltiplos começos e fins e a liberdade de escolha, entre outras características atribuídas ao hipertexto em oposição ao que acontece com o texto impresso, não é, na verdade, uma particularidade do hipertexto, mas um resultado da postura do leitor em relação aos textos e suportes. O envolvimento do leitor como texto não se dá em função do formato do texto (impresso ou digital), mas de suas escolhas como leitor. Em qualquer texto, ele pode começar a leitura por onde quiser, pular as partes que julgar irrelevantes e interromper a leitura onde e quando entender que já leu o suficiente. Além disso, precisamos lembrar que não lemos todos os textos da mesma forma. Textos de gêneros diferentes requerem leituras e navegações diferentes. Da mesma forma, os objetivos de leitura vão requerer estratégias diversificadas. Não há uma leitura, mas várias possibilidades de leitura.

Precisamos, então, ensinar nossos alunos a ler hipertextos? Precisamos ensinar nossos alunos a escrever hipertextos? Acredito que precisamos ensinar nossos alunos a lidar com textos e mais textos, gêneros e mais gêneros em todos os ambientes, inclusive o digital. Se o leitor tem habilidades leitoras bem desenvolvidas, ou seja, se é um bom leitor, ele transfere essas habilidades para novos ambientes (Ribeiro, 2003) e se torna, também, um bom leitor de novos gêneros em novos suportes ou ambientes assim que se familiariza com os seus mecanismos de navegação. Devemos, então, ensinar os alunos a navegar por textos de todas as naturezas: impresso, oral, ou digital, verbal e não-verbal.

É possível, no entanto, que o hipertexto demande um leitor mais habilidoso. As habilidades de leitura que ele exige podem requerer um nível mais elevado ou complexo de

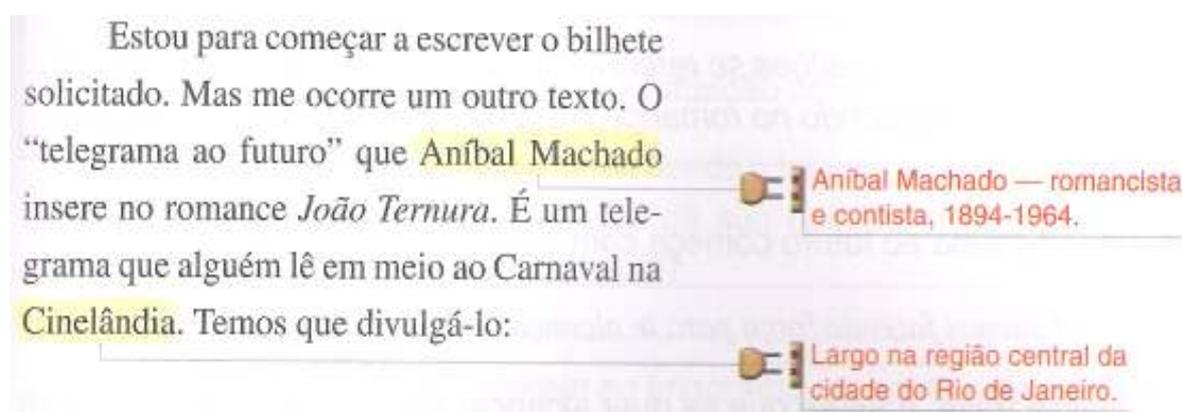
¹⁶ Ver mais detalhes dessa discussão em Coscarelli, 2006.

leitura, no que diz respeito, por exemplo, à produção de inferências (preditivas ou relacionais), à monitoração da navegação (Coiro, Dobler, 2007) e à integração de informações de diferentes linguagens. A leitura de hipertextos exige também, inegavelmente, um know how da navegação no ambiente digital que inclui a seleção de links e a busca de informação.

Informática nos livros didáticos de Língua Portuguesa

Procurando saber como os livros didáticos de língua portuguesa lidam com a informática e, em especial, com o hipertexto, Else dos Santos e eu fizemos um levantamento dos elementos dos ambientes digitais que aparecem no livro didático (LD). Procuramos verificar se e como LDs de Língua Portuguesa contribuem para o letramento digital dos alunos. Analisamos LDs recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático com pontuação alta.

Pudemos perceber que o uso de “links” é comum em LDs e que algumas páginas possuem um layout semelhante ao de páginas da Internet, com uma coluna à esquerda com informações variadas.



Magda Soares. Uma proposta para o letramento. São Paulo, Moderna, 1999.

Muitos LDs trazem sugestões de sites para professores e alunos encontrarem mais informações sobre os temas que estão estudando. Mas os LDs raramente sugerem aos professores formas de explorar os sites indicados.

Podemos encontrar, em menor quantidade, propostas de desenvolvimento de projetos utilizando programas de computador variados. Há livros que propõem projetos utilizando programas como Excel, Word, Animator, Power-point etc. Entretanto, não há indicações para o professor nem para o aluno sobre como usar esses programas. Os autores desses LDs parecem partir do pressuposto de que todo mundo sabe ou deveria saber usá-los. Raros são os casos em que alunos e professores recebem, no livro didático, instruções que detalham os passos da criação de produtos usando algum desses programas, a exemplo do que acontece na criação de uma homepage apresentada a seguir:

Criando uma homepage a partir do Word

Para fazer uma página (homepage) não é necessário ser "expert" em informática ou um grande "micreiro". O Word também lhe permite criar uma página. Ela já vem quase pronta. Basta você acrescentar as suas informações.

Vamos criar uma homepage? Siga os passos abaixo e entre no mundo da Internet.

1. Clique a opção **Arquivo – Novo**.



Experimente clicar diferentes tipos e estilos de página e verifique a de que você mais gostar. O Word exibirá as estações por detrás das caixas de diálogo. O Word criará a página conforme a seleção feita por você. Verifique que a Barra de Status indica que a homepage tem três páginas.

2. Aparecerá a tela ao lado. Clique a opção **Páginas da WEB**, em seguida, a opção **Assistente de Página da WEB** e, por fim, o botão **OK**.



4. Selecione as linhas que contém "INSIRA O TÍTULO AQUI" e "SUBTÍTULO", digite o título e o subtítulo da sua homepage.

3. Logo aparecerão as caixas de diálogo a seguir, perguntando que tipo de página você quer criar. No nosso exemplo iremos utilizar a **Homepage Pessoal**.



- Clique a opção **Homepage Pessoal** e, em seguida, o botão **Avançar**.

5. Para completar a sua homepage, clique cada hiperlink e acrescente o texto necessário.
– Para navegar pela homepage utilize a **Barra de Rolagem** ou clique os "links". Perceba que, no final de cada "hiperlink", existe um link "voltar ao início", clique-o para voltar à tela principal.

- Clique a opção **Outdoors** e, em seguida, o botão **Concluir** para escolher o estilo da sua página.



6. Após concluir a sua homepage, não se esqueça de salvá-la. Clique a opção **Arquivo – Salvar como**. Automaticamente o Word salvará com o padrão HTML.

Depois que a sua homepage estiver pronta, fale com o seu provedor, para inclui-la na Internet, mas lembre-se: os provedores, geralmente, cobram uma taxa de serviço que varia de acordo com o tamanho da homepage e do tempo que ela ficará disponível.

TAJRA, S.F.; ANTONIO, L. Q. *Projetando no computador*, São Paulo: Érica, 1997, p. 124. (Adaptada)

TAKAZAKI, Heloísa Harue. *Língua Portuguesa - Linguagens No Século XXI*. São Paulo, Ibp Instituto Brasileiro De Edições Pedagógicas Ltda, 2008.p.68
Rere

Apesar do detalhamento dos passos da criação de uma homepage usando o editor de texto Word, o livro não apresenta uma proposta clara para a criação de uma página, cabendo, então, ao professor, a iniciativa de estimular a produção de uma página pelos alunos, definindo, junto com eles, o tema a ser abordado, o público-alvo, as seções, o layout, a produção, a revisão e a diagramação dos textos, entre tantos outros aspectos não mencionados pelo LD.

Alguns LDs procuram apresentar aos alunos vocábulos, emoticons, e termos que se referem à navegação. Há livros que criam um glossário com alguns termos que circulam na rede. No entanto, nenhuma proposta de reflexão lingüística, de reconhecimento ou uso desses termos ou de conceitos em ambientes digitais é feita a partir da apresentação desses itens.

Em alguns materiais, a Internet aparece como tema de algum texto que precisa ser lido pelos alunos, mas normalmente essa leitura não é vinculada a uma exploração dos ambientes digitais. Um texto encontrado em alguns manuais foi a música Pela Internet, de Gilberto Gil, que menciona vários termos relativos à Internet como, por exemplo, web site, home page, gigabyte, byte, hot-link, entre outras. Alguns manuais oferecem, junto a essa letra, um pequeno glossário explicando o sentido dessas palavras.

Gigabyte: cerca de um bilhão de bytes. Byte é a unidade básica de informação usada em computação.

Hot-link: endereço de um website particularmente interessante.

Oriki: gênero da poesia iorubá (povo do grupo sudanês da África)

Orixá: divindade do candomblé.

Macmilicia: neologismo criado a partir da abreviação de *Macintosh*, uma linha de computadores.

> Você sabia?

Gilberto Gil foi um dos primeiros compositores e cantores de música popular brasileira a colocar seu site no ar. A música Pela Internet foi composta nesse mesmo ano.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. Língua Portuguesa - Linguagens No Século XXI. São Paulo, Ibp Instituto Brasileiro De Edições Pedagógicas Ltda, 2008.p.66.

Isso ajuda os estudantes a conhecer esses termos que fazem parte do universo digital contribuindo, de alguma forma para o letramento digital do educando. No entanto, é preciso fazer mais, ou seja, é preciso que esses conceitos sejam realmente experimentados, vivenciados pelos usuários que devem se familiarizar com eles tanto na teoria quanto na prática.

Os textos de ambientes digitais mais explorados nos LDs são o e-mail e o blog. Foram encontrados livros que ensinavam o que é um e-mail, como são as mensagens e os endereços eletrônicos, exemplos e trechos de blogs, inclusive com sugestões de comparação entre gêneros digitais e gêneros impressos mostrando que os gêneros evoluem e se adaptam aos novos suportes e às novas tecnologias.

Foram encontradas, como no exemplo abaixo, comparações entre o jornal impresso e o jornal eletrônico. Apesar de, nesse caso, a instrução para o professor ser a de que o objetivo da inserção da notícia na Internet fosse o de “contribuir para a ampliação da visão do gênero notícia em um outro suporte” e que a preocupação não fosse “explorar a estrutura do jornal eletrônico”, apenas a estrutura dele é apresentada, sem que o aluno seja levado a explorar de fato as diferenças entre o jornal impresso e a versão digital. Também não são apresentadas propostas de atividades de busca e de leitura em jornais digitais nem de criação de textos para esse suporte. Os alunos também não são motivados discutir formas de interação com o jornal

impresso ou digital, o que poderia ser uma oportunidade para que experimentassem e avaliassem essas diferenças de possibilidade de contato com ele nos diferentes suportes.

Notícia 4 — Na tela do computador

Veja agora como se apresenta uma notícia num **jornal eletrônico**, isto é, por meio da **internet**.

Objetivo: o objetivo da criação da notícia na internet é contribuir para a ampliação da visão do leitor sobre um determinado assunto. A preocupação não é apenas a estrutura e a natureza do jornal eletrônico, mas, sobretudo, a interação. Se houver condições materiais e interesse, pode-se aprofundar essa abordagem.

MARCHEZI, Vera Lucia De Carvalho, BORGATTO, Ana Maria Trinconi, BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto. Tudo É Linguagem. São Paulo: Ática, 2008. p.185

Nas nossas análises, a palavra hipertexto foi encontrada apenas nas referências bibliográficas de dois textos retirados da seção Hipertexto de uma revista e não foi definida, explorada, discutida, nem exemplificada, ou seja, nenhum trabalho foi feito a partir desse verbete ou diretamente sobre essa noção.

A análise que fizemos desses materiais nos mostra que o ambiente digital é reconhecido pelos LDs, mas não é satisfatoriamente explorado por eles. Isso me leva à pesquisa que Mônica Araújo¹⁷ (2007) que realizou demonstrando que o papel da escola como agência de letramento digital é muito diferente do papel da casa. À escola cabe didatizar e limitar os percursos dos alunos no computador a determinados sites informativos (ensinar a usar). Em casa, por outro lado, as crianças podem conversar no MSN, participar de Orkut, explorar o Youtube, fazer e visitar blogs, jogar, etc (usar, explorar o computador). Uma divisão parece se consolidar: a escola assumindo uma abordagem pedagógica do computador

¹⁷ Ver mais detalhes no artigo de Araújo e Frade neste número da Revista Língua Escrita.

e a casa uma abordagem mais lúdica. Podemos então nos perguntar se precisamos separar o lúdico do pedagógico. A fala de um dos alunos entrevistados por Araújo revela como ele identifica e aceita os papéis de cada um desses lugares no que diz respeito ao computador: “na escola é um lugar de aprender...aprender coisas boas não é chegar aqui em casa falando que jogou o joguinho do arrote e a mãe vai ficar doida brigando com a professora.” (9anos).

Há medo por parte dos pais e de alguns professores de que as crianças possam *desaprender* quando navegam, medo de que fiquem viciadas, de que obtenham informação não confiável, de que se isolem do mundo real, como se o computador fosse um agente do mal, um vilão.

Sabemos que ninguém corre o risco de desaprender quando navega, seja em ambientes digitais ou em materiais impressos, mas é preciso saber o que se está aprendendo e algumas vezes interferir nesse processo, buscando otimizar ou orientar a aprendizagem, mostrando outros temas, outros caminhos, outras possibilidades. É preciso, algumas vezes, negociar o uso para que ele não seja exclusivo, uma vez que há outros meios de comunicação, outros meios de informação e alternativas de lazer. É uma questão de equilibrar e não de culpar.

A mídia culpa os computadores por muitos males que, na verdade, eles devem estar sanando. Será que as pessoas escrevem mal porque usam computadores? Sou capaz de apostar que quem usa computadores escreve e lê melhor do que quem não usa. Essa culpa é aceita pelas escolas e por alguns pais. Não sei se é também aceita pelos LDs.

O que pudemos perceber na nossa análise dos LDs é que eles contribuem muito pouco para o letramento digital, tanto do aluno quanto do professor, pois tratam o computador, na grande maioria das vezes, apenas como fonte de informação. Raramente o computador é tratado como meio de comunicação, de socialização ou de divulgação, isto é, os alunos não são estimulados a estabelecer comunicação com outras pessoas via computador (amigo, estudantes de outras escolas, autores, pesquisadores etc), nem são estimulados a fazer parte da rede como colaboradores, criando sites, blogs, comentando textos, propondo ou enriquecendo verbetes em wikis, criando e explorando vídeos (Youtube) entre tantas outras atividades que podemos fazer usando o computador e a Internet.

Considerações finais

Para finalizar e amarrar essas idéias, proponho que repensemos a idéia de hipertexto. Que ele não seja visto como uma ruptura (Coscarelli, 2006) em relação ao texto impresso, mas que seja visto como uma continuidade dele. Talvez não seja o caso de pensarmos como a textualidade do hipertexto é diferente da do texto, mas em como outras linguagens se incorporam a ele (vídeo, por exemplo). É possível que leituras e escritas sejam diferentes não porque os textos sejam diferentes, mas porque as situações de produção são distintas, como no caso de duas ou mais pessoas poderem fazer intervenções ao mesmo tempo no texto. Talvez a leitura silenciosa sem comentários esteja cedendo espaço para leituras coletivas e comentadas (de volta ao passado). A informática pode estar transformando algumas práticas em relação ao texto, possibilitando diferentes gestos e comportamentos de leitura que parecem evidenciar mais uma mudança na história da cultura escrita.

Um olhar sobre o LD nos mostra uma realidade preocupante que não nega a existência do universo digital, mas que, também, não investe nele. Pergunto então: como deveria ser esse trabalho com o hipertexto? A navegação e a familiarização dos aprendizes com esse ambiente é importante, mas, no que diz respeito à leitura e à produção de texto, eles vão precisar adquirir um conjunto novo de habilidades? Vamos precisar construir uma noção de textualidade específica para os hipertextos? Parece que este não é o caminho. Mas precisamos compreender e ajudar nossos alunos a lidar com a convergência digital, com o texto que tem som, que tem imagem, que tem animação e mecanismos de navegação e que exige buscas e

possibilita muitas escolhas (coisa que já devíamos estar fazendo desde o advento do rádio, da televisão, das revistas, entre outros veículos que lidam com várias linguagens).

Aponto para a necessidade de repensarmos e ampliarmos a noção de hipertexto; refletindo e pesquisando sobre o que há de realmente de novo nos ambientes digitais em relação à textualidade; discutindo também como esses ambientes podem nos ajudar a fazer com que nos alunos sejam bons leitores e bons produtores de textos, inclusive aqueles dos ambientes digitais.

O hipertexto pode não exigir uma nova concepção de texto, de textualidade e de textualização, mas os ambientes digitais vão exigir novos professores. Ou será que as escolas e os LDs estão certos de deixar por conta dos pais e dos próprios alunos a tarefa de aprender a lidar com esse novo universo?

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. *Formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias*. Faculdade de Educação / UFMG, 2007 (Dissertação de mestrado).

COIRO Julie, DOBLER, Elizabeth. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*. Vol. 42, nº 2 p.214-257, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana, SANTOS, Else Martins. *O livro didático como agente de letramento digital*. Belo Horizonte, CEALE, 2007. (no prelo)

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura de hipertextos: charges. In. ARAÚJO, Júlio César e DIEB, Messias. *Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.65-88.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura de hipertexto. San Diego, UCSD, 2005. (mimeo)

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1999. Tese de doutorado.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. *Littera: Revista de Lingüística e Literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v.4, n.4, jul/dez, 2006. p.7-19

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Ler na tela*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2003.

ROUET, Jean-François, LEVONEN, Jarmo, DILLON, Andrew, SPIRO, Rand. *Hypertext and cognition*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

Carla Viana Coscarelli é Doutora em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Atualmente é Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura, Multimídia, Produção de Inferências.

E-mail: cvcosc@gmail.com

Recebido e aprovado em novembro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora.

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Valeska Virgínia Soares Souza

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

No contexto das novas tecnologias usadas em ambientes educacionais, este artigo visa discutir os conceitos e as concepções plurais de letramento digital, tanto as visões mais restritas como as que ampliam o escopo de compreensão do termo e, ainda, apresentar observações acerca de uma pesquisa conduzida nesta área. Analisamos os possíveis impactos de um curso para o letramento digital de professores de inglês, acrescido a um programa de formação continuada *English for All Pro*, que atende docentes da rede pública do interior de Minas Gerais. Apresentamos os perfis inicial e final das participantes e explicitamos a intervenção da pesquisadora em suas três fases de execução. Em geral, entendemos que o letramento digital do professor de língua inglesa se dê num processo múltiplo e complexo, já que usar os recursos tecnológicos disponíveis para o ensino e aprendizagem de língua inglesa requer uma combinação de letramentos plurais.

Palavras-chave: letramento digital – formação de professores – computador e *Internet*

Abstract

In the context of new technologies used in educational environments, the goal of this paper is to investigate the array of definitions and concepts related to digital literacy, not only the narrower points of view, but also the ones which widen the comprehension of the term, and, still, to present some thoughts on a research which was conducted in this field. We have analyzed the possible impacts of a course aiming the digital literacy development among a group of English teachers, which was added to a program of lifelong education entitled *English for All Pro*, which offers courses to English teachers from public schools in an area of the state of Minas Gerais. We present the initial and final profiles of the participants, and explicit the researcher's intervention in the three phases of the execution of the course. All in all, we have come to understand that the process of digital literacy of an English language teacher is multiple and complex, since the use of the available technological resources in the English teaching and learning area requires a combination of plural literacies.

Key-words: digital literacy – teacher education – computer and the Internet

Introdução

Com o advento do computador e da *Internet*, estudiosos no campo lingüístico devem levar em consideração que estamos tratando de uma linguagem que se transforma de maneira ainda mais rápida do que nos processos de evolução lingüística evidenciados em outros contextos. Monteiro (2004, p. 108) advoga que “essa lógica da linguagem e da organização do conhecimento, formulada e baseada na linguagem verbal escrita, parece estar em crise quando se admite que há, no ciberespaço, uma desmaterialização das formas simbólicas”. Em outras palavras, o meio digital e virtual apresenta peculiaridades que nos alertam para a impossibilidade de “encapsular” a linguagem. Não há como colocar a linguagem em um sistema fechado e esperar que elementos externos, como o ciberespaço, não influenciem sua evolução.

Descartando discussões que possam contemplar a linguagem do computador, entendida como linguagem binária e linguagem de programação, focalizamos dois aspectos da linguagem quando tratamos de computador e *Internet*: a terminologia desse meio e as características da linguagem no meio digital. Sabemos que cada disciplina tem seu jargão próprio, e a linguagem usada pelos *designers* de programas disponíveis no computador e pela *Internet* também tem suas peculiaridades. Em um tutorial¹⁸ direcionado a professores que têm pouca ou nenhuma experiência com *Internet*, explica-se que, por mais que a linguagem seja uma grande barreira no meio digital, os conceitos são familiares mesmo se estiverem em uma língua estrangeira. Entendemos, pois, que a familiaridade com a terminologia desse meio pode facilitar muito a interatividade, aqui entendida como a interface entre o usuário e a máquina (Collins; Braga, 2004).

As características da linguagem no meio digital vêm sendo investigadas por pesquisadores, especialmente nas áreas da Lingüística, Lingüística Aplicada, Ciências da Computação e Educação, com estudos em diferentes recortes.

Alguns pesquisadores ocupam-se em estudar a continuidade entre as tecnologias impressa e digital. Pesquisam como o texto em meio digital sofre modificações sugeridas e testadas pela usabilidade. Trazemos uma citação de Ribeiro (2006, p. 19), que elucida esta especialidade, mais comum nas Ciências da Computação, mas de grande interesse de lingüistas e lingüistas aplicados atualmente.

A ‘transparência’ de diagramação e do formato dos textos dá certa sensação de que eles sejam suficientes e completos para a leitura, mas qualquer profissional de *design* sabe de quanto trabalho precisa um texto para dar conforto ao leitor. À medida que os leitores/usuários se apropriaram da WWW, foi-se formando uma comunidade de estudiosos também interessados em formular textos mais adequados ao meio e às demandas do leitor específico dos ambientes digitais. O incômodo do leitor de tela passou a ser estudado e os resultados disso foram revertidos para a melhora das condições de uso do meio, ao que se denominou Usabilidade.

Outros pesquisadores conduzem suas pesquisas à luz dos gêneros digitais, vistos como gêneros textuais que emergem das tecnologias e nos levam a repensar a relação entre a oralidade e a escrita. Podemos citar pesquisas sobre gêneros como o *e-mail* (cf. Assis, 2005), o *chat* (cf. Santos, 2005), e o *blog* (cf. Ruiz, 2005), dentre outros. Esses gêneros pressupõem investigações com resultados provisórios, já que, neles, a linguagem constitui-se por mudanças contínuas.

Tanto nos estudos que têm como foco a usabilidade, como naqueles sobre gêneros digitais, encontramos uma necessidade de fazer ponte com nossa área de interesse, o letramento digital. No campo da usabilidade, Ribeiro (2006, p. 26) aponta que, se o leitor tem “*letramento* suficiente para a navegação e a leitura em suportes que simulem a leitura hipertextual”, a compreensão e a interpretação dos textos, estejam eles em papel ou em tela,

¹⁸ Disponível em <http://www.massnetworks.org/resources/sun/tutorial/tutorial.html#Intro>.

não se modificará de maneira sensível. No campo dos gêneros digitais, Marcuschi (2005, p. 67) critica a redução da escrita eletrônica ao uso do computador para transportar e armazenar textos na forma tradicional. Ele reivindica que “torna-se necessário pensar o que vem a ser denominado *letramento tecnológico* ou *letramento digital* para além da simples reprodução de textos”. Demandas de melhor compreensão do processo de letramento digital, como essas, fortalecem nosso interesse em estudar esse processo para colaborar com áreas afins.

Afinal, o que vem a ser letramento digital? Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) denominam letramento digital a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Por seu turno, Soares (2002, p. 151) o define como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* do letramento dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”.

A complexidade de se definir letramento digital faz-se clara, em primeiro lugar, pela falta de um termo academicamente validado, pois encontramos variações recorrentes, como letramento eletrônico, letramento tecnológico, competência tecnológica, dentre outros. Além disso, a literatura relacionada ao termo varia entre aspectos técnicos (cf. Bruce; Peyton, 1999) e significados cognitivos, psicológicos ou sociológicos (cf. Gilster, 1997).

Pretendemos, neste artigo, abordar os conceitos e as concepções plurais de letramento digital e apresentar observações sobre uma pesquisa conduzida nesta área. Apresentamos o perfil inicial e final de um grupo de professoras de língua inglesa em seu processo de letramento digital, explicitando a intervenção da pesquisadora.

Letramento digital: visões restritas

Não apenas pesquisadores, mas também grupos e associações vêm desenvolvendo investigações acerca de letramento digital na busca por uma definição universalizadora. Serim (2002) nos remete à definição do *Educational Testing Service* que recentemente publicou o relatório *Digital Transformation*¹⁹, documento em que letramento digital é definido como “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação, e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar, e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento”²⁰. Cesarini (2004, s/p) indica que, em 2003, a *Association of College & Research Libraries* definiu a expressão, no campo da informação, como “uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária,²¹”. No campo das ferramentas tecnológicas, o letramento digital é definido por “aprendizagem mecânica de aplicações de *hardware* e *software* específicas”²².

Além de órgãos acadêmicos, órgãos governamentais também se interessam em conceituar esta competência. Evans (2005, s/p) cita a definição proposta pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos em 1996: “a habilidade de usar computadores e outras tecnologias para melhorar a aprendizagem, produtividade e performance²³”. Já o governo da

¹⁹ A cópia completa do relatório pode ser acessada em <http://www.ets.org/research/icliteracy/ictreport.pdf>.

²⁰ Nossa tradução de *using digital technology, communications tools, and/or networks to access, manage, integrate, evaluate, and create information in order to function in a knowledge society*.

²¹ Nossa tradução de *a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the information needed*.

²² Nossa tradução de *rote learning of specific hardware and software applications*.

²³ Nossa tradução de *the ability to use computers and other technology to improve learning, productivity and performance*.

Nova Zelândia, sugere que letramento digital é “a habilidade de usar tecnologia digital, ferramentas de comunicação ou redes de contato para localizar, avaliar, usar e criar informação²⁴”.

Com o foco na aprendizagem do conteúdo, Ward e Karet (1997) usam uma abordagem focada no conteúdo (*content-based*) de letramento digital. Apresentamos a seguir as seis macro-habilidades sugeridas pelas pesquisadoras para que um indivíduo seja considerado letrado na *Internet*.

- 1) Saber enviar e receber *e-mails*, incluindo anexos e a habilidade de usar uma *listserv*.
- 2) Navegar na WWW, incluindo a habilidade de configurar aplicações de ajuda, selecionar todas as opções, gerenciar favoritos, baixar pastas e aplicações, tomar notas digitais de recursos on-line, e usar mecanismos de busca.
- 3) Usar códigos simples de HTML (*Hypertext Mark-Up Language*), incluindo a construção de páginas, *links*, inserção de imagens, além de escanear textos e recursos visuais para HTML.
- 4) Usar ferramentas de comunicação síncrona disponíveis na *Internet*, incluindo aquelas baseadas em texto (IRC), áudio (*Maven*) e vídeo (*CUsee-me*).
- 5) Entrar em outros servidores, baixar fichas e aplicações usando FTP (*File Transfer Protocol*) e usar ferramentas *gopher*.
- 6) Usar USENET *newsgroups* e *bulletin boards*.

As conceituações acima apresentadas convergem em visões que não consideram o contexto sócio-cultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital. Devemos trazer à baila outras perspectivas que tomam tal processo como prática social, culturalmente constituída.

Letramentos Digitais: ampliando o escopo

Smith (2000) aponta que determinar quem é letrado nesse campo tem se tornado cada vez mais amplo e complexo, e inclui não apenas o conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, mas também um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se a aprender uma outra língua.

Em uma perspectiva não exclusivamente técnica, podemos encontrar propostas de definições que não prescindem dos sentidos social e cultural. Selfe (1999, p.11) propõe que letramento digital seja:

uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar lingüisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação... Nesse contexto, letramento digital refere-se aos contextos social e cultural para discurso e comunicação, bem como os produtos e práticas lingüísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado²⁵.

²⁴ Nossa tradução de *the ability to use digital technology, communication tools or networks to locate, evaluate, use and create information*. Disponível no site *The Digital Strategy: Glossary of Key Terms*, http://www.digitalstrategy.govt.nz/templates/Page_60.aspx.

²⁵ Nossa tradução de *a complex set of socially and culturally situated values, practices, and skills involved in operating linguistically within the context of electronic environments, including reading, writing, and communicating... In this context, technological literacy refers to social and cultural contexts for discourse and communication, as well as the social and linguistic products and practices of communication and the ways in which electronic communication environments have become essential parts of our cultural understanding of what it means to be literate*.

Seguindo os apontamentos de Smith (2000) entendemos que o letrado digital não é necessariamente um *expert* em computadores, que domina todo o conhecimento sobre o *hardware*, que conhece o último *software* lançado pelas empresas mais futuristas, ou mesmo aquele que consegue acessar qualquer *site* de interesse em questão de milésimos de segundos. Por seu turno, Gilster (1997) discorre sobre o que ele denomina competências básicas para o processo de letramento digital. Em sua obra, *Digital Literacy*, ele aponta uma definição para essa expressão a que muitos autores se referem: “habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores²⁶” (p. 1). Ele enfatiza que as ferramentas disponíveis no meio digital estão relacionadas a aprender a lidar com idéias e não a memorizar comandos (*keystrokes*).

O autor sugere a proficiência em quatro competências básicas para a aquisição de letramento digital. A mais essencial destas é a avaliação crítica de conteúdo, ou seja, a habilidade de julgar o que encontramos na rede. A segunda competência é a de ler usando o modelo não-linear ou hipertextual. Além disso, faz-se necessário aprender como associar as informações dessas diferentes fontes, isto é, a construção de conhecimento diante da *Internet*. Finalmente, é importante desenvolver habilidades de buscas para lidar com o que ele denomina “biblioteca virtual” (*op. cit.*, p. 155).

Lankshear e Knobel (2005) criticam a visão de letramento digital como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, algo único e mensurável. Adicionalmente, os pesquisadores se opõem ao posicionamento das organizações que tomam para si a avaliação do que é ser um letrado digital. A proposta deles baseia-se na idéia de plural, ou seja, de “letramentos digitais”. Letramentos digitais constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras.

Nesse sentido, ou seja, adotando uma visão múltipla e complexa, faz-se necessário pontuar que outros pesquisadores defendem esta mesma visão de “letramentos digitais”. Soares (2002, p. 155-156) sugere que se pluralize a palavra letramento como reconhecimento que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Assim poderemos designar “diferentes efeitos cognitivos, culturais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo”.

Uma outra definição que deve ser mencionada é a de Buzato (2006, p. 16).

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Em uma tentativa de abordar a pluralidade da noção de letramento digital, que envolve uma variedade de habilidades cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais bastante complexas, Eshet-Alkalai (2004) conduziu um estudo que resultou em uma estrutura conceitual. Para ele, esta estrutura conta com cinco tipos de letramentos, que apresentaremos em forma de quadro para um entendimento mais simplificado.

Denominação do Letramento	Que tipo de habilidade este letramento supõe?	Como se define esta habilidade?
---------------------------	---	---------------------------------

²⁶ Nossa tradução de *the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers.*

Letramento foto-visual (<i>photo-visual literacy</i>)	A arte de ler representações visuais	Memória visual e pensamento intuitivo-associativo, o que facilita para decodificar e entender mensagens visuais facilmente e fluentemente no meio virtual.
Letramento de reprodução (<i>reproduction literacy</i>)	A arte de reciclar criativamente materiais existentes	Habilidade de criar com ajuda de técnicas digitais um trabalho sensato, autêntico e criativo integrando informações independentes existentes no meio digital.
Letramento de encadeamento (<i>branching literacy</i>)	Pensamento hiper-midiático e não-linear	Habilidade em não se perder ao navegar pelos labirintos que caracterizam o hiperespaço; orientação espacial multi-dimensional.
Letramento informacional (<i>information literacy</i>)	A arte do ceticismo	Habilidade de pensar criticamente e estar sempre pronto para duvidar da qualidade das informações no ciberespaço.
Letramento sócio-emocional (<i>socio-emotional literacy</i>)	Colaboração e interação	Abertura para trocar informações e compartilhar conhecimento com outros; capacidade de construir conhecimento colaborativamente.

QUADRO 1 – Letramentos digitais propostos por Eshet-Alkalai

Em suma, entendemos letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, de maneira crítica e estratégica, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Letramento digital: perfil inicial das professoras-alunas

A pesquisa em Lingüística Aplicada que apresentamos para contextualizar nossas ponderações investigou o processo de letramento digital no programa *English for All Pro*, de formação continuada para professores de inglês da Rede Pública do Pólo Triângulo de Minas Gerais. Propusemos, como professora-pesquisadora, um curso²⁷ para inclusão digital em encontros presenciais com tarefas em ambiente “virtual”²⁸, por meio de ferramentas assíncronas disponíveis na *Internet*. O propósito do curso era a construção de conhecimento, não apenas sobre novas tecnologias, mas também relativo ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

É interessante informar que o Programa de Formação Continuada para professores de inglês da Rede Pública do Pólo Triângulo, *English for All Pro*, é uma parceria entre um instituto de idiomas da cidade de Patrocínio (MG), a Superintendência Regional de Ensino deste município, e a Embaixada dos Estados Unidos no Brasil. Este programa aborda quatro aspectos da formação dos professores-alunos: (a) desenvolvimento lingüístico, (b) a capacitação relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, (c) sua formação teórico-

²⁷ Utilizamos “curso” e não “módulo” para indicar esta parte do programa, pois não era pré-requisito ter participado de qualquer outra parte.

²⁸ Adotaremos a concepção de virtual de Lévy, P. (1996) como o que existe em potência e não em ato; existe sem estar presente.

crítica, construindo assim o perfil do professor-pesquisador, e ainda (d) discussões acerca de aspectos culturais que contemplem os Estados Unidos e o Brasil.

Analisamos a participação de 17 (dezessete) professoras-alunas que participaram da fase inicial ao final da pesquisa. Todas as participantes atuavam na área de docência durante todo ou em parte do período da pesquisa. Dezesseis estavam atuando na área de língua inglesa e a outra já havia atuado nessa área, mas no ano em que a pesquisa foi realizada, estava envolvida com língua portuguesa e literatura.

Qual era o perfil dessas participantes quanto ao seu conhecimento e uso de computador e Internet? Todas as participantes, 100%, disseram usar o computador. Dentre essas, a maioria, 41,2% indicaram uso diário, enquanto 35,3% indicaram uso semanal e 23,5% disseram usar raramente. O maior apontamento de uso do computador era para digitação e organização de textos (15 participantes), e apenas 6 participantes usavam *PowerPoint* para apresentações. Nenhum outro uso do computador foi apontado no espaço aberto para informações adicionais, como uso de planilhas ou banco de dados.

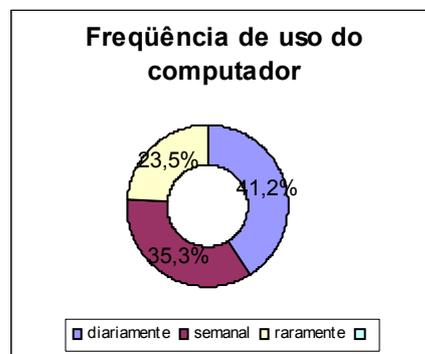


GRÁFICO 1 – Frequência de uso do computador.

Fonte: Questionário semi-estruturado.

Quanto ao uso da *Internet*, a maioria, 88,2%, é usuária contra 11,8% de não usuárias. Entre as usuárias, 23,5% declararam usar diariamente, 41,2% semanalmente, e 23,5% raramente. Onze usuárias disseram que usavam *e-mail* para comunicação, quatorze usuárias declararam fazer buscas em *sites*, uma usuária indicou que participava de lista de discussão, duas usuárias de fóruns de discussão, três usuárias de *chats*, uma usuária afirmou já haver produzido páginas, cinco usuárias disseram que se comunicavam via *MSN* ou *Skype*, e uma usuária declarou que se socializava por redes de contato. Curioso observar que, mesmo as duas usuárias que informaram não usar a *Internet* apontaram que demandávamos recursos da rede. Uma delas explicita que outra pessoa acessa para ela. Outra que se declarou usuária informa que o acesso à *Internet* é feito por outra pessoa.

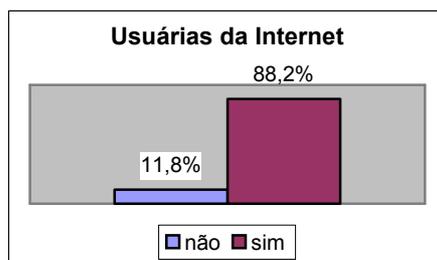


GRÁFICO 2 – Uso da *Internet* para fins pessoais e/ou profissionais.
Fonte: Questionário semi-estruturado.

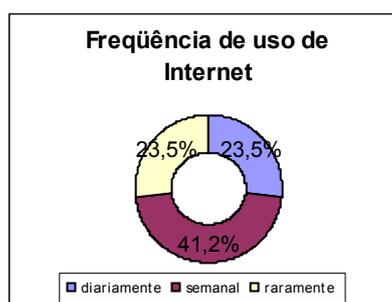


GRÁFICO 3 – Frequência do uso da *Internet*.
Fonte: Questionário semi-estruturado

A maior demanda profissional pela *Internet* era a pesquisa de textos a serem usados em sala de aula (15 usuárias). Além desse uso, cinco usuárias disseram que já haviam aproveitado plano de aula encontrado em um *site*, uma informou ter participado de um fórum de discussão na área de educação, uma declarou que já havia participado em lista de discussão na área educacional, quatro usuárias disseram que já haviam enviado idéias para outros professores via *e-mail* e uma afirmou ter participado de projetos educacionais on-line. No espaço aberto para informações adicionais, uma das professoras-alunas indica usar a *Internet* para procurar letras de música e suas traduções.

Foi consenso que a *Internet* pode ser utilizada como ferramenta no ensino de inglês. Dez professoras-alunas sugeriram maneiras de inserir a *Internet* no contexto educacional. Algumas enfatizaram o recurso como fonte de novas informações, jogos, materiais didáticos e dicas educacionais. Outras apontaram a potencialidade de comunicação, especialmente entre profissionais da mesma área.

Ação interventiva

Nossa investigação ocorreu em três fases. Em cada uma delas seguimos os mesmos passos metodológicos, o que resultou em um processo em espiral. Na primeira fase, coletamos informações sobre as participantes. Distribuímos os questionários pré-curso com antecedência e, assim que as participantes os devolveram, no primeiro encontro, processamos o que foi registrado obtendo dados que nortearam a adaptação do primeiro rascunho de conteúdo programático que seria oferecido.

Nessa fase, nos reunimos com as participantes para o encontro de divulgação e seleção e aplicamos um teste²⁹ de conhecimento lingüístico para aferir o domínio de língua inglesa

²⁹O teste sobre conhecimento de língua inglesa nas modalidades escrita e oral foi embasado nas premissas do TOEFL, *Test of English as a Foreign Language*, que é um teste acadêmico exigido para admissão em faculdades

das participantes. Nesse encontro, negociações ocorreram entre as facilitadoras e professoras-alunas para que pudéssemos compilar o contrato do curso. Digitamos as ponderações iniciais e, já no pré-encontro, quando aplicamos o teste³⁰ de conhecimento metalingüístico e descrevemos o curso, todas receberam cópia das diretrizes básicas do curso.

Além do encontro de divulgação e seleção e do pré-encontro, fizeram parte dessa fase três outros encontros instrucionais que ocorreram no salão da Superintendência. Nesses encontros, gravados em vídeo para observação posterior, as facilitadoras trabalharam, com as participantes, conteúdos do conhecimento digital e virtual, além dos quatro aspectos da formação de professores-alunos pressupostos pelo programa, descritos anteriormente. Para completar a coleta de dados do processo, foram designadas tarefas a serem feitas em meio digital e virtual.

Na fase intermediária, aconteceram outros três encontros, também gravados em vídeo, nos quais foram propostas tarefas. Esses encontros aconteceram na sala de informática de um colégio público municipal. Outras mudanças adviram da reflexão sobre os desdobramentos da fase inicial, considerando as opiniões das participantes. Como a formatação do curso propunha vínculo a vivência das professoras-alunas em seu cotidiano, notamos uma maior abertura para participação e engajamento nas discussões que definiriam os novos rumos a serem tomados no curso.

Nas duas primeiras fases, as participantes deveriam checar sua conta de *e-mail* pelo menos semanalmente, usar no mínimo quatro horas de seu tempo mensal no programa, e ler os textos propostos. A bibliografia básica do curso foi composta pelas obras de Teeler e Gray (2000) e Brown (2000), além de várias outras fontes da *Internet*. Entre os objetivos dessas fases pretendíamos que as participantes pudessem: explorar uma gama de recursos *on-line* em várias áreas buscando conteúdos a serem integrados à preparação de aulas e ao desenvolvimento acadêmico e profissional; engajar em discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre fatores pessoais; e, ainda, criar material de autoria usando a ferramenta *Filamentality*.

Na fase final, um ano após o término do curso, utilizamos as análises dos desdobramentos da fase intermediária para delinear um reencontro final com as professoras-alunas. Como preparação para esse reencontro, aplicamos um questionário pós-curso para compreendermos os possíveis impactos do curso no letramento digital dessas professoras. No reencontro, aplicamos um roteiro de tarefas baseadas nos itens presentes no questionário pós-curso com o propósito de identificar se a prática reflete a visão apresentada nos questionários. Além disso, conversamos com as professoras-alunas no intuito de ouvir o seu discurso em relação ao processo de letramento digital contextualizado. Esse reencontro aconteceu em duas partes (Reencontro parte I e Reencontro parte II), pois não foi possível completar todo o roteiro em apenas uma tarde.

Letramento digital: perfil final das professoras-alunas

Após a fase final, analisando os dados à luz da perspectiva de letramento digital como prática social, observamos impactos na vida pessoal e profissional, na educação continuada e no processo de letramento digital das professoras-alunas. Na vida pessoal, os maiores impactos refletiram-se em decisões práticas: investimento na compra de computadores, assinatura de serviços prestados por provedores de *Internet* banda larga e utilização de meios

e universidades norte-americanas, elaborado e avaliado por *ETS (Educational Testing Service)* e aplicado no Brasil pelos Centros Binacionais.

³⁰ Foi aplicado o teste *TKT®*, *Teaching Knowledge Test*, que avalia o conhecimento sobre o ensino de inglês para falantes de outros idiomas, concentrando-se nos conhecimentos necessários a todos os professores de inglês, na perspectiva adotada pela *Cambridge Esol*.

de comunicação síncrona e assíncrona via *Internet*. Além disso, notamos que o curso contribuiu para a auto-estima das participantes.

Na vida profissional, as professoras-alunas que só usavam os recursos do computador e *Internet* na vida pessoal passaram a usá-los profissionalmente. Observamos, ainda, que a maioria das professoras-alunas usava esses recursos na preparação de aulas, por exemplo, buscando atividades a serem inseridas em suas provas. No entanto, apenas algumas participantes envolveram seus alunos em atividades utilizando os recursos tecnológicos. Além disso, atentamos para o fato de que as possibilidades pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos mostraram-se mais viáveis no discurso do que nas ações das professoras-alunas.

Para o processo de educação continuada, a inserção do computador e da *Internet* no cenário profissional não atingiu todas as professoras-alunas. Apenas algumas delas lançaram mão da nova possibilidade de enviar *e-mails* para sanar dúvidas, trocar mensagens de auto-ajuda³¹ e compartilhar oportunidades de formação continuada com suas colegas de profissão.

Finalmente, quanto ao impacto no processo de letramento digital das professoras-alunas, consideramos que este variou entre insignificante, moderado e significativo.



GRÁFICO 3 – Impacto do curso para o letramento digital.

O curso teve influência insignificante no processo de letramento digital de cinco das dezessete professoras-alunas porque as mesmas competências informadas por elas, antes do início do curso, foram demonstradas, com pequenas mostras de melhoria, na fase final de nossa pesquisa. Três dessas cinco participantes tinham em comum o fato de dependerem de familiares para usar o computador e a *Internet*. As outras duas demonstraram competências básicas nesse uso desde o início do curso, não se apropriando de muitas outras novas competências.

Tomemos como exemplo a professora-aluna M. A. No questionário aplicado na fase inicial, ela afirmou usar raramente o computador e a *Internet* para busca de *sites*, mas apontou que fazia isso com a ajuda do filho. No questionário final, ela continuou afirmando precisar da ajuda de seu filho para executar tarefas no computador e *Internet*, ainda que conhecesse outras utilidades que desconhecia antes do curso. Adicionalmente, escreveu:

Eu sei que é muito importante saber usar corretamente o computador na atualidade, porém eu ainda tenho muita dificuldade... Eu sei que preciso realmente fazer um curso

³¹ Mensagens que circulam na *Internet* e têm como temas sugestões para uma vida melhor ou estimuladoras de auto-estima.

semanal para que possa desenvolver minhas habilidades no manuseio com o computador.

O impacto foi moderado para um grupo de sete professoras-alunas. Elas avançaram na diversidade dos recursos que passaram a utilizar a fase final em relação aos utilizavam na fase inicial do curso. Cinco dessas participantes tinham em comum o fato de terem informado, no questionário inicial, que possuíam um bom conhecimento do uso de computador e *Internet*. As outras duas indicaram quase ausência desse uso e foram capazes de desenvolver as atividades do roteiro final com a ajuda das facilitadoras.

Exemplificamos esse grau de impacto com o caso da professora-aluna S. D. No questionário final, ela apontou: “O curso ajudou-me a estar mais perto do computador que até então eu não conhecia e não gostava muito. Agora me sinto capaz de utilizar vários recursos abordados aqui”. Observamos que a participante foi capaz de usar alguns recursos do computador como editor de texto e navegar na *web* sem a ajuda das facilitadoras.

Já para as outras cinco professoras-alunas, o curso teve impacto significativo nos seus processos de letramento digital. Elas informaram, no questionário inicial, usar o computador e a *Internet* basicamente para editar textos e buscar *sites*. Durante o reencontro observamos que foram capazes de desenvolver todas as atividades demandando auxílio das facilitadoras apenas esporadicamente. As palavras da professora-aluna S. T. podem ilustrar esse impacto:

O curso de letramento digital é responsável por todas as respostas positivas encontradas no questionário. Ele me despertou para desenvolver minha capacidade de criação pessoal interagindo com o computador e a internet. Poderia ter desenvolvido mais, porém normalmente utilizo algumas coisas com mais frequência e outras ficam adormecidas.

O que pode ter determinado um impacto maior ou menor no processo de letramento digital das participantes de nossa pesquisa? Iniciemos pela questão lingüística, focalizando os registros obtidos pelos testes de conhecimento lingüístico e metalingüístico. A princípio e pelos apontamentos de algumas professoras-alunas sobre a dificuldade de acompanhar as interações em língua inglesa, poderíamos concluir que o conhecimento lingüístico determinaria o sucesso ou o insucesso das participantes. Tal questão mostrou-se mais complexa.

Os dois casos de participantes inseridas na faixa de inglês e de conhecimento metalingüístico elementar obtiveram resultados diferentes. Os registros nos levaram a concluir que o impacto foi moderado para a participante E. A. e insignificante para a participante J. M. Isso poderia demonstrar que o conhecimento lingüístico não influenciou os resultados no contexto apresentado. Para validar esta reflexão, tomemos outro pólo para observação, isto é, as participantes com maior conhecimento lingüístico e metalingüístico. As participantes F. O., J. F., L. S., S. T. e S. D. apresentaram combinações nos resultados do teste que nos levaram a considerá-las como as mais proficientes em relação ao conhecimento lingüístico e metalingüístico. Três delas apresentaram um impacto significativo e duas um impacto moderado. Parece-nos que, como a maior parte das interações aconteceu em inglês, essas participantes foram beneficiadas na apropriação das ferramentas utilizadas cujas funções são também apresentadas em inglês. Tal análise colabora para pensarmos que o conhecimento acerca da língua influenciou no impacto do curso para o letramento digital das participantes.

Um outro fator observado que poderia ter determinado o impacto no processo de letramento digital das participantes foi a assiduidade aos encontros presenciais. Houve dois casos de 60% de presença, o mais baixo nível de assiduidade. Enquanto o impacto para uma das participantes foi significativo, para a outra foi insignificante. Em contrapartida, o nível mais alto de participação foi o de três professoras-alunas que compareceram a 100% dos

encontros. Duas apresentaram impacto moderado, ao passo que a terceira apresentou impacto significativo. Ponderamos, como na análise anterior, que a assiduidade não se colocou como determinante do impacto do curso para o processo de letramento digital, mas exerceu influência, mesmo que moderada.

Em relação ao cumprimento de tarefas, sobressaiu o fato de que, entre as seis participantes que completaram 100% das tarefas, duas professoras-alunas apresentaram um impacto significativo, duas um impacto moderado e duas um impacto insignificante. A princípio poderíamos concluir que fazer ou não as tarefas à distância não influenciaria nos desdobramentos para o letramento digital das participantes. Um fator deverá ser levado em consideração nesta reflexão. Algumas professoras-alunas contaram com o auxílio de terceiros para completar suas tarefas e outras, ainda, montaram duplas ou pequenos grupos e fizeram as tarefas conjuntamente, como podemos observar no excerto abaixo.

Tomemos agora como categoria para análise a questão do perfil inicial das professoras-alunas quanto ao seu conhecimento sobre computador e *Internet* antes do curso para o letramento digital. Será que um baixo ou um alto conhecimento digital inicial determinou o impacto do curso? Duas participantes demonstraram um perfil inicial de 1 ponto, a menor pontuação apresentada. Uma delas apresentou impacto insignificante e a outra impacto moderado. Por outro lado, quatro participantes demonstraram um perfil inicial de 7 pontos, a maior pontuação apresentada. Duas delas apresentaram impacto moderado e as outras duas impacto significativo.

Observamos que o interesse pela comunicação e colaboração mostrou-se uma característica comum às cinco participantes que demonstraram impacto significativo do curso em seus processos de letramento digital. Além dessas cinco professoras-alunas, apenas uma dentre as que apresentaram impacto moderado encaixa-se neste perfil. Elas mantiveram contato por meio de mensagens de auto-ajuda, sugestões de cursos de aperfeiçoamento na área de língua inglesa e sugestões de livros e *sites*. Isso aconteceu durante e após o curso para o letramento digital. Assim sendo, podemos dizer que este foi um dos fatores mais relevantes entre os que influenciaram no processo de letramento digital das participantes de nossa pesquisa.

Encontramos pluralidade quanto ao contexto de uso da apropriação. Algumas se apropriaram dos recursos tecnológicos mais para suas vidas pessoais. Outras se apropriaram desses recursos para sua vida profissional, no que se refere à sua capacitação como docente ou na preparação de suas aulas. Poucas se apropriaram desses recursos no âmbito da sala de aula, o que decorreu, segundo a maioria, da falta de recursos ou mesmo de incentivo por parte das instituições públicas em que atuavam.

Em geral, as professoras-alunas apropriaram-se daqueles recursos que faziam parte do seu cotidiano, especialmente relacionados ao editor de textos, à *WWW* e aos que propiciam comunicação síncrona e assíncrona. Tais recursos estão presentes não apenas no cotidiano profissional das participantes, mas também em diversas situações de suas vidas pessoais.

Considerações Finais

Percebemos que o processo de letramento digital demanda competências de abrangências distintas. O que ainda não sabemos é como esses elementos se organizam e se poderemos, algum dia, delimitá-los e, mesmo assim, qual a validade de um enquadramento. Tais elementos, micro ou macro, são combinados e recombinaados para que o usuário ou usuária de computador e de *Internet* possa se apropriar de uma dada tecnologia. Isso geralmente acontece devido à necessidade ou ao interesse. E, quando o objetivo dessa apropriação é atingido, aquele(a) usuário(a) pode ser considerado digitalmente letrado(a) para aquele e naquele contexto.

Nesse sentido, não nos parece relevante que um professor ou uma professora esteja fora de um padrão pré-definido de letramento digital, pois “letramento digital” está intimamente relacionado às necessidades desse(a) usuário(a). Devemos assim, relativizar esse conceito de domínio pleno da tecnologia, uma vez que esta deveria estar a serviço dos professores, e não o contrário.

Relembremos John von Neumann, que em meados de 1949 afirmou que “parece que nós atingimos o limite do que é possível conseguir com a tecnologia do computador, embora eu deveria tomar cuidado com afirmações como esta, pois elas tendem a soar ridículas em um período de 5 anos”³² (*apud* Teeler; Gray, 2000, p. 1). Parece-nos que em lugar de 5 anos, poderíamos pensar em 5 minutos ou quem sabe em 5 segundos. De qualquer forma, é realmente ingênuo imaginar que temos qualquer poder de previsão ou de controle sobre o que está para acontecer em relação às novas tecnologias.

Referências

ASSIS, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 209-239. (Coleção Linguagem e Educação).

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4 ed. White Plains: Longman, 2000. 352 p.

BRUCE, Chip; PEYTON, Joy. Literacy development in network-based classrooms: innovation and realizations. *International Journal of Educational Technology*, v. 1, n. 2, p. 1-26, Dec. 1999.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: Cabral, L.G; Souza, P.; Lopes, R.E.V.; Pagotto, E.G. (Org.). *Linguística e ensino: novas tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001a. p. 229-267.

CESARINI, Paul. Computers, technology and literacies. *Journal of Literacy and Technology*, v. 4, 2004. Disponível em: <http://www.literacyandtechnology.org/v4/pfvs/pfv_cesarini.htm>. Acesso em: 10 maio 2006.

COLLINS, Heloisa; BRAGA, Denise. *Interação e interatividade no ensino de língua estrangeira via redes de comunicação: experiências de dois projetos brasileiros*. 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/~hcollins/publicacoes/interacao_interatividade.htm>. Acesso em: 15 jan. 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 244 p. (Coleção Linguagem e Educação).

ESHET-ALKALAI, Yoram. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2004.

³² Nossa tradução de *It would appear that we have reached the limits of what it is possible to achieve with computer technology, although I should be careful with such statements, as they tend to sound pretty silly in 5 years.*

EVANS, Ellen J. Autonomous literacy or social practice? Students' constructions of technology literacy. *Journal of literacy and technology*, v. 5, n. 1, p. 1-41, fall 2005.

GILSTER, Paul. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997. 276 p.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education*. Trabalho apresentado em Opening Plenary Address to ITU Conference, Oslo, Noruega. 20 out. 2005. Não publicado.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1996. 157 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro:Lucerna, 2005. p. 13-67.

MONTEIRO, Silvana Drumond. Aspectos filosóficos do virtual e as obras simbólicas no ciberespaço. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 108-116, jan./abr. 2004.

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 2006.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. Kd o português dk gnt??? :-D: o blog, a gramática e o professor. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 115-133. 2005.

SANTOS, Else Martins dos. Chat: e agora? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 151-183.

SELFE, Cynthia L. *Technology and literacy in the twenty-first century: the importance of paying attention*. Chicago: Southern Illinois University Pres, 1999. 160 p.

SERIM, Ferdi. *The importance of contemporary literacy in the digital age: a response to digital transformation: a framework for information communication technologies (ICT) literacy*. Mensagem postada em The Big 6: information skills for student achievement em 10 maio 2002. Disponível em: <<http://www.big6.com/showarticle.php?id=157>>. Acesso em: 12 maio 2006.

SMITH, Angela. *From the feel of the page or the touch of a button: envisioning the role of digital technology in the English and language arts classroom*. Spring, 2000. Disponível em: <<http://www.msu.edu/~smitha62/computer.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

SOARES, Magda. Novas Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2007.

TEELER, Dede; GRAY, Peta. *How to use the internet in ELT*. Harlow: Longman, 2000. 120 p.

WARD, Dana; KARET, Julia. *A content-based approach to Internet Literacy*. Technology tools for today's campuses (CD – disponível *on-line*). 1997. Disponível em: <http://horizon.unc.edu/projects/monograph/CD/Social_Sciences/Ward.asp>. Acesso em: 10 maio 2006.

Valeska Virgínia Soares Souza é Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Uberlândia e doutoranda Lingüística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia).

E-mail: valeska_souzaefap@yahoo.com

Recebido em setembro de 2007

Aprovado em outubro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

**LER, ESCREVER, EDITAR, COMENTAR, VOTAR...
OS DESAFIOS DO LETRAMENTO DIGITAL NA WEB 2.0**

Carlos Frederico B. d'Andréa

Centro Universitário UNA – Faculdade de Comunicação e Artes

Resumo

A conexão via internet como pressuposto para o funcionamento da “Sociedade em Rede” trouxe grandes desafios para o processo de letramento e, em especial, para o letramento digital. A rápida popularização da internet foi marcada, desde 2005, por uma nova geração de sites, a chamada Web 2.0, caracterizada pela participação direta dos usuários na elaboração, publicação e edição de conteúdos. Para o processo de letramento digital, que implica o uso de ferramentas na atuação social dos leitores, a Web 2.0 exige novas habilidades, uma vez que cabe ao público todo o processo de gestão dos sites. Neste artigo, apresentamos dois sites exemplares da Web2.0: o YouTube, site mais popular para compartilhamento de vídeos, e a Wikipédia, a enciclopédia que pode ser editada por qualquer pessoa. Ao final, são discutidas as habilidades esperadas do “leitor” para uma plena atuação nos sites baseados na noção de colaboração.

Palavras-chave: letramento digital, web 2.0, internet.

Abstract

The internet connection as a basic characteristic of the “Network Society” resulted in new challenges for the digital literacy. The fast popularization of Internet was impacted, since 2005, by a new generation of web sites, called Web 2.0, in which is possible everyone can participate directly of the process of elaboration, publication and edition of contents. For digital literacy, this concept results in new abilities, considering that all management process is made by the users. In this paper, we present two important sites of Web 2.0: YouTube, popular in sharing videos, and Wikipedia, the encyclopedia that any one can edit. In conclusion, are discussed the abilities expected for a complete participation of “readers” in collaborative projects.

Keywords: digital literacy, web 2.0, internet

A rápida popularização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), nos últimos anos, trouxe grandes desafios aos leitores do século XXI. A milenar tradição da leitura em suportes impressos convive cada vez mais com os novos artefatos digitais, que possuem características técnicas peculiares e permitem novas apropriações por parte de autores e leitores. Dentre todas as novas tecnologias, a internet merece especial atenção. A rede mundial de computadores, como também é conhecida, ganhou caráter comercial na última década do século XX e, a partir de então, num crescimento exponencial, passou a interligar computadores de todo o mundo. Conforme Castells (2003, p.7), “a internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a Rede”.

Se há alguns anos a simples introdução dos computadores nos mais diferentes contextos sociais, entre eles o ambiente escolar, significou grande desafio para todos, a interconectividade propiciada pela internet trouxe ainda mais questões a serem consideradas visando a formação de leitores plenos. A possibilidade de qualquer informação ser acessada ou qualquer pessoa contactada, a qualquer momento, faz do computador pessoal (ou outro dispositivo, como palmtops e aparelhos celulares) conectado à internet um objeto central em boa parte das atividades cotidianas ligadas ao estudo, trabalho, lazer e serviços. Como afirma Lemos (2003, p.14), “...a passagem do PC ao CC (computador conectado) será prenhe de conseqüências para as novas formas de relação social (...). O tudo em rede implica na rede em todos os lugares e em todos os equipamentos que a cada dia tornam-se máquinas de comunicar”. Assim, acreditamos que atualmente a discussão sobre “letramento digital” deve considerar as especificidades e potencialidades da internet e, em especial, seus serviços mais recentes, genericamente classificados como Web 2.0, como veremos adiante.

Em primeiro lugar, faz-se necessário situar a noção de letramento. Tomamos como premissa a posição de Soares (2002, p.145), que trabalha com a “...concepção de letramento como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *conseqüências* da escrita sobre a sociedade”. Nesta abordagem, muito mais que uma operação mecânica da tecnologia disponível para leitura e escrita, letramento significa sua aplicação cotidiana nos mais diferentes contextos sociais, o que faz do leitor não apenas um decifrador de códigos, mas principalmente um sujeito e cidadão capaz de ler para intervir no mundo.

O conceito de “letramento digital” deve ser considerado na mesma perspectiva. Através do computador e conectado à internet, por exemplo, o sujeito não apenas escreve e lê mensagens operando o teclado e o mouse, mas posiciona-se como sujeito que aprende, opina, interage e, em última instância, constrói, mediado pelo computador, sua participação na sociedade. À luz das condições técnicas e sociais da contemporaneidade, o letramento digital, mais do que a destreza na operação de aparelhos tecnológicos de última geração, significa sua utilização para fins relevantes à vida social dos sujeitos. Esta apropriação deve culminar em uma efetiva inclusão digital, definida por Pereira (2005, p.17) como

processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo.

Uma nova etapa no processo de letramento, o letramento digital de modo algum minimiza a importância da formação baseada em outras tecnologias, como o papel. Como afirma Soares (2002, p.155), é preciso pluralizar a palavra *letramento*, reconhecendo que “diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*”, que são complementares e não excludentes.

Alguns estudos sobre letramento digital (Soares, 2002; Ribeiro, 2005) têm privilegiado os impactos na estrutura do texto e o estudo da evolução e possibilidades das interfaces no manuseio pelo leitor. Se tomarmos a “internet como um espaço sociodiscursivo que amplia as possibilidades de interação e incita o surgimento de vários gêneros discursivos” (Araújo e Costa, 2007, 21), podemos considerar que uma discussão mais completa sobre a questão do letramento digital deve incluir a aptidão do sujeito para estabelecer relações sociais mediadas por computadores, uma vez que no ambiente da internet as ações de leitura e comunicação estão frequentemente associadas. Como afirma Xavier (2005, p.4), uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita deve considerar o “crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na Internet como ocorre com os *chats* (...), bem como acontece com as *hiperficcões colaborativas* (...)”.

Faz-se necessário, desde já, definir que, independentemente do suporte, tomamos o texto, sua produção e leitura, como um processo de interação entre o autor, o leitor e a obra. Portanto, jamais trata-se de uma obra acabada, cujo significado está condicionado ao produto final determinado pelo autor, cabendo ao leitor uma mera decodificação de um sentido previamente estabelecido. Um texto, ao contrário, é algo extremamente dinâmico e seu significado ultrapassa as condições materiais e de produção, atualizando-se apenas no momento da leitura, e de maneira única a cada interação. Conforme Cafiero (2002, p.31), o texto “é um produto de um ato discursivo, isto é, está sempre marcado pelas condições em que foi produzido e pelas condições de sua recepção”.

Um conceito fundamental na tentativa de compreendermos a aproximação do processo de leitura e das interações nos ambientes digitais conectados é a noção de hipertexto e seus impactos sobre limites entre leitura e escrita. Conforme Ribeiro (2006), pesquisadores engajados no estudo do tema (entre os quais cita Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier, Carla Viana Coscarelli e Ingedore Villaça Koch) adotam diferentes pontos de vista, “às vezes tratando o hipertexto como novidade, outras vezes, mais atentos à história das práticas da leitura no mundo ocidental, trata-se de tentar verificar quanto ou como o hipertexto em ambientes digitais pode ter mudado as maneiras de processar a leitura” (p.8). Para alguns, a produção e leitura de textos em ambientes digitais significam uma ruptura em relação ao suporte impresso. Laufer & Scavetta (1997, p.5), por exemplo, opõem os conceitos de texto (“um conjunto de parágrafos sucessivos, reunidos em artigos ou capítulos, impressos em papel, e que se lêem, habitualmente, do princípio ao fim”) e hipertexto (“conjunto de dados textuais, computadorizados num suporte eletrônico, que podem ser lidos de diversas maneiras”). De acordo com Xavier (2004, p.173), “os trabalhos de Bolter, Landow, Lévy (1993), Rouet (1996), Snyder, entre outros, são unânimes em reconhecer a natureza não-linear do hipertexto. Em relação ao texto convencional, o hipertexto não impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas”.

As diferenças e aproximações dos recursos técnicos do texto e do hipertexto alimentam outro debate: o papel cumprido pelo leitor em cada um dos modelos de organização textual. Landow (2006), por exemplo, afirma que o hipertexto demanda, primeiramente, “uma reconfiguração radical da prática de leitura e escrita, onde ambas as atividades estão mais próximas que na tecnologia dos livros” (p. 12). Já Chartier (1998) defende que, no texto eletrônico, “um produtor de texto pode ser imediatamente o editor, no duplo sentido daquele que dá forma definitiva ao texto e daquele que o difunde diante de um público de leitores” (p. 16-17). Frases de alguns autores sintetizam uma linha de pensamento sobre a “ruptura” proporcionada pelo hipertexto digital, entre elas o “hipertexto borra as bordas entre os leitores e os escritores” (Landon, 2006, p. 04), “o hipertexto esfumaça as fronteiras entre escritores e leitores” (Snyder, 1998 *apud* Marcuschi, 2005, p. 127) e “a leitura no hipertexto potencializa, através dos hiperlinks nele dispostos, a emancipação do leitor da

superfície pluritextual sobre a qual centraliza temporariamente a sua atenção” (Xavier, 2004, p. 177).

Coscarelli (2006, p.77) pergunta: “Qual a real liberdade do leitor de hipertexto e em que aspectos ela difere da liberdade do leitor de texto impresso?”. Se considerarmos que todo texto é um hipertexto e toda leitura é hipertextual, parece-nos óbvio afirmar que o grau de autonomia do leitor depende menos do suporte em que o texto está registrado do que das estratégias de redação do autor do texto e, especialmente, da capacidade de processamento do leitor. Como afirma Coscarelli (2005, p. 121),

o hipertexto precisa ser visto como um formato de texto que exige, como todos os outros, do leitor envolvimento com o texto e habilidades de leitura variadas dependendo da tarefa que ele precisa desempenhar. A compreensão de um texto envolve muitos outros fatores além de sua forma de apresentação: envolve o texto em si, ou seja, o material com o qual o leitor vai lidar, suas características (que vão orientar as estratégias de leitura que o leitor vai usar na lide com esse texto), a situação de comunicação, os objetivos de leitura, o conhecimento do leitor sobre o assunto, sua familiaridade com o gênero, o suporte, o assunto e a tarefa, seu interesse e motivação, entre outros.

O processo de leitura, portanto, depende simultaneamente de características dadas do texto e das operações interpretativas de cada leitor. Coscarelli (1999, p.78) afirma que “cabe ao leitor estar atento aos elementos que o autor selecionou e construir um ou mais significados, usando, para isso, além desses elementos do texto, seu conhecimento de mundo”. Nesta linha, a leitura de um texto ou hipertexto independe de sua apresentação em um suporte impresso ou digital. Tal posição é reforçada por Furtado (2006, p.342), para quem “o conceito de autor *funciona* de acordo com pressupostos que governam o nosso contato com os textos e afirma como com eles nos relacionamos, os lemos. Defendo, sim, que o *conceito de autor faz parte de um modo de ler (...)*”.

A adesão a este ponto de vista não significa afirmar, no entanto, que o hipertexto tem o mesmo funcionamento nos suportes impressos e digitais. Nestes o hipertexto assume duas características específicas: a interconexão imediata entre os elementos associados pelo hipertexto e a agregação de diferentes mídias. Tecnicamente inviável nos textos impressos, a interligação direta de elementos, textuais ou não, são agora viabilizados através dos hiperlinks ou, simplesmente links. Conforme Palacios e Mielniczuk (2002, p.6), “a novidade do hipertexto digital (...) não está na não-linearidade ou na intertextualidade em si mesmas, mas no link, o recurso técnico que vai potencializar a utilização de tais características”. Este recurso facilita a interligação de diferentes fontes de informação, ampliando e explicitando a natureza intertextual que todo texto carrega em si. De forma complementar, a interligação de elementos através de links é ampliada na WWW com a agregação de informações de diferentes linguagens, como fotos, vídeos e áudios. A aproximação de todas as mídias possibilita a composição de *hipermídias*, que possibilitam novas formas de narrativas e uma experiência diferente para o leitor.

Neste contexto, acreditamos que o processo de letramento digital deve agregar não apenas a habilidade de compreender e atuar a partir de produções verbais, mas principalmente habilitar o leitor a trabalhar simultaneamente com múltiplas mídias e a lidar com a lógica de articulação em que elas são construídas nos ambientes da web. Assim, compreendendo um texto como resultado de uma interação sociocultural e considerando que sua leitura, produção e edição dependem da relação estabelecida pelos interlocutores, as novas tecnologias da comunicação e da informação (em especial a internet) oferecem novos espaços para interações discursivas, o que culmina em novas condições de produção e leitura de textos e, conseqüentemente, na necessidade de incluirmos habilidades relativas à interação na

discussão sobre letramento digital. Considerando que a leitura depende das características materiais do texto, do contexto de interação e das especificidades do leitor, discutiremos a seguir como esta relação se estabelece nos sites da chamada Web 2.0 e que desafios são colocados para o leitor no atual contexto tecnológico e social.

Interatividade e Web 2.0

Alardeada por estudiosos e usuários como um meio “democrático”, “interativo” e “plural” de informação e comunicação, a internet deve ser compreendida dentro de um processo histórico de evolução tecnológica e cultural, evitando afirmações exageradamente otimistas ou pessimistas. Desde a invenção da World Wide Web, a popular WWW, no início da década de 1990, o acesso e a publicação na rede mundial de computadores foram bastante facilitados. Através de um navegador (browser), que funciona como uma interface gráfica entre os códigos computacionais e o usuário de frente para a tela, torna-se relativamente simples o acesso às páginas e a navegação por elas através dos links, que, interligados, fazem das páginas web uma rede de informações potencialmente infinita.

A possibilidade de acessar “qualquer informação” e, ao clicar, acessar outra interligada através de um link, no entanto, por si só não torna a internet um meio “interativo”. O conceito de interatividade vem sendo amplamente citado, muitas vezes com fins meramente mercadológicos, como uma característica intrínseca do atual contexto tecnológico, onde “tudo” estaria à disposição através de alguns cliques no mouse, teclado do celular ou outro terminal de acesso. Devemos observar, no entanto, que a maior parte das páginas da internet, meio considerado um marco da interatividade, permite apenas a consulta ou leitura das informações. Isto é, o visitante não pode interferir no conteúdo ou em sua estrutura, que continuará a mesma no acesso do usuário seguinte.

Visando caracterizar os diferentes modos de interação de um sujeito com o computador, Primo (2007) propõe a diferenciação entre “interação reativa” e “interação mútua”. No primeiro conceito, as possibilidades de navegação pelo sistema são programadas anteriormente e estão pré-estabelecidas para o usuário, que se limita a reagir e a seguir um dos caminhos já propostos. O grau de interferência e a autonomia na construção de sentido é mínimo. A maioria dos sites da internet, como citamos, baseia-se fundamentalmente na interação reativa, pois os autores e proprietários do site têm total controle sobre os conteúdos e interligações oferecidas para o usuário.

A “interação mútua” acontece em um sistema aberto, onde a interdependência dos elementos permite que a interação aconteça de múltiplas formas, dando ao interagente maior autonomia para escolher o que de fato lhe interessa. Além disso, cada ação traz impactos para a configuração do todo, isto é, as modificações feitas por um interagente são registradas e influenciam na experiência do próximo, que por sua vez também alterará o todo, fazendo do sistema um ambiente em constante evolução. Nos ambientes de interação mútua identifica-se uma constante negociação entre os usuários, o que exige deles uma postura bem diferente da adotada por um mero visitante que consulta um site, uma vez que a participação na construção do sistema é um pressuposto para o seu pleno funcionamento.

O modelo inicial de produção e navegação pela internet, embora facilitasse a publicação e acesso de informações, baseia-se no conceito de “interação reativa”. A ruptura com este modelo é marcada por uma nova geração de sites denominada por O'Reilly (2005) de Web 2.0. Segundo a tradução elaborada na Wikipédia,

Web 2.0 é a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante

é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência coletiva.

São duas as características fundamentais da Web 2.0: o uso da WWW como plataforma tecnológica e a potencial participação direta dos usuários na elaboração e edição do conteúdo disponível no site. A web como plataforma significa que os serviços passam a funcionar *on-line*, são acessados através do navegador, sem a necessidade de instalação de softwares na máquina do usuário. Por exemplo, ao invés de instalar o Microsoft Word para escrever seus textos, um usuário pode cadastrar-se gratuitamente em um serviço como o Google Docs (docs.google.com) e, ao entrar com seu login e senha, criar, alterar ou acessar seus documentos de qualquer computador conectado à internet.

Outra vantagem de uma ferramenta como o Google Docs é a possibilidade de compartilhar documentos com outros usuários, o que permite que várias pessoas construam coletivamente um mesmo texto, de modo assíncrono e acumulativo, uma vez que todo o conteúdo está publicado na WWW. A segunda característica da Web 2.0, portanto, rege que o conteúdo publicado em um site pode ser construído coletivamente por inúmeros usuários, de acordo com o grau de abertura propiciado pelo administrador do sistema e com o envolvimento dos interagentes que o acessam. Seguindo a regra proposta por O'Reilly, quanto mais aberto for o sistema e quanto mais pessoas participarem, mais os “efeitos de rede” contribuirão para o “texto” em constante evolução.

Primo (2006, p.1) aponta que “a Web 2.0 refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas (...), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a *processos de comunicação mediados por computador*” (grifo nosso). Mais do que uma evolução tecnológica, a Web 2.0 representa uma mudança na proposta comunicacional dos sites, uma vez que se abrem espaços para que o usuário participe de grande parte do processo de construção do site, através da produção, publicação, edição, comentário, discussão e/ou votação de conteúdos. Neste contexto, o leitor torna-se potencialmente um interlocutor que interfere diretamente sobre o conteúdo apresentado pelo site. Os blogs, por sua facilidade de operação técnica e por permitir que os visitantes comentem os posts do autor, são considerados os pioneiros da Web 2.0. Um exemplo bastante popular no Brasil é o site de redes sociais Orkut, onde todos perfis, comunidades, *scraps*, etc. são produzidos e gerenciados pelos usuários.

Optamos, neste artigo, por detalhar o funcionamento de dois dos mais representativos sites da Web 2.0: o YouTube, plataforma web onde qualquer usuário pode publicar vídeos, além de assistir e comentá-los, e a Wikipédia, a “enciclopédia livre e aberta” que permite que qualquer usuário colabore com a redação dos artigos. Primeiramente apresentaremos o funcionamento dos dois sites e, em seguida, discutiremos com mais profundidade os desafios colocados pela Web 2.0 no processo de letramento digital.

YouTube: transmita você mesmo

O YouTube é um típico site da Web 2.0. Criado por Chad Hurley e Steve Chen em fevereiro de 2005, tornou-se fenômeno de popularidade e uma das marcas mais valiosas da internet, tendo sido adquirido pelo Google em novembro do ano seguinte. Sem qualquer campanha de divulgação ou apoio de grandes empresas de mídia, tornou-se, através do boca-boca entre usuários, um dos sites mais acessados da internet em todo o mundo e é atualmente a grande referência no compartilhamento de vídeos na WWW. O slogan do YouTube resume sua proposta: Broadcast Yourself (em português, transmita você mesmo). O

site permite que qualquer usuário cadastrado publique seu vídeo e compartilhe-o com qualquer usuário do site ou com um grupo restrito de conhecidos.

Uma das razões de seu sucesso é a simplicidade na interação do usuário com a interface. Para assistir a um vídeo, basta digitar na busca as palavras-chave relacionadas ao conteúdo buscado e selecionar entre as opções recuperadas pela ferramenta. O primeiro desafio, no entanto, apresenta-se aqui: a operação tecnicamente simples de digitar palavras em um buscador será decepcionante se o usuário não usar algumas técnicas básicas de pesquisa, como a combinação de duas ou mais palavras-chave visando obter um resultado mais preciso. As ferramentas de busca são extremamente importantes na internet por significarem, para um número crescente de pessoas, a principal porta de entrada para o enorme universo de informações disponíveis na WWW. Para Battelle (2007, p.5), “a busca está construindo possivelmente o mais duradouro, forte e significativo artefato cultural da história da espécie humana”, pois na caixa de busca os usuários digitam “todos” seus desejos, necessidades e preferências.

Do mesmo modo, as palavras-chave (em inglês, *tags*, também traduzidas como etiquetas) cumprem um papel fundamental nos sites da Web 2.0 não apenas para quem busca, mas também para quem publica informações. A função de classificar a informação, tradicionalmente atribuída a bibliotecários ou profissionais de Ciência da Informação, passou a ser delegada aos próprios usuários, que devem eleger, ao mesmo tempo, as palavras mais relevantes relativas ao conteúdo e as mais prováveis de serem buscadas pelos potenciais visitantes de seu conteúdo. A esta nova prática é dado o nome de folksonomia, “junção da palavra inglesa “folks” (para determinar pessoas) e 'taxonomia' (a ciência de classificar), formando alguma coisa como “classificação do povo” (Zanetti, 2007). No caso do YouTube, as *tags* são definidas pelo usuário que publica o vídeo durante o envio do arquivo (fig. 1).

The image shows the YouTube interface for uploading a video. At the top left is the YouTube logo with the tagline 'Broadcast Yourself™'. To the right, it says 'Olá, carlosdand' with a mail icon and '(0)'. Below this are navigation buttons for 'Vídeos', 'Categorias', and 'Canais'. A search bar with the text 'Pesquis' is visible. The main section is titled 'Envio de vídeos (Etapa 1 de 2)'. It contains several input fields: 'Título:' with a text box; 'Descrição:' with a larger text area; 'Palavras-chave:' with a text box and a note: 'Digite uma ou mais palavras-chave, separadas por espaços. As palavras-chave são usadas para descrever seu vídeo.'; and 'Categoria do vídeo:' with a dropdown menu currently set to 'Pessoas e blogs'. Below these are two sections for options: 'Opções de divulgação:' showing 'Público por padrão' and a link 'escolha as opções'; and 'Opções de data e localização:' showing 'Nenhuma data ou localização foi definida' and a link 'escolha as opções'.

Figura 01 – Formulário para envio de vídeos no YouTube

O uso pleno do YouTube não se limita a encontrar e assistir a um vídeo: como site da Web 2.0, oferece várias opções de interferir no conteúdo publicado por outro usuário. Para participar, é preciso fazer um cadastro no site, fornecendo dados como endereço de e-mail, país de residência e data de nascimento, além de criar um login e uma senha de acesso à sua área restrita. A um usuário cadastrado são permitidas diferentes ações, apresentadas nas figuras 02 e 03:

Web 2.0 ... The Machine is Us/ing Us

Este vídeo é uma resposta a [Web 2.0](#)

Avaliar este vídeo: ★★★★★
16288 avaliações

Salvar nos favoritos
Adicionar aos grupos

Compartilhar vídeo
Postar vídeo

Sinalizar como impróprio

Exibições: 3193600 | Comentários: 5857 | Adotado como favorito: 24173

Relacionados Mais deste usuário Listas de reprodução

Exibindo 1–20 de 540000 [Ver todos os vídeos](#)

Web 2.0
05:17
De: [jutecht](#)
Exibições: 167205

The Machine is Using Us (Final Version)
04:33
De: [mvesch](#)
Exibições: 222777

Free Hugs Campaign.

Figura 02 – Trecho da página do vídeo *The Machine is us/ing us* no YouTube

Na figura 02 podemos identificar algumas possibilidades de interação, entre as quais destacamos:

1 – Avalie este vídeo: o usuário cadastrado pode atribuir de uma a cinco estrelas ao vídeo assistido. A média dos votos e o número de votantes podem atribuir a um vídeo maior ou menor credibilidade para os visitantes seguintes, além de aumentar as chances de que ele apareça em espaços destacados do site, como sua página principal. Do mesmo modo, o número de exibições de um vídeo pode resultar em maior interesse para os próximos usuários e dar a ele mais visibilidade em seções de destaque do YouTube.

2 – Salvar nos favoritos, Adicionar aos grupos e Compartilhar vídeo: outro modo de dar destaque a um vídeo de interesse do usuário. “Salvar nos favoritos” permite acesso rápido pelo cadastrado ou por outros visitantes que acompanham seus favoritos. “Adicionar aos grupos” significa compartilhar o vídeo com usuários membros de grupos sobre algum tema específico e “Compartilhar vídeo” permite enviar o vídeo, por e-mail, a outras pessoas. Todos esses recursos potencializam o acesso a um vídeo a partir da recomendação de um usuário qualquer.

3 – Postar Vídeo, URL e Incorporar: o primeiro recurso permite que qualquer usuário publique o

vídeo em outras ferramentas da Web 2.0, como blogs e sites de favoritos (como o del.icio.us). Função semelhante têm os recursos URL³³ e Incorporar, permitindo que o usuário, respectivamente, acesse diretamente a página do vídeo ou insira-o, através de seu código HTML³⁴, em qualquer outro site. Todos estes recursos facilitam o compartilhamento de informações e criam um novo contexto de acesso para o conteúdo, mais uma vez a partir da iniciativa de um usuário do site.

4 – Sinalizar como impróprio: permite que o usuário denuncie vídeos que não respeitem os Termos de Uso do site, como conteúdo de sexo explícito, apologia à intolerância e violação de direitos autorais.

Uma das formas mais populares de intervenção no conteúdo está representada na figura 03: o recurso Comentários e respostas permite ao usuário cadastrado publicar, através de textos ou vídeos, sua opinião sobre um vídeo publicado no YouTube, alimentando um debate em torno do tema. O comentário em vídeo pode inclusive ser gravado pela própria webcam instalada na máquina do usuário.

Comentários e respostas

Respostas a vídeos [\(exibir as 3 respostas\)](#) [Postar uma resposta ao vídeo](#)



[Westhor](#) [clicheetv](#) [RELitube](#)

Comentários (325) [Postar comentário](#)

Mais recentes ... [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) ... [Mais antigo](#)

[Philodoxa](#) (1 dia atrás)

Quite thoughtful but I'd say there is more to web2.0 than just linking and tagging. Since we use the net why not make it more like us complex and responsive.

[\(Responder\)](#) [\(Spam\)](#)

[phasmafx](#) (1 dia atrás)

very nice video! 5/5

[\(Responder\)](#) [\(Spam\)](#)

Figura 03 – Comentários e respostas da página do vídeo *The Machine is us/ing us* no YouTube

³³ URL (em inglês, Uniform Resource Location) é o endereço que permite o acesso direto a qualquer recurso publicado na internet. A URL direta da página do Ceale, por exemplo, é <http://www.fae.ufmg.br/Ceale>.

³⁴ HTML (em inglês, Hypertext Markup Language) é a linguagem baseada em hipertextos usada para desenvolvimento das páginas na WWW.

Retomando os conceitos de Primo (2007), não podemos afirmar que um site como o YouTube propicia aos seus usuários plenamente uma “interação mútua”, uma vez que em parte as intervenções dos usuários são reativas a um conteúdo previamente publicado por outro usuário, que não terá *seu* vídeo modificado por visitantes. A possibilidade de votar, responder, comentar, denunciar ou divulgar um vídeo, no entanto, faz com que a participação de um usuário possa influir na percepção de um próximo sobre o conteúdo total disponibilizado, fazendo das páginas um ambiente em constante alteração pela ação de todos os interessados. Esta breve apresentação dos principais recursos oferecidos pelo YouTube permite-nos perceber que o ato de encontrar e assistir a um vídeo publicado neste site é apenas o ponto de partida para um usuário cadastrado no site e que esteja alinhado à proposta conceitual da Web 2.0, pois todos os recursos o convidam a interferir no conteúdo publicado originalmente por outro usuário.

Wikipédia e a produção coletiva de textos

Dentre todas as tecnologias que compõem a Web 2.0, uma destaca-se pelo “radicalismo” na aplicação do conceito de produção descentralizada e coletiva de conteúdos: os sistemas de publicação da tecnologia wiki³⁵. Baseado num ambiente web, a principal característica de um sistema wiki de publicação é a possibilidade de qualquer visitante (cadastrado ou não), a qualquer momento, alterar qualquer informação publicada em um artigo (fig. 04), bastando acessar a página Edição vinculada a cada página (fig. 05). Imediatamente a edição do texto é publicada e será considerada a versão atual até que outro visitante altere o texto produzido pelo usuário anterior.

A mais famosa e bem-sucedida experiência no sistema wiki é a Wikipédia, uma enciclopédia “livre e aberta” que permite a edição por qualquer interessado. Fundada em 2001 por Jimmy Wales, originalmente publicada em língua inglesa, conta em 2007 com versões em 205 idiomas e línguas, sendo atualmente um dos dez sites mais visitados no mundo.

³⁵ No idioma havaiano, a palavra wiki significa "super-rápido". O primeiro sistema wiki foi criado em 1995 pelo norte-americano Ward Cunningham, com o objetivo de facilitar a condução e a documentação de grandes projetos de informática.



Figura 04 – Trecho do artigo “Linguística” da Wikipédia, capturado em 18 de junho de 2007.



Figura 05 – Página de edição do artigo “Linguística” da Wikipédia.

A versão em português da Wikipédia é uma das mais ativas do mundo, totalizando atualmente mais de 263 mil verbetes (ou artigos, conforme denominação oficial do projeto), todos escritos por visitantes voluntários do site. É interessante inclusive identificar que se trata de uma versão lusófona (expressão usada pelo site para designar uma iniciativa que engloba todos os países de língua portuguesa), o que torna o projeto uma tentativa de

aproximação lingüística entre países dos cinco continentes. A Wikipedia é um dos projetos mantidos pela Wikimedia Foundation, responsável também por outras iniciativas em português, como o Wikcionário (dicionário com os significados das palavras escritos coletivamente), Wikilivros e Wikinotícias (produção coletiva de livros e notícias, respectivamente).

Todas as contribuições textuais aos artigos da Wikipedia são creditadas ao autor e armazenadas na página História (fig. 06) de cada artigo, o que garante a todos os usuários uma “comprovação” do trabalho realizado. Pode-se participar sem cadastro. Neste caso, o autor é identificado apenas pelo número de IP (Internet Protocol) atribuído ao seu computador. Ao cadastrar-se criando um login e uma senha e fornecendo apenas seu endereço de e-mail, o usuário torna-se um “wikipedista” e passa a ter suas contribuições associadas ao seu login. O registro de todas as contribuições dos usuários interessados em determinado artigo permite a restauração de versões anteriores do texto caso tenham sido “vandalizados” por usuários.

The image shows a screenshot of the Wikipedia article history page for the word "Lingüística". The page is in Portuguese and displays a list of revisions. At the top, there are navigation tabs for "artigo", "discussão", "editar", and "história". A yellow banner at the top right contains the text: "As inscrições para a Wikimania 2007 estão abertas! - Iniciadas as candidaturas para a eleição ao Board of Trustees. Todos os membros da comunidade estão convidados para darem seus endossos." Below this, the article title "Lingüística" is shown, along with its origin and edit history links. A legend explains the symbols used in the revision list: (atu) for differences from the current version, (ult) for differences from the previous version, and m for minor edits. The revision list includes entries with timestamps, user names (or IP addresses), and byte counts. For example, the most recent revision is from 13h51min de 6 de Junho de 2007 by user R.R.S. (19 657 bytes). The page also features a search bar, navigation buttons (Next, Previous, Highlight all, Match case), and a sidebar with navigation and collaboration options.

Figura 06 – Página História do artigo *Lingüística*

A proposta ousada da Wikipédia, como se pode esperar, é extremamente polêmica. A reação de surpresa e decepção de muitos usuários frequentes do site ao conhecer seu

funcionamento, por exemplo, evidencia o quanto os leitores estão acostumados a uma outra noção de produção de textos, baseada na autoridade e em formatos fechados. As críticas mais frequentes questionam a credibilidade da informação em um sistema onde qualquer pessoa pode alterar as informações. A má-fé ou a falta de conhecimento técnico de um visitante poderia facilmente comprometer o resultado final, o que tornaria a Wikipédia (e outras experiências afins) uma fonte de informação instável e pouco confiável.

Algumas pesquisas, no entanto, ajudam a relativizar ou mesmo questionar este forte argumento. Uma comparação feita por especialistas a pedido da revista científica *Nature*, em 2005, apontou que o índice de erros encontrados em verbetes da Wikipédia e da enciclopédia *Britannica* (representante exemplar de um modelo tradicional de produção textual) foi praticamente o mesmo. Um dos testes analisou 42 entradas sobre ciência nas duas enciclopédias e revelou uma média de quatro “impressões” na Wikipédia e três na *Britannica* (cf. Giles, 2005).

O principal motivo apontado por Wilkinson & Huberman (2007, p.3) para a acuidade de boa parte da Wikipédia é a participação intensa dos usuários. Segundo os autores, vale a regra “edição provoca edição. Isto é, o número de novas edições em cada artigo no determinado período é uma variação percentual do número total de edições anteriores”. Ao todo, os 6,4 milhões de artigos publicados em todas as línguas e dialetos já foram modificados por 5,77 milhões de colaboradores, resultando em 236 milhões de edições. Através do recurso “artigos vigiados”, os wikipedistas são avisados em tempo real da modificação de um artigo cadastrado por eles, tornando a vigilância quase permanente. O tempo médio de permanência de uma informação obscura na Wikipédia na língua inglesa, por exemplo, é de 1,7 minuto, de acordo com estudo do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Em suma, o sucesso do projeto é fruto do acompanhamento contínuo do desenvolvimento do texto por uma comunidade de wikipedistas interessados em manter a correção do material lá produzido.

Considerando que, de fato, qualquer usuário, cadastrado ou não, pode alterar qualquer texto na Wikipédia ou em outro sistema wiki, acreditamos que nesse contexto a relação entre autor e leitor dá-se de maneira bem peculiar, pois a “esperada” ruptura entre o papel de ambos pode (e deve) acontecer frequentemente. Um sistema wiki, acreditamos, é o que mais se aproxima de um novo modelo de leitura e produção textual alardeado por alguns estudiosos do hipertexto. Primo e Recuero (2006, p. 84) consideram a Wikipédia o melhor exemplo do que denominam a “terceira geração da hipertextualidade”. Ao contrário da primeira geração, “ainda vinculada ao meio impresso”, e da segunda, que “emerge com as tecnologias informáticas”, quando “o link confere velocidade à conexão entre diferentes documentos digitais”, na terceira geração, representada pela Web 2.0, “a abertura dos hipertextos à participação é levada ao limite”. Esta terceira geração baseia-se no que os autores chamam de “hipertexto cooperativo”, que possibilita um ambiente de produção em que “todos os envolvidos compartilham a invenção do texto comum, à medida que exercem e recebem impacto do grupo, do relacionamento que constroem e do próprio produto criativo em andamento” (Primo e Recuero, 2003, p. 3).

Pela formação de um “leitor 2.0”

A popularização de sites como o YouTube e a Wikipédia trazem novos desafios para o processo de letramento digital. Considerando que, para Pereira (2005, p.15), para ser incluído digital “é preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador”, devemos perguntar que novas habilidades são exigidas de um novo leitor no ambiente de interação da Web 2.0.

O rompimento da barreira entre escrita e leitura depende das inferências³⁶ produzidas pelo leitor a partir da versão do texto disponível no site da Web 2.0 e das contribuições por ele executadas visando um aperfeiçoamento do conteúdo. A partir das inferências, torna-se necessária uma *atitude* por parte do “interagente”, que deve assumir uma nova postura em relação aos conteúdos acessados e considerar-se parte das relações que culminam em uma produção coletiva. Para Xavier (2005, p.4), “a consequência mais visível dessas construções coletivas é a divisão do trabalho de autoria, tornando os envolvidos co-autores, logo, co-responsáveis e mais comprometidos com o discurso ali elaborado por cada um dos participantes”. Por exemplo, caso um leitor identifique um erro de qualquer natureza em um texto da Wikipédia, espera-se que ele ultrapasse os limites tradicionalmente estabelecidos entre leitura e escrita e intervenha no conteúdo, visando seu aperfeiçoamento.

Pesquisas indicam, no entanto, que a grande maioria dos visitantes dos sites da Web 2.0 limita-se à consulta/leitura. Levantamentos feitos nos sites mais populares e compilados por Arthur (2006) indicam que, em média, num grupo de 100 pessoas, uma cria algum conteúdo, 10 interagem com ele (comentando, por exemplo) e os demais 89 apenas acessam a informação. Esta tendência ficou conhecida com “regra dos 1%” e tem peculiaridades em diferentes sites:

- No YouTube, diariamente são publicados 65 mil vídeos e assistidos 100 milhões, o que significa uma média de 1538 exibições para cada uma informação publicada.
- Na Wikipédia, 50% de todas as edições são feitas por 0,7% dos usuários e mais de 70% de todos os artigos foram escritos por apenas 1,8% dos wikipedistas.
- Nas listas de discussão do Yahoo Groups, 1% iniciou um novo grupo, 10% participa ativamente, propondo algum tópico para discussão ou respondendo uma mensagem, enquanto os demais apenas acompanham as discussões.

Estes dados referem-se a serviços baseados na língua inglesa, mas acreditamos que se aproximam da realidade encontrada no Brasil. Em parte, podemos considerar que esta postura pouco participativa deve-se ao mero desconhecimento sobre o funcionamento do sistema, já que os usuários estão historicamente acostumados a um modelo de produção de conteúdos baseada na divisão de papéis entre autores e leitores.

Ribeiro (2005, p.135) levanta uma questão: “como elevar o nível de letramento de um leitor? A rigor, é necessário torná-lo um manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades”. No ambiente de interação da Web 2.0, as possibilidades incluem, por exemplo, fazer uma busca: o primeiro desafio no ambiente plural e muitas vezes caótico da internet é localizar as informações de interesse em um dado contexto. Muitas vezes, a ferramenta de busca será o caminho mais fácil para esta localização, o que exige do usuário não apenas um domínio técnico do funcionamento da ferramenta, mas uma compreensão precisa de que informação pretende localizar. Se digitar simplesmente a palavra *bandeira* no Google, por exemplo, um aluno recuperará mais de 11 milhões de ocorrências. Será preciso, portanto, especificar se se trata de uma pesquisa sobre “*Manuel Bandeira*”, “*Tamanduá Bandeira*” (nestes casos, recomenda-se a utilização de aspas no início e fim da expressão) ou sobre a *bandeira do Brasil* (mais facilmente localizável em uma ferramenta como o Google Images, que recupera imagens). Dependendo dos objetivos, numa próxima etapa da pesquisa será necessário acrescentar outras palavras para refinar ainda mais a busca.

³⁶ Inferências, segundo Dell’Isola (1988), são “operações cognitivas com que o leitor constrói proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto e do seu conhecimento de mundo”.

Além de saber fazer uma busca adequada, exige-se do responsável pela publicação dos conteúdos na Web 2.0 a escolha de palavras-chave através das quais os demais usuários acessarão a informação. Representar um conteúdo em algumas palavras exige do usuário uma habilidade de síntese da informação numa perspectiva essencialmente social, já que é preciso considerar os termos que presumidamente seriam digitados na busca por um usuário interessado naquela informação.

Ao ler, ver ou assistir algum conteúdo publicado em um site da Web 2.0, o usuário é ainda convidado a expor sua opinião sobre aquela informação, atribuindo notas, indicando se gostou ou não ou dando sua opinião sobre o tema através dos comentários. Espera-se do usuário, assim, uma análise crítica imediata a partir da leitura, já que a hierarquização das informações dentro do site dependerá da soma de edições feitas pelos cadastrados. A responsabilidade exigida dos usuários fica ainda mais evidente em um site como a Wikipédia, onde a alteração equivocada de uma informação, por má fé ou desconhecimento do tema, pode provocar danos tanto aos usuários seguintes quanto à instituição ou pessoa que são temas do artigo. Neste sentido, a participação em sites da Web 2.0 tem também um caráter ético e político de intervenção social, uma vez que o usuário está constantemente sendo convocado a se posicionar, o que, em maior ou menor escala, impactará a percepção de outros sobre a produção de alguém.

Considerando que o processo de letramento digital implica a formação de leitores aptos a atuar no mundo que os circunda, a partir das tecnologias disponíveis, julgamos que a tendência de uso de sites da Web 2.0 torna ainda mais necessária uma formação, especialmente no ambiente escolar, que incentive o aluno a se posicionar sobre os temas constantemente apresentados durante os processos interativos mediados pelo computador. O processo de leitura e escrita em ambientes colaborativos da web torna ainda mais fundamental um conjunto de *letramentos* que habilite para uma intervenção no ambiente social.

Referências

ARAÚJO, Júlio C. e COSTA, Nonato. Momentos interativos de um chat aberto: A composição do Gênero. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino - novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro Lucerna, 2007. p.21-34.

ARTHUR, Charles. *What is the 1% rule?* The Guardian. Disponível em <<http://www.guardian.co.uk/technology/2006/jul/20/guardianweeklytechnologysection2>>. Acesso em 20 jul. 2007.

BATTELLE, John. *A Busca – Como o Google e seus competidores reinventaram os negócios e estão transformando nossas vidas*. São Paulo: Campus, 2005.

CAFIERO, Delaine. *A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas*. Tese de Doutorado. Instituto dos Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. *Leitura em Ambiente Multimídia e a Produção de Inferências*. 1999. 330f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

_____. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.65-84

FURTADO, José Afonso. *Os livros e as leituras. Novas ecologias da informação*. Lisboa: Livros e leituras, 2000.

GILES, Jim. *Internet encyclopaedias go head to head*. Nature, 28 março de 2005. Disponível em <<http://www.nature.com/news/2005/051212/full/438900a.html>>. Acesso em 01 jun. 2007.

LANDOW, George P. *Hipertext 3.0. Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 2006.

LAUFER, Roger & SCAVETTA, Domenico. *Texto, hipertexto, hiperímia*. Trad. Conceição Azevedo. Porto: Rés-Editora, 199?.

LEMONS, A. Cibercultura. Alguns Pontos para compreender a nossa época, in LEMONS, A.; CUNHA, P. (orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003; p.11-23.

O'REILLY, Tim. *What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponível em <<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>>. Acesso em 10 jun. 2007.

PALACIOS, M. ; MIELNICZUK, L. Considerações para um estudo sobre o formato da notícia na Web: o link como elemento paratextual. *Paura Geral*, Salvador, v. 4, p. 33-50, 2002.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-24.

PRIMO, Alex. *O aspecto relacional na Web 2.0*. Trabalho apresentado ao NP Tecnologias da Informação e da Comunicação, do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Brasília: UnB, 2006.

_____. *Interação Mediada por Computador. Comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina: 2007.

PRIMO, Alex; RECUERO, Raquel da Cunha. Hipertexto Cooperativo: Uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. *Revista da FAMECOS*, n. 23, p. 54-63, Dez. 2003.

_____. A terceira geração da hipertextualidade: cooperação e conflito na escrita coletiva de hipertextos com links multidirecionais. *Líbero (FACASPER)*, v. IX, p. 83-93, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na Tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 125-150.

_____. Leituras sobre hipertexto: trilhas para o pesquisador. Trabalho apresentado no GT Hipertexto: que texto é esse? *XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, Uberlândia, nov. 2006.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

XAVIER, A. Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: Marcuschi, L. A e Xavier, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.171-180.

_____. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, C. F. & MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

WILKINSON, Dennis M. & HUBERMAN, Bernardo A. Assessing the value of cooperation in Wikipedia. *First Monday*, v.12, n.4, abril/2007. Disponível em <http://firstmonday.org/issues/issue12_4/wilkinson/index.html>. Acesso em 01 jun. 2007.

ZANETTI, Humberto. Tags e folksonomia: o usuário classifica a informação. Disponível em <<http://www.tiny.cc/wW98P>>. Acesso em 20 ago. 2007.

Carlos Frederico B. d'Andréa é Mestre em Ciência da Informação pela ECI/UFMG e professor do Centro Universitário UNA – Faculdade de Comunicação e Artes
E-mail: carlosdand@gmail.com

Recebido e aprovado em setembro de 2007.

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização do autor.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO: COMO CONSTRUIR UMA MATRIZ DE DESEMPENHO PARA UM JOGO?

Delaine Cafiero

Carla Coscarelli

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir os desafios na construção de uma matriz de referência para o desenvolvimento de um *jogo de alfabetização*. São relatadas as dificuldades que se impõem dentro do projeto *ALADIM – Alfabetização e Letramento em Ambientes Digitais Interativos Multimodais*. Este projeto pretende construir uma proposta alternativa de alfabetização a partir o uso de jogos no computador, bem como estudar, avaliar e monitorar a utilização deles a fim de captar informações relevantes sobre como os alfabetizados constroem a alfabetização/letramento. Com base nos conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2003) e letramento digital (Coscarelli e Ribeiro, 2005) discute-se o caminho percorrido pela equipe do projeto na construção de uma matriz que identifique capacidades importantes na aquisição do sistema de escrita e no desenvolvimento de capacidades relacionadas ao letramento.

Palavras-chave: alfabetização, jogos, matriz

Abstract

The aim of this paper is to discuss the challenges we find in order to build a reference matrix for developing a literacy game. We discuss some of the difficulties faced in the execution of the project *ALADIM – Alphabetization and literacy in digital, interactive and multimodal environments*. This project intends to built an alternative proposal for alphabetization using computer games, as well as to study, evaluate and monitor their use in order to get relevant information about how students became alphabetized / literate. Based on the concepts of alphabetization and literacy (SOARES, 2003), and digital literacy (Coscarelli e Ribeiro, 2005), we discuss the route followed by the participants of this project in order to build a matrix that presents capacities that are crucial to the acquisition of the written system, and to the development of capacities related to literacy.

Key words: alphabetization, games, matrix

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir os desafios impostos na construção de uma matriz de referência para um *software* pedagógico que desenvolva capacidades de alfabetização/letramento. São relatadas as dificuldades encontradas dentro do projeto *ALADIM – Alfabetização e Letramento em Ambientes Digitais Interativos Multimodais* – realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, congregando pesquisadores de vários grupos: *Redigir* da Faculdade de Letras; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (*CEALE*) da Faculdade de Educação; Escola de Belas Artes. O projeto pretende construir uma proposta alternativa de alfabetização a partir do uso de jogos no computador, além de estudar, avaliar e monitorar o uso desses jogos para captar informações relevantes sobre o modo como os alfabetizandos constroem sua alfabetização/letramento.

Inicialmente, uma breve exposição sobre o projeto destaca seus objetivos e justifica seu desenvolvimento. Em seguida, alguns conceitos fundamentais são definidos e é apresentado o caminho percorrido para a elaboração de uma matriz de habilidades de alfabetização que sustentará a elaboração dos jogos; por fim, são destacados os desafios impostos por essa construção.

O projeto ALADIM

O projeto ALADIM nasce da consciência de que as novas gerações estão se organizando cognitivamente a partir de ferramentas diferenciadas de comunicação e de aprendizagem. É inequívoco o papel que os sistemas computacionais vêm exercendo na formação de uma sociedade baseada em laços de informação e conhecimento. As redes de comunicação, como sistemas computacionais especiais que têm na internet sua expressão mais relevante, vêm tendo um peso significativo na construção de uma nova maneira de pensar e agir no mundo. Coloca-se, pois, para os pesquisadores, um objeto de estudo da mais profunda pertinência. Estudar, desenvolver e propor processos e metodologias que considerem essa estrutura cognitiva reticular e dinâmica é um desafio aos educadores e pesquisadores preocupados com a formação do homem nas novas bases sócio-tecnológicas. A pedagogia da auto-organização, vivenciada em tempo real pelos usuários das redes, é um fato que pode ser considerado como marco divisor de paradigmas cognitivos e educacionais.

No mundo de hoje, cada vez mais são exigidas do indivíduo múltiplas competências e habilidades para atuar na sociedade. Uma dessas exigências é que o sujeito se aproprie da escrita, lendo e escrevendo com proficiência textos de diversos tipos e gêneros, usando-os para alcançar seus objetivos em diversas situações do cotidiano. A sociedade quer um sujeito com alto grau de letramento. Todavia, nota-se que uma boa parcela de crianças, jovens e adultos brasileiros não teve ainda condições de apropriar-se da leitura e da escrita para delas fazer uso em situações sociais, exercendo seus direitos de cidadania.

Um indicativo bastante concreto da necessidade de ampliar os estudos sobre o processo de aquisição da escrita em nossa sociedade se revela nos baixos índices de alfabetização do país. Os resultados de avaliações sistêmicas regionais, nacionais e internacionais têm sinalizado o fracasso na alfabetização dos alunos brasileiros. Paralelamente, há dados como os do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) que indicam alta taxa de analfabetismo do país.

	Leitura e escrita		
	2001	2003	2005
Analfabeto	9%	8%	7%
Alfabetizado Nível Rudimentar	31%	30%	30%
Alfabetizado Nível Básico	34%	37%	38%
Alfabetizado Nível Pleno	26%	25%	26%

Fonte: 5º. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.³⁷

O INAF (2005) distingue três níveis de habilidades na população alfabetizada: o nível rudimentar, o básico e o pleno. Entende-se por Analfabeto quem não domina as habilidades medidas nas avaliações aplicadas pelo INAF. Enquadra-se no nível Rudimentar quem é capaz de localizar uma informação simples em enunciados de uma só frase, como, por exemplo, um anúncio ou chamada de capa de revista. Quem é capaz de localizar uma informação em textos curtos ou médios (uma carta ou notícia, por exemplo), mesmo que seja necessário realizar inferências simples, é considerado como do nível Básico. Neste patamar é que se encontra a maioria das pessoas que participaram dos testes de leitura aplicados pelo Inaf. As pessoas consideradas alfabetizadas num nível pleno, são as que localizam mais de um item de informação em textos mais longos, conseguem comparar informação contida em diferentes textos e estabelecer relações entre as informações - causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fato (RIBEIRO, 2006.)

Ainda que os três primeiros níveis demarquem algum grau de funcionalidade, ou seja, correspondam a habilidades que as pessoas podem aplicar em determinados contextos, somente o nível pleno pode ser considerado satisfatório, pois é o que caracteriza a pessoa que utiliza a leitura com autonomia como meio de aprender e de se informar (RIBEIRO, 2006). O que se percebe nesse quadro levantado pelo INAF, é que os índices de analfabetismo ainda são altos no Brasil, uma vez que apenas 30% dos respondentes podem ser considerados plenamente alfabetizados. Sem considerar que, nessa classificação, não estão sendo exigidas habilidades muito complexas ou sofisticadas de leitura.

Não é possível, ainda, relacionar diretamente os atuais resultados de medições das capacidades da alfabetização com os efeitos das mudanças paradigmáticas dos últimos anos, já que nem sempre compõem uma variável considerada nos exames nacionais. Mas é preciso que as pesquisas observem mais de perto como o sujeito se alfabetiza. Que estratégias usa para isso? Como cria caminhos alternativos que otimizam seu processo? Uma das possibilidades de se verificar isso é observar diretamente os sujeitos no processo de alfabetização.

O Projeto ALADIM pretende buscar respostas para algumas dessas perguntas. Toma, inicialmente, como público alvo, crianças no início do processo de alfabetização. Considerando que crianças são essencialmente lúdicas, e que o computador pode ser uma ferramenta valiosa na educação (não só pelas possibilidades de aproximação com o usuário, mas também, e principalmente, por permitir que se observem as escolhas do usuário na

³⁷ 5º. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. Avaliação de leitura e escrita. INAF. Indicador Nacional. Setembro 2005. IMP. IBOPE. Ação Educativa.

interação com jogos), esse projeto apresenta algumas questões. É possível contribuir para que alfabetização se processe de maneira efetiva pelo uso sistemático e continuado de jogos no computador? Até que ponto o uso do computador pode contribuir para ampliar os níveis de alfabetização no país? O aluno pode construir sozinho o seu percurso na alfabetização interagindo com programas construídos especificamente para esse fim? Existem formas diferenciadas de cognição baseada em redes e sistemas computacionais capazes de operar formas, também diferenciadas, de alfabetização e letramento? Quais as maneiras mais eficazes de inserir, no processo de alfabetização, ferramentas pedagógicas apoiadas em tecnologias digitais?

Não se pode negar que a informática traz para a leitura e escrita um novo universo de textos como e-mails, blogs, sites, jogos, entre outros, que também precisam ser conhecidos e dominados pelos sujeitos a serem considerados letrados. Assim como se pode dizer que o analfabetismo é um dos fatores de exclusão social, é possível considerar que, hoje, com a informática, o analfabetismo digital é outro desses fatores. É muito comum encontrar o analfabetismo somado ao analfabetismo digital. A falta de acesso à informática agrava a exclusão, coloca ainda mais à margem da sociedade aqueles que já não têm acesso ao *mundo das letras*. Como a informática tem acarretado mais uma divisão em nossa sociedade, reforça-se assim a divisão entre ricos e pobres, cultos e não-cultos, letrados e não-letrados. Nesse sentido, oferecer aos aprendizes oportunidade de se tornarem sujeitos alfabetizados/letrados é viabilizar a inclusão, possibilitar que eles façam também parte do mundo das palavras em vários suportes ou ambientes, entre eles o digital.

Considerando toda essa situação, é preciso, então, encontrar formas de alfabetizar e contribuir para o letramento de um modo bastante amplo que inclua também o acesso ao mundo digital. É nesse caminho que se colocam os objetivos do *Projeto ALADIM*.

A criação de aplicativos, como os propostos nesse projeto, se coloca como necessária a partir da idéia de que os processos de produção de *softwares* devem ser pensados levando-se em conta o equilíbrio de pelo menos três aspectos: a) novos recursos possibilitados pela convergência de linguagens existentes na tecnologia digital (o movimento, o oral e sonoro, o icônico, o imagético e o verbal); b) a possibilidade de, nesses programas, serem contempladas as capacidades lingüísticas que o aprendiz deve alcançar; c) a criação de um contexto de aprendizagem em que o sujeito seja considerado ativo e participante e que as condições oferecidas sejam determinantes para que ele alcance patamares cada vez mais complexos de aprendizagem. Por outro lado, quando se pensa em jogos para *alfabetizar*, é preciso prever que eles não podem ser vistos como mais uma mercadoria ou um jogo apenas lúdico, em que predominam efeitos visuais e sonoros. É necessário que haja uma concepção consistente e coerente subjacente à sua construção, que contemple as especificidades do ensino/aprendizagem do sistema lingüístico.

O *Projeto ALADIM* procura criar aplicativos para mídias *CD-ROM/www*, como um meio de contribuir para a alfabetização/letramento em geral, usando para isso ambientes digitais, de modo a promover também para o letramento digital (Coscarelli, Ribeiro, 2005) dos aprendizes. Considerando que os *jogos* são uma forma eficiente e prazerosa de se fazer isso, buscam-se caminhos alternativos para desenvolver habilidades de alfabetização com seu uso sistemático.

A metodologia do projeto consiste de momentos distintos que vão desde a descrição analítica de *softwares* já encontrados no mercado, até o acompanhamento de sujeitos em sua utilização de jogos construídos visando observar os caminhos que encontram para solucionar problemas. A aquisição do sistema de escrita (reconhecimento e uso de letras, sílabas, palavras e frases com a análise de seus aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos e semânticos) e o desenvolvimento de capacidades relacionadas à leitura e produção de textos (analisados em seus aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos) são atividades

fundamentais para o desenvolvimento do jogo, que é objetivo central do Projeto ALADIM. Foi necessário, assim, construir uma matriz que destacasse as habilidades de alfabetização.

Uma matriz de habilidades de alfabetização

Numa matriz, prevê-se um conjunto de saberes necessários para que se possa, efetivamente, considerar um sujeito capaz de resolver determinados problemas. No caso da alfabetização, uma matriz precisa prever que conhecimentos os aprendizes devem possuir e que ações devem realizar na leitura e na escrita. Nessa matriz, não há como prever todas, mas é possível destacar uma boa parte das ações necessárias ao processo do alfabetizando. A idéia é que o alfabetizando possa ir aprendendo e, ao mesmo tempo, construindo autonomia em sua aprendizagem pela interação com um programa construído especificamente para alfabetizar; que ele possa descobrir os caminhos mais relevantes em seu processo e os atalhos que pode seguir a partir das ferramentas colocadas à sua disposição. Isto é, que construa seu próprio percurso na alfabetização. Pretende-se um programa com um mecanismo que possa registrar esses caminhos para,, numa posterior análise, permitir que se aprenda mais sobre como os sujeitos aprendem.

Basicamente três desafios se impõem na elaboração de uma matriz para um jogo de alfabetização: o primeiro seria o de inventariar as habilidades e competências que a interação com o jogo teria que mobilizar; Como fazer para alfabetizar letrando?; Como hierarquizar os descritores das habilidades inventariadas de modo a permitir sua implementação no jogo?

O primeiro desafio foi, então, o de definir quais seriam essas habilidades. Definir um conjunto de habilidades e não outros implica adotar determinadas concepções e não outras. Assim, um passo inicial na elaboração da matriz para o jogo idealizado pelo projeto ALADIM foi tornar comuns conceitos importantes como linguagem/língua, competência/habilidade, alfabetização, letramento.

A linguagem é concebida numa perspectiva discursiva. Isso significa considerá-la como uma forma de ação entre indivíduos situados sócio-historicamente. Com essa perspectiva, entende-se que os sujeitos, para interagirem no uso da linguagem, agenciam não somente elementos do sistema lingüístico, mas também elementos ligados a aspectos cognitivos, sociais, culturais que tomam parte na situação de enunciação. Nessa concepção, a língua é entendida como um objeto construído e manejado por seus usuários para atingir efeitos em suas interações comunicativas. Dessa forma, o entendimento é de que a língua não está pronta. Pelo contrário, é um objeto histórico, irregular, heterogêneo, variável, multifacetado (Marcuschi, 2001:48).

Entender linguagem/língua numa perspectiva discursiva significa entender que não se usa a língua sempre de uma mesma forma, que as regras da língua não são fixas, que não existem erros, mas inadequações às situações de uso. Assim sendo, não é eficaz no ensino/aprendizagem da língua apenas decorar fórmulas, regras, algumas estruturas prontas porque, em suas interações orais e escritas, os sujeitos fazem usos particulares da língua materna. As regras nem sempre funcionam da mesma forma em todos os contextos de comunicação. Para que esses sujeitos sejam bem sucedidos, para que sejam considerados competentes, precisam saber usar a Língua Portuguesa em diversas situações.

Nesse sentido, quando se pretende tornar o aluno capaz de agir com competência sobre a escrita de sua língua materna, não é possível pensar o processo de alfabetização ignorando os usos sociais dessa língua. Assim, a tarefa de inventariar habilidades de leitura e escrita a serem desenvolvidas na interação com um jogo tem de, necessariamente, ir além da mera mecanização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas.

Lidar com a perspectiva de um usuário competente da língua implica desviar o foco de uma concepção que prioriza somente a memória para uma concepção que põe em jogo o uso,

o desenvolvimento pelo sujeito de capacidades mais complexas, à medida que age sobre o seu objeto de conhecimento. Esse objeto é lingüístico, mas também é social e cultural.

O usuário competente é capaz de agir sobre a língua para a resolução de problemas. Essa é uma questão fundamental: saber usar os conhecimentos para solucionar problemas. Os conhecimentos já adquiridos são básicos para a aquisição de competência. Isso quer dizer que competência tem a ver com a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, entre eles o conhecimento, para realizar determinadas ações. É possível dizer, então, que competência cognitiva refere-se às diferentes modalidades estruturais da inteligência, que compreendem determinadas operações utilizadas pelo sujeito no estabelecimento de relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (Perrenoud, 2000).

Ser competente no uso da língua pressupõe saber lidar com os diferentes textos que circulam socialmente, tanto em situações orais quanto escritas. Assim, pressupõe-se que as atividades de ensino podem ser mais eficientes se buscarem desenvolver as capacidades necessárias às práticas de fala e escuta e também às práticas de leitura e escrita de textos. Os aprendizes precisam ouvir e falar, ler e escrever muitos e variados textos. O trabalho, organizado em torno do uso lingüístico e da reflexão, visa, não só o processo de alfabetização em si mesmo, mas também a possibilidade de inserção e participação ativa dos alunos na cultura escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, na produção e compreensão de diferentes gêneros textuais.

Nesse sentido, alfabetização é entendida como processo específico e indispensável para a apropriação do sistema de escrita e a conquista dos princípios alfabético e ortográfico, que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia, mas é um processo que caminha junto com o letramento. Alfabetização e letramento são dois processos que devem ocorrer simultaneamente. Soares (2003) define letramento como *estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita*. No entanto, sabe-se que cada um desses processos tem suas especificidades. Segundo a mesma autora, a entrada no mundo da escrita passa basicamente por duas vias: uma que se dá a partir de seus usos, e outra, que ocorre através do aprendizado de uma técnica:

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; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável. (Soares, 2003: 15).

Se o letramento envolve um conjunto de disposições, comportamentos, capacidades e atitudes cultivadas por grupos e pessoas que têm acesso à cultura escrita e ao seu dinamismo social, a alfabetização refere-se ao ato de ensinar e aprender a escrita e encontra sua especificidade no domínio da tecnologia envolvida no sistema de escrita. Alfabetização e letramento, então, são considerados processos diferentes, porque cada um possui suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, são processos inseparáveis, complementares. Ambos são indispensáveis.

O segundo desafio do projeto, que já tem sido colocado para a escola há algum tempo e que se impõe fortemente na elaboração do jogo aqui pretendido, é o de alfabetizar letrando. Isto é, levar o alfabetizando a se apropriar do sistema alfabético e ortográfico da língua ao mesmo tempo em que lhe fornece condições de usar essa língua nas práticas sociais de leitura e de escrita. Isso quer dizer que, ao serem levantadas as habilidades e competências que o jogo precisará desenvolver no alfabetizando, não será possível desconsiderar esses dois

grandes movimentos: o de apropriação do sistema da língua e o de inserção do sujeito nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Para haver coerência entre a proposta idealizada e os conceitos de alfabetização e de letramento, incluindo o letramento digital, torna-se fundamental contemplar, na matriz aqui pensada, habilidades relacionadas à tecnologia da escrita, aos usos sociais dessa tecnologia, bem como habilidades básicas relacionadas aos ambientes digitais.

Como estratégia para execução do projeto, enfrentando os desafios colocados cada um a seu tempo, foram priorizadas, num primeiro momento, as habilidades de leitura, uma vez que a escrita exigiria outro conjunto complexo de habilidades do sistema, incluindo-se também o domínio do teclado.

Outra estratégia foi a de consultar e incorporar informações disponíveis em outras matrizes já construídas. Para a elaboração da matriz do jogo no projeto ALADIM, foram consultadas matrizes já usadas em avaliações de larga escala como aquelas feitas pelo INAF, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)³⁸. Ainda que seja ampla a gama de habilidades de leitura que essas avaliações envolvem, nenhuma delas menciona – justificadamente – habilidades referentes ao letramento digital. Outra matriz importante consultada para delimitar as habilidades aqui destacadas foi a que consta do Volume 2 de *Alfabetizando*³⁹/CEALE, que destaca essencialmente capacidades a serem desenvolvidas nos primeiros três anos de escolaridade.

Na primeira versão da matriz que visa a operacionalização de um jogo são, então, destacados quatro grandes blocos de competências, que se desdobram em habilidades:

- 1) Domínio da tecnologia básica do computador;
- 2) Compreensão e valorização da cultura escrita;
- 3) Domínio do sistema de escrita;
- 4) Compreensão.

No primeiro bloco, *Domínio da tecnologia básica do computador*, priorizam-se as habilidades de saber lidar com o mouse: (clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito, arrastar); reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa, mudança de página, retorno a páginas ou atividades, opções de áudio, vídeo, pontuação, resultados, nível do jogo etc.

No segundo bloco, *Compreensão e valorização da cultura escrita*, as capacidades previstas serão construídas a partir da inserção do alfabetizando no universo social e cultural da escrita. Trata-se de permitir a eles que ampliem seu grau de letramento, levando-os a conhecer, utilizar e valorizar os modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade; reconhecer ou identificar suportes ou portadores da escrita, reconhecer um texto (em oposição a outras formas gráficas), reconhecer gêneros e finalidades dos textos; diferenciar textos verbais e textos não-verbais; identificar as relações entre os elementos verbais e não-verbais em um texto multimodal; usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar. Um dos meios pensados para implementação em tarefas de um jogo é a de lidar com histórias (e outros textos) que os aprendizes poderão ouvir, contar, reconstruir, buscar partes, identificar fonte, objetos e suportes de sua circulação social.

No terceiro bloco, organizam-se as capacidades que dizem respeito à *apropriação do sistema da língua*. Ou seja, a aquisição das regras que orientam a leitura e a escrita no sistema

³⁸ O SAEB é uma avaliação sistêmica aplicada no âmbito nacional. O PROALFA é um programa do Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE.

³⁹ Volume 2 de *Alfabetizando*/Centro de Alfabetização, Leitura e escrita, Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2003. Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.

alfabético, bem como o domínio da ortografia da Língua Portuguesa. É necessário que o alfabetizando:

- tome consciência da sonoridade da Língua (consciência da palavra, da sílaba, do fonema) e reconheça aspectos básicos da convenção da escrita (conhecer as direções da escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo; diferenciar letras de outros grafismos, letra de não-letras, letra de número, diferenciar letra de outros sinais gráficos, como a pontuação, identificar letras e suas propriedades gráficas: identificar as letras do alfabeto, reconhecer letras maiúsculas e minúsculas, reconhecer as letras em diferentes fontes – cursiva, imprensa, Times, Arial e outras –, identificar letra inicial e final, identificar o número de letras de uma palavra);
- identifique aspectos da representação da fala na escrita no nível do fonema, da sílaba, da palavra e da frase, isto é, saiba que a escrita é uma representação da fala (estabelecer a relação entre fonemas e letras, estabelecer correspondência entre sílabas orais de uma palavra e a representação gráfica convencional, reconhecer quais fonemas compõem uma sílaba, identificar as letras que formam uma sílaba, identificar semelhanças fonéticas entre sílabas, identificar semelhanças gráficas entre sílabas, relacionar som e registro gráfico da sílaba, identificar sílaba inicial e final, conhecer os sons das sílabas e as grafias correspondentes, conhecer os marcadores de nasalidade).

No quarto bloco, apresentam-se as capacidades relacionadas à compreensão: compreender palavras escritas, reconhecer palavras que pertencem ao mesmo campo semântico; formular hipótese sobre o conteúdo do texto; compreender frases escritas; reconhecer sentenças que pertencem ao mesmo texto; recuperar a finalidade de um texto.

O terceiro, não o último, desafio que tem sido enfrentado pelo projeto é o de buscar hierarquizar descritores de habilidades e competências, de modo a permitir sua implementação. Considerando que os sujeitos não são iguais, que não aprendem da mesma maneira, não havendo uniformidade na aprendizagem, como hierarquizar o que não é hierarquizável? A cognição é reticular e dinâmica, não há um só caminho na construção de um conhecimento. Cada indivíduo pode criar atalhos específicos dependendo de suas experiências com o mundo, dependendo dos outros conhecimentos que já construiu. Então, como traçar uma rota que ele possa seguir?

Considerações finais

Na interação em sala de aula o que se vê normalmente é a opção por um método, um conjunto de passos que orientam sistematicamente por um caminho. Assim, há métodos que começam de unidades menores (como fonemas ou sílabas) e caminham orientando a construção de unidades cada vez maiores como palavras, frases e textos. Há outros métodos que começam exatamente pelo caminho oposto, das unidades maiores para as menores. Se o jogo a ser construído deve lidar com a autonomia do sujeito e respeitar sua própria natureza, não pode ter apenas uma via de acesso. A idéia é de que o alfabetizando possa ter várias portas de entradas para o jogo. A permanência dele na trilha escolhida vai ser uma decisão dele mesmo. Se a tarefa exigida for difícil demais, ele poderá buscar outra entrada, se for muito fácil também. Assim, prevê-se que o jogo deverá ter atividades que comecem pelas unidades menores (identificação de fonemas, de letras, por exemplo), mas ao mesmo tempo deverá ter outras portas que se abrem por meio de identificação de palavras, de audição e de

Delaine Cafiero
Carla Coscarelli

Competências e habilidades na alfabetização: como
construir uma matriz de desempenho para um jogo?

identificação de textos (contos de fada, por exemplo). Os desafios estão colocados. O momento é de encará-los e de buscar respostas.

Referências

5º. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. Avaliação de Leitura e Escrita. *INAF. Indicador Nacional*. Paulo Montenegro. Ação Educativa. Ibope. 2005.

COSCARELLI C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil*, reescrevendo a Educação, 2006 <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/pages.php?recid=28> (acessado em 22 de setembro, 2006)

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

VIANA, Fernando e SILVA, Ynaray. O jornal e a prática pedagógica. *Aprender e ensinar com textos não-escolares*. São Paulo: Cortez, 1998.

Delaine Cafiero Bicalho é Doutora em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e trabalha na equipe de coordenação da Avaliação Censitária do Ciclo de Alfabetização. Publicou o livro *Leitura como processo*, pela coleção Alfabetização e Letramento do Ceale.

E-mail: delaine@gold.com.br.

Carla Viana Coscarelli é Doutora em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Atualmente é Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura, Multimídia, Produção de Inferências.

E-mail: cvcosc@gmail.com

Recebido em outubro de 2007

Aprovado em novembro de 2007

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização das autoras

A ESCOLA E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE INTERNET

Hércules Tolêdo Corrêa

Centro Universitário de Belo Horizonte - Uni-BH

Se Platão tratou de exorcizar a escrita no seu diálogo *Fedro* no século V a. C. sem o menor sucesso, ninguém tente agora exorcizar a internet e seus derivados. É tempo perdido. A musa não só aprendeu a escrever, como lembrou Havelock um dia, mas ela já sabe ‘teclar’ com muita eficiência.” (Marcuschi, 2005)

O trecho acima, de autoria de um dos mais produtivos linguistas brasileiros contemporâneos, dá uma idéia do lugar que as práticas de leitura e escrita em ambientes digitais ocupam na sociedade letrada destes primeiros anos do século XXI. Não há como negar a importância da comunicação através da Internet, rápida e já bem mais acessível, hoje. Nem o que ela representa em termos de mudanças nas práticas de leitura e escrita de cidadãos com idades e níveis escolares diferentes.

Objetivando uma reflexão acadêmica sobre essas práticas de leitura e escrita, que chamamos de letramento digital, é que as linguistas Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro organizaram a coletânea de artigos e ensaios *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* (Autêntica, 2005). Reunindo principalmente autores de estudos da linguagem, mas também recebendo importantes contribuições de especialistas em matemática, informação e informática, este livro se dirige a professores de português e de outras áreas dos ensinos Fundamental e Médio, educadores e demais interessados no tema.

O livro é organizado em 11 capítulos que abordam questões como a educação e a informática, os processos de leitura e escrita em ambientes digitais, gêneros textuais constituídos ou modificados pela tecnologia. De acordo com as organizadoras, os primeiros cinco capítulos trazem artigos de alcance mais geral sobre o letramento e a alfabetização digitais, enquanto os seis últimos são mais específicos, centrados em certos gêneros textuais, por exemplo. Entretanto, da leitura dos artigos, emerge outra possibilidade de agrupamento dos textos. Pode-se perceber um grupo de artigos que fazem uma reflexão sobre as relações entre a educação e os meios digitais ou tecnologias, num âmbito mais filosófico, recuperando o pensamento de estudiosos das novas tecnologias, como Pierre Lévy e o precursor Marshall McLuhan, e da educação, como Paulo Freire, Phillippe Perrenoud e Vygostky. Outro grupo de artigos trata a questão do letramento digital numa vertente mais prática, qual seja, a relação direta entre as aulas de português e os gêneros textuais digitais (como o *e-mail*, os *weblogs*, os *chats*), a Internet e a leitura de hipertextos. Esses últimos artigos são produzidos por profissionais do campo das letras e, principalmente, dos estudos linguísticos, enquanto os primeiros são produzidos por profissionais das ciências da informação. Um terceiro grupo de artigos reúne as duas categorias anteriores. São artigos híbridos, que discutem de forma mais abstrata as relações entre educação e tecnologia, mas também apostam na aplicação desse conhecimento em situações de letramento, principalmente escolar.

No primeiro grupo, situam-se os artigos: Educação e Sociedade da Informação, de João Thomaz Pereira; Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica, de Otacílio José Ribeiro; o ensaio A angústia da interface, de Antônio Zumpano, e Contribuições das teorias de aprendizagem na transição do presencial para o virtual, de Renato Rocha Souza.

Os artigos do segundo grupo são: Alfabetização e letramento digital, de Carla Viana Coscarelli; Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita, de Ana Elisa Ribeiro; Chat: e agora? Novas regras – nova escrita e Ensino/aprendizagem da escrita, de Else Martins dos Santos, e Tecnologia digital: o *e-mail* como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula, de Juliana Alves Assis.

À parte, cito o artigo A coerência no hipertexto, de Luiz Antônio Marcuschi, renomado lingüista brasileiro, já referido na epígrafe e no parágrafo inicial desta resenha. A citação à parte é uma forma de homenagear aquele que foi o grande mentor dos trabalhos relacionados à questão de gêneros discursivos e textuais e a sua aplicação ao ensino de língua materna. Foi também responsável por boa parte da discussão sobre a oralidade na aula de português. Nos anos 90 do século passado e no início deste milênio, Marcuschi alimentou, com seus textos, muitos deles, à época, ainda em construção, o pensamento dos mestrandos e doutorandos nos estudos lingüísticos brasileiros. A produtividade do lingüista pode ser conferida nas referências do último artigo do livro, de Juliana Alves Assis, na página 238: sete referências, quatro delas de textos apenas digitados.

O terceiro grupo de artigos, que considerarei híbrido, reúne os textos Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica, de Cecília Goulart, e Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita, de Isabel Cristina A. da Silva Frade.

Elegi para comentar aqui, de forma um pouco mais detida, apenas alguns artigos, não porque sejam melhores do que os outros, mas talvez porque tenham me tocado mais, como professor de português interessado na inserção das novas tecnologias na sala de aula e como pesquisador interessado na formação de leitores e de professores. Contudo, o primeiro artigo comentado abaixo é o que abre o livro.

João Thomaz Pereira, com Educação e Sociedade da Informação, introduz o leitor na terminologia bastante utilizada em todo o livro. Procura mostrar por que a escola, como uma organização, deverá se mobilizar para adaptar-se à Era do Conhecimento ou à Sociedade da Informação. Para não sucumbir, a escola deverá flexibilizar-se no sentido de romper com métodos e metodologias tradicionais, adotando as novas tecnologias já disponíveis e também as vindouras.

Defende uma inclusão digital, que vai muito além de aprender a digitar num computador, e afirma que o problema da exclusão digital não é apenas dos países do chamado terceiro mundo, mas um problema global: “em todas as partes do mundo esse problema é discutido por educadores, sociedade civil e governos.” (Pereira, 2005:14). Para o pesquisador, existe, também, uma diferença entre “democratização da informática” e inclusão digital. A democratização da informática pode ser, por exemplo, o acesso dos excluídos sociais a um computador, o que não lhes garante, necessariamente, uma inclusão digital. A inclusão digital é inclusão de segunda ordem, dentro de uma inclusão mais ampla, que é a inclusão social (perdoem-me a repetição excessiva do termo, em favor da clareza conceitual).

Didaticamente, expõe o que se entende por inclusão digital:

Para alguns estudiosos, a inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo. (Pereira, 2005:15)

[...] os computadores, em sua essência, trabalham as informações em forma de dígitos (números). Por isso, a palavra *digital* está quase sempre associada a computador e

significa, num sentido mais vasto, um modo de processar, transferir ou guardar informações. (Pereira, 2005:16)

Para mostrar como a educação será afetada tão diretamente pelas tecnologias, João Thomaz se vale do conceito de convergência digital, segundo o qual todos os equipamentos microprocessados poderão estar integrados numa grande rede digital convergida, por exemplo: hoje, um computador portátil agrega uma série de funções, permitindo a execução e a gravação de CDs e DVDs, com imagens e sons, em diferentes formatos; a comunicação através da escrita, pelo já tradicional *e-mail*, mas também através de *chats* ou programas de comunicação *on-line* como os *messengers* e o *Skype*, permitindo, inclusive, a ligação de um computador para um telefone fixo e vice-versa; o acesso à Internet sem fio, o que permite, muito além da mobilidade do computador portátil por toda a casa, o acesso em espaços públicos, como dentro das universidades, nos aeroportos, em bares e restaurantes; o tratamento de imagens com recursos bastante avançados de edição; a elaboração de planilhas e cálculos de diferentes tipos; a produção de peças gráficas e arquitetônicas etc. etc., muito além do que eu, por exemplo, simples usuário, sou capaz de explorar da tecnologia de que já disponho.

A educação à distância ganha, portanto, um destaque especial na Era do Conhecimento e na Sociedade da Informação em que novos tempos e espaços se configuram. Transcrever alguns dados fornecidos pelo pesquisador sobre o uso da Internet por brasileiros ou o percentual de escolas ligadas à rede mundial de computadores pode ser irrelevante, pois, nessa época de mudanças rápidas, alguns dias podem acarretar alterações significativas de dados. O que importa, mesmo, é a discussão sobre como a escola pode aproveitar a tecnologia disponível em dado momento, contribuindo, mais do que para a informação dos indivíduos, para a sua formação, centrada na cidadania.

Carla Coscarelli apresenta, em linguagem bastante acessível, propostas de trabalho com *sites* e *blogs* em turmas de ensino fundamental. Mas enfatiza: o computador não substitui o professor. Mostra, inclusive, que se pode usar o computador para trabalhar de forma tradicional ou conteudista, decorando listas de coletivos, por exemplo. Portanto, não é apenas o uso da ferramenta que torna o ensino construtivo. Toca em assuntos bastante polêmicos, como a questão do revisor ortográfico, defendendo que “quanto menos tivermos de nos preocupar com isso [a ortografia] no momento da criação, melhor, pois sobrar tempo e recursos cognitivos para as atividades de planejamento e organização das idéias no texto; para escolher melhor os recursos lingüísticos a serem usados e as estratégias textuais que melhor seduzirão o leitor.” Esse excerto é uma citação que Coscarelli faz de uma carta escrita por ela mesma e Else Martins dos Santos em resposta a um artigo publicado no *Jornal do Brasil*.

Cecília Goulart aprofunda reflexões sobre a questão da escrita e de seus usos numa perspectiva social, invocando os pressupostos teóricos de Bakhtin: “compreender as palavras está relacionado a compreendê-las num contexto concreto preciso, a compreender sua significação numa enunciação particular que se produz dentro de uma esfera social.” (Goulart, 2005:49) Consegue reunir, de forma muito bem articulada, as noções de letramento e polifonia, esta última formulada pelo pensador russo: “O letramento estaria associado à condição de, pela linguagem, ser interno de modo crítico aos conteúdos e formas sociais que, atravessadas pela escrita, disputam o jogo do poder no espaço político das relações sociais. A *polifonia*, ligada à compreensão, também crítica, dos outros e alheios que, ao comporem o espectro discursivo social, compõe o discurso de cada um, revelando diferenças e afastamentos, semelhanças e aproximações, bem como tensões/conflitos.” (Goulart, 2005:51)

A conclusão de seu artigo é contundente: “o compromisso da escola em formar cidadãos autores de suas próprias leituras e da produção de seus próprios textos continua sendo um desafio neste país com tantas desigualdades. O suporte textual fica em segundo

plano [...] Causa-nos temor que estejamos criando novas formas de exclusão, pois não consideramos suficiente equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica, ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender.” (Goulart, 2005:56-57)

Goulart não fica apenas nas reflexões teóricas, apresentando exemplos de significações específicas para determinados grupos sociais, como o caso da palavra “corpo” usada num problema de física: “Um corpo que cai de altura x , a uma velocidade y , quanto tempo leva para chegar ao solo?”. A maioria dos alunos relacionava a palavra *corpo* a *cadáver*, pelo contexto de violência no qual se inseriam.

Isabel Frade recupera de forma muito sucinta e clara a história dos instrumentos de escrita e seus suportes: pedras na ardósia, em quadros de areia, o giz no quadro-negro; a pena, a caneta tinteiro, a esferográfica, o lápis grafite nas folhas soltas, nos cadernos, nos fichários. Tece considerações sobre a escrita efêmera na caixa de areia ou nas lousas e sobre o registro perene nos cadernos com suas implicações para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Chega à escrita no teclado e à leitura na tela. Como Cecília Goulart, Isabel Frade também procura aproximar suas reflexões de exemplos em situações de aprendizagens, remetendo os leitores para um trabalho de análise de CDs que acompanham livros de poesias e de histórias.

Ana Elisa Ribeiro relata uma pesquisa feita com quatro leitores/usuários em dois suportes diferentes: jornais em versão impressa e em versão eletrônica. Usa como base teórica as reflexões de historiadores da leitura, principalmente os estudos de Roger Chartier, Havelock e Fèbvre & Martin. Faz uma reflexão, também, sobre a noção de hipertexto, mostrando o quanto os meios impressos também possibilitam a leitura em *links*, evidentemente com formatos diferentes daqueles das telas. As boas *performances* dos sujeitos pesquisados aponta para a conclusão de que “pessoas letradas têm maior sensação de familiaridade com suportes novos e variados e têm menos preconceitos quanto ao surgimento de novos veículos e formas de comunicação.” (Ribeiro, 2005:148)

A pesquisadora, também co-organizadora da obra, aponta, uma vez mais, para a questão das “improficuas discussões sobre a substituição de umas tecnologias por outras” (Ribeiro, 2005:148), lembrando os já conhecidos casos: televisões não substituíram rádios, cinemas não substituíram teatros, fotografias não substituíram pinturas.

Portanto, livro, jornal, revista ou Internet são tecnologias diferentes – suportes distintos de textos – que só ampliam as possibilidades de leitores e produtores de textos. Cabe à escola, portanto, investir no uso desses diferentes meios, possibilitando ao aluno letramentos condizentes com os diferentes suportes, com suas especificidades e idiossincrasias.

Else Martins dos Santos apresenta uma pesquisa procurando contrastar notações da linguagem de interações *on-line* (*chats*) com interações em suportes escritos (bilhetes “escondidinhos” trocados durante as aulas; cartas escritas a professores de educação física e de física; respostas em avaliações da disciplina história). Os dados foram recolhidos junto a alunos de 13 e 14 anos de uma escola confessional católica de Belo Horizonte. Baseando-se na teoria do *continuum* entre fala e escrita, proposta por Marcuschi, conclui, com o proponente da teoria, que é necessário pensar em termos de uma “imbricação” quando se pensa nas interações *on-line*: fala e escrita mesclam-se, nesse domínio discursivo. As conclusões da pesquisa apontam para resultados menos catastróficos do que as visões apocalípticas do senso comum. Para muitos professores e também para os meios de comunicação de massa, os alunos escrevem cada vez pior por causa da interferência da linguagem das interações *on-line* (uso de *emoticons*, onomatopéias, uso de abreviaturas com representação apenas dos sons consonantais, modificação da representação convencional dos sons nasais, marcação de sílabas tônicas com h, redução de ditongos, para citar alguns

exemplos). A pesquisa mostra que, nos bilhetes trocados, situação de produção que se aproxima das interações *on-line*, embora em suporte não eletrônico, há mesmo certa similaridade, o que não acontece com a mesma frequência nas situações mais formais de escrita, como a carta ao professor de física e as respostas nas avaliações (questão aberta de prova e trabalho) de história. Já nas cartas dirigidas aos professores de educação física, aparecem algumas dessas marcas. A pesquisadora lembra que a situação de produção dessas últimas cartas foi mais informal, pois os alunos escreveram esses textos no pátio e a relação interpessoal com esses professores é marcada por uma diferença decorrente das próprias atividades da disciplina.

Os resultados da pesquisa são importantes para fazer com que reflitam melhor os que pensam que as interações *on-line*, como os *chats* e os torpedos enviados por meio dos telefones celulares, têm influenciado de maneira muito negativa a escrita dos alunos hoje. Obviamente, os resultados da pesquisa não querem dizer que não há o que ser melhorado quanto ao ensino da escrita na escola ou que não seja necessário continuar pesquisando as relações entre fala/escrita e escrita em meio impresso/escrita em meio digital etc.

Luiz Antônio Marcuschi faz uma clara, didática e ao mesmo tempo profunda reflexão sobre o conceito de coerência, importantíssimo para as teorias lingüísticas modernas da leitura e da produção de textos. De acordo com a argumentação de Marcuschi, o gênero a que se convencionou chamar hipertexto não modifica a forma como se pensa a coerência hoje em dia, não mais como uma característica imanente do texto, mas como uma operação interpretativa sobre o texto. Assim, o leitor-navegador do hipertexto precisa fazer um esforço cognitivo maior, a fim de construir para o texto sentidos mais adequados aos seus objetivos e necessidades, mas não uma outra forma de coerência textual.

Por fim, Juliana Alves Assis discute os hoje tão populares *e-mails* como objeto de estudo, procurando estabelecer características formais e estruturais dessas mensagens e características da linguagem usada nessa forma de interação escrita, apontando para a necessidade de “entender que a tecnologia está cada vez mais estreitamente vinculada a novos usos da língua bem como a novas práticas discursivas” e, portanto, “as práticas escolares devem considerar as atividades lingüísticas situadas, e não estruturas da língua *descarnadas de seus usuários*”. (Assis, 2005:235)

Como seu próprio subtítulo indica, *Letramento digital* promove reflexões sobre os aspectos sociais dessas novas práticas de leitura e de escrita mediadas pelos meios eletrônicos, principalmente o computador, mas também os telefones celulares, os *displays* de diferentes aparelhos eletrodomésticos, as agendas eletrônicas, os MP3 e MP4 Players etc. Relaciona, nessas reflexões, possibilidades pedagógicas, mostrando o quão a escola – instituição muitas vezes tradicional e reacionária – deve estar atenta às transformações tecnológicas para aproveitá-las bem e os alunos possam, cada vez mais, aprender a aprender, como se tem dito ultimamente a respeito dos processos de ensino/aprendizagem.

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. <i>Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Hércules Tolêdo Corrêa é Mestre e Doutor em Educação pela FAE/UFMG. Atualmente é Professor e pesquisador do Centro Universitário de Belo Horizonte - Uni-BH e Pesquisador do CEALE/FAE/UFMG, no Grupo de Pesquisa do Letramento Literário - GPELL. Áreas de pesquisa: Processos de leitura e escrita; Letramento.
E-mail: herculest@uol.com.br

Recebido em outubro de 2007

Aprovado em novembro de 2007

Texto publicado em Língua Escrita com autorização do autor.