

ELOÍZA MARTINS PRIMO CAPELOCI

O HIPERTEXTO NA ESCOLA:

A retextualização digital nas aulas de Língua Portuguesa

ASSIS

2015

ELOÍZA MARTINS PRIMO CAPELOCI

O HIPERTEXTO NA ESCOLA:

A retextualização digital nas aulas de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de mestra em Letras: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Daniela Nogueira de Moraes Garcia

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

C238h Capeloci, Eloíza Martins Primo
O hipertexto na escola: a retextualização digital nas aulas de língua portuguesa / Eloíza Martins Primo Capeloci. Assis, 2015.
110 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr^a Daniela Nogueira de Moraes Garcia

1. Letramento. 2. Sistemas hipertexto. 3. Letramento digital. 4. Gêneros digitais. 5. Língua portuguesa (ensino fundamental) I. Título.

CDD 371.39445
469.5

*A todos que ainda acreditam no poder transformador da
Educação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que segurou em minhas mãos e me deu forças. Sem a Sua presença, nada seria possível.

À minha família, que sempre me apoiou, incondicionalmente.

Aos meus companheiros de mestrado, que sempre me ajudaram e me apoiaram, com palavras, sorrisos e atitudes.

Ao Corpo Docente – ProfLetras – UNESP Araraquara/Assis.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Daniela Nogueira de Moraes Garcia, pelos conselhos, orientações e compreensão das minhas limitações. Principalmente, por me acompanhar nessa jornada.

À Prof^a Rozana Aparecida Lopes Messias, por participar de minha qualificação e colaborar com suas considerações.

À Prof^a Dr^a Mariangela Braga Norte, por colaborar em minha qualificação com suas sugestões e considerações e por compor minha banca de defesa.

À Prof^a Dr^a Heloisa Helou Doca por ter aceitado compor minha banca de defesa.

À CAPES pelo incentivo e apoio à pesquisa.

[...] a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto à tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la (FREIRE, 1996, p.97).

CAPELOCI, Eloiza Martins Primo. **O hipertexto na escola: A retextualização digital nas aulas de Língua Portuguesa**. 2015.110 f. Dissertação. (Mestrado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

Com o advento da internet e das novas tecnologias, as mudanças ocorridas no ler e no escrever têm gerado discussões relacionadas à melhor forma de proceder no processo de ensino-aprendizagem das competências leitoras e escritoras na escola. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem como objeto de estudo observar os gêneros digitais e o hipertexto na sala de aula e como estes propiciam ao aluno uma maior interação com essas novas formas de letramento. Entendemos que proporcionam múltiplas semioses (textos, imagens e sons) em relação à natureza dos recursos linguísticos utilizados e buscamos entender como estes podem melhorar e aprimorar o desenvolvimento das competências leitora e escritora. A investigação aqui conduzida busca o estudo de estratégias que podem ser adaptadas ao ensino do hipertexto, a partir das concepções do texto impresso que a maioria dos alunos já domina, por meio de uma Sequência Didática, com a produção de uma retextualização em plataforma Wiki, por alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública.

Palavras-chave: multiletramentos; gêneros digitais; hipertexto; retextualização.

CAPELOCI, Eloiza Martins Primo. **Hypertext in school: The digital retextualization in Portuguese classes**. 2015.110 f. Dissertation. (Master's degree in Letters). - Faculty of Science and Letters. São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2015.

ABSTRACT

With the advent of the Internet and new technologies, changes in reading and writing have generated discussions regarding the best way to proceed in the process of teaching and learning of readers and writers skills in school. This qualitative research has as object of study observe the digital genres and hypertext in the classroom and how they provide the student a greater interaction with these new forms of literacy. We understand that provide multiple semiosis (texts, images and sounds) on the nature of the used language resources and seek to understand how they can improve and enhance the development of reader and writer skills. The research undertaken here aims to study strategies that can be adapted to hypertext teaching, from the printed text of the concepts that most students have mastered through a Didactic Sequence. By doing this, students in 9th grade of elementary school in a public school will produce a retextualization in Wiki platform.

Keywords: multiliteracies; digital genres; hypertext; retextualization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Esquema da Sequência Didática, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	47
Quadro 2: Modelo de escrita hipertextual, elaborado por Arantes (2004).....	60
Quadro 3- Sequência Didática- Retextualização Digital., elaborado pela pesquisadora.....	69

LISTA DE SIGLAS

GPS- Global Position System (Sistema de posicionamento global)

LAN- Local Area Network (Rede Local de Internet)

PISA -Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

RPG- Role Playing Game (Jogos de Interpretação)

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Letramento, multiletramentos e letramento digital	15
1.1 Letramento	15
1.2. Multiletramentos	21
1.3. Letramento digital	26
2. Gêneros do discurso e os gêneros digitais	35
2.1. Os gêneros do discurso e textuais	35
2.2. Os gêneros digitais.....	40
3. Sequência Didática: o trabalho com gêneros na escola.....	47
4. O hipertexto	52
5. A retextualização digital e a plataforma Wiki.....	61
5.1. O processo de retextualização e a retextualização digital.....	61
5.2. A plataforma Wiki	65
6. Metodologia da pesquisa.....	69
6.1. Procedimentos de análise	70
6.2. Universo da pesquisa e participantes.....	71
6.3. Procedimentos de coleta de dados	72
6.4. Análise de dados.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS.....	110

INTRODUÇÃO

A popularização da Internet contribuiu para o surgimento de novas práticas sociais, eventos de letramento e gêneros textuais. As novas tecnologias, mídias e redes sociais disponíveis na rede digital de comunicação possibilitaram a criação de formas sociais e de comunicação.

Atualmente, com o uso dessas tecnologias e com a velocidade da informação, faz-se necessário oportunizar uma educação que atenda às exigências e necessidades dos sujeitos que se encontram no contexto dessa nova sociedade globalizada e cujo acesso à tecnologia tem sido ampliado. Antes o acesso à Internet era limitado à leitura e navegação; hoje podemos produzir informações em ferramentas na rede, compartilhada com outros usuários, além de propiciar uma mudança no suporte de leitura e escrita.

Devido a esse fato, as práticas pedagógicas e os eventos de letramento devem ser voltados para que os sujeitos possam adquirir novas competências linguísticas sob a perspectiva do letramento e dos multiletramentos, utilizando-se dos gêneros textuais, principalmente, os digitais.

A definição de letramento adotada nesse trabalho é a de estado ou a condição de quem sabe ler e escrever e que usa a leitura e a escrita como prática social e dela se apropria (SOARES, 2003).

Autores como Marcuschi (2001), Kleiman (1995), Soares (2002) e Rojo (2012) afirmam que não haveria apenas um, mas vários letramentos, pois letramento está ligado às questões relacionadas à leitura e à escrita e designa o processo de aquisição de outros conhecimentos, pois quando lidamos com a diversidade e multiplicidade de culturas e linguagens nas diferentes esferas de atividades, são necessários novos letramentos, os multiletramentos.

Dentro das práticas dos multiletramentos, temos o letramento digital que se dá pela necessidade das práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelas tecnologias digitais, pois estas se tornaram como um novo suporte e trazem mudanças significativas nas formas de interação.

Essas práticas de leitura e escrita nesses suportes são feitas através dos gêneros digitais, que surgem mediante uma necessidade sócio comunicativa para a utilização da tecnologia e suas formas de comunicação.

E dentro dos gêneros digitais, damos especial atenção ao hipertexto, que não é caracterizado com um gênero digital, mas sim uma característica da interatividade desse. O hipertexto é um espaço que possibilita ao leitor navegar pelos percursos de leitura possíveis e participar da construção do texto que ele lê, contribuindo para a estruturação do hipertexto e tornando-se coautor do texto lido. A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita.

Snyder (1998) reconhece que os aspectos advindos do uso de hipertextos incluem a promoção de uma aprendizagem mais ativa e independente, mudanças quanto ao modo de ensinar e quanto à organização curricular, assim como desafios quanto nossos conceitos sobre ensino. O hipertexto é, ao mesmo tempo, um instrumento de ensino e aprendizagem. Porém, isso requer que os envolvidos no contexto escolar estejam preparados para lidar com a autonomia diante do saber que o hipertexto suscita.

A partir dessas concepções e ideias apresentadas, é possível e faz-se necessário, a construção de práticas propiciando a relação entre educação, linguagem e tecnologia, criando novas possibilidades de objetos de aprendizagem em sintonia com as demandas da sociedade. Nesse contexto, as aulas devem promover a interatividade nos ambientes de aprendizagem e criar novas formas de construção de sentidos.

A presente pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivo afirmar a necessidade do letramento digital na escola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, por meio do estudo dos gêneros digitais e da utilização de hipertextos. Foi realizado um estudo de material bibliográfico acerca de gêneros textuais e Sequência Didática, letramento, multiletramento, letramento digital, hipertexto e retextualização digital e a plataforma Wiki.

Desenvolveu-se um experimento de retextualização de um texto impresso para o formato hipertextual, analisando os novos fatores de textualidade do hipertexto, estabelecendo as diferenças entre estes e os textos impressos convencionais; buscando estratégias que facilitem a retextualização do texto para o hipertexto; utilizando essas estratégias em atividades concretas de retextualização hipertextual e, por fim, realizando uma análise do efetivo resultado dessas estratégias, a fim de sistematizando-as para uso efetivo no ensino de produção hipertextual.

A base para este trabalho foi a concepção de Marcuschi (2001) sobre a retextualização, transportando-a do texto convencional para o hipertexto digital e pesquisas de estudiosos da hipertextualidade, como Levy (1999) e Xavier (2004).

As produções com as retextualizações digitais foram construídas na Internet, por meio da plataforma Wiki, com alunos de 9º ano, através de atividades com o trabalho de redefinição da ordem de apresentação do conteúdo, transformando o formato linear do texto impresso na raiz do hipertexto.

Este conjunto de atividades foi organizado em torno dos gêneros digitais e da tipologia hipertexto, obedecendo ao esquema de Sequência Didática descrito por Dolz et al. (2004).

Dessa forma, a partir do diagnóstico realizado com o público-alvo, a Sequência Didática apresentou quatro módulos com o propósito de, gradativamente, fazer com que os alunos se apropriassem do gênero digital e do uso do hipertexto e se tornassem capazes, ao final, de também produzi-lo.

Os alunos adaptaram o texto base para hipertextos, sendo que as explicações mais detalhadas e as citações foram retextualizadas em forma de links do hipertexto básico e substituição da palavra por outras mídias não-verbais, quando necessário ou conveniente.

Espera-se que através do trabalho com essa Sequência Didática com os gêneros digitais, principalmente o hipertexto, que os alunos adquiram / aprimorem as competências e habilidades de leitura e escrita, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, possibilitando atitudes altamente positivas no seu processo educativo e na construção de autonomia para sua formação de cidadãos em uma sociedade que se utiliza e se comunica dentro das novas tecnologias.

1. Letramento, multiletramento e letramento digital

1.1. Letramento

Para que pensemos em novas formas de leitura e escrita em sala de aula, precisamos discutir, o conceito de letramento e suas transformações para os dias atuais.

O termo letramento surgiu no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando o sentido do que se conhecia por alfabetização.

Letramento é um termo oriundo da língua inglesa, mais especificamente, da palavra 'literacy', adotada no final do século XIX e no Brasil, a apropriação do termo ocorreu somente na década de 1980, sendo empregado para designar o fenômeno de superação do analfabetismo, visto que deter o domínio da leitura e da escrita não é apenas ser capaz de decodificar e codificar os signos linguísticos, mas o de produzir diversos textos dentro dos vários contextos sociais (SOARES, 2003).

Segundo Rojo e Moura (2012, p. 98), na década de 1980, no Brasil, "alfabetismo e letramento (no singular) recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos"

A alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, mas diferentes em termos de processos cognitivos. De acordo com Soares (2003), aprende-se a técnica (codificar e decodificar), mas também, a utilizar tais saberes nas mais variadas práticas sociais. Assim, um não está antes do outro, pelo contrário, devem ocorrer de forma simultânea. Ainda segundo a autora, letramento e alfabetização têm especificidades próprias, cada processo tem suas próprias facetas.

letramento [...] – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – [...] alfabetização [...] – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2003, p. 15)

Ainda hoje, as definições e contornos do que seja alfabetização e letramento, ainda não são nítidos, gerando confusão. Kleiman (2005), nos diz que o letramento não é alfabetização, mas a inclui.

[...] entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. (BRASIL, 2007, p. 13).

A esse respeito, Tfouni (1995, p. 20) diferencia alfabetização e letramento, pois [...] “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita, por um indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Já para Soares (2005, p.52), a distinção entre alfabetização e letramento “obriga a considerar o acesso ao mundo da escrita como muito mais que um processo de apenas aprender a ler e a escrever.”

Inicialmente, os estudos sobre letramento são registrados a partir do século XVI, no momento em que a escrita passou a ser introduzida e exigida nas sociedades industrializadas de forma mais significativa, transformando, assim, as relações entre os indivíduos e o meio em que vivem. Então, os estudos que contemplavam o letramento preocupavam-se em examinar a expansão da sociedade que, de certa forma, acompanhou a introdução e o desenvolvimento dos usos da escrita. (Kleiman, 1995). Na verdade, esse desenvolvimento social ocorreu em função de vários marcos históricos daquela época, tais como:

emergência do Estado como unidade política; a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas ou culturais; as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporavam às formas de trabalhos industriais; a emergência da educação formal. (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Estes marcos históricos e sociais fizeram com que a leitura e a escrita tivessem maior importância na sociedade e o conceito de letramento surgiu devido à necessidade de uma palavra que nomeasse as novas práticas de leitura e escrita, de acordo com o contexto social em que vivia o cidadão.

E para definir essas novas práticas, Soares (2003, p.20) afirma que “não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente termo letramento [...]”

Segundo Kleiman (2008), “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (p. 18).

O conceito de letramento não surgiu para substituir alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita, mas para conceituar os aspectos sociais envolvidos no uso da escrita em uma sociedade, assim constituindo letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas acontecem.

[...] uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentindo vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, e se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 2003, p. 24)

Letramento é definido por Street (1984) como as práticas sociais e concepções de leitura e escrita que não podem ser consideradas como neutras, pois estão imersas em uma ideologia. Street (op cit) ainda categorizou o letramento em dois modelos pedagógicos como modelo autônomo e modelo ideológico.

O modelo autônomo está aliado às práticas tradicionais e o letramento é visto como uma tecnologia neutra que pode ser separada de contextos sociais específicos, enfatizando a técnica, ou seja, o desenvolvimento das habilidades individuais de leitura e escrita e desconsiderando o contexto de produção.

Descrevendo o modelo autônomo de letramento, Kleiman (2008) afirma que:

[...] a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor (...) Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações

que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação. (p. 21-22)

Street (1984, p. 1) discorda do modelo autônomo, pois para ele, o letramento está sempre vinculado à ideologia de seu contexto e defende que “o que as práticas específicas e contextos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto que eles já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas com ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’”.

Kleiman (1995) aponta como falhas do modelo autônomo de letramento o determinismo tecnológico, segundo a qual o progresso social deriva de processos tecnológicos específicos, como a imprensa escrita, a televisão ou atualmente a computação e tecnologia da informação), a indiferença às variações culturais. Esses fatores desqualificam o modelo autônomo por ser discriminatório contra o “iletrado” e por ser baseado em textos escritos em detrimento da oralidade.

Ainda segundo Kleiman (1995), um sujeito pode ser considerado letrado, mesmo sem ser alfabetizado, pois, para a autora, o conhecimento da cultura escrita ocorre independentemente da alfabetização. Uma criança, mesmo sem ser alfabetizada, participa de eventos do mundo da escrita e compreende as estratégias orais de leitura quando ouve a leitura de uma historinha antes de dormir, tal como exemplifica.

Já no modelo ideológico, defendido por Street (1984), a leitura e a escrita são compreendidas como atividades sociais dependentes da ideologia que envolve o contexto social, sendo assim, o que seria mais apropriado nos referirmos a letramentos de uma forma múltipla, do que a de somente um letramento, considerando que variam de acordo com tempo e espaço e são contestados nas relações de poder.

O modelo ideológico de letramento tem como base a natureza social do letramento e considera a leitura e a escrita como práticas sociais. Kleiman (1995) considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas. Assim se dá a importância da leitura e a escrita não serem vistas só como atividades com um fim em si mesmas, como propõe o modelo autônomo de letramento, mas como atividades que servem a um propósito. Analisar esse propósito deve ser parte de um modelo mais eficaz de letramento.

A partir da distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, Street (1984) deu início aos Novos Estudos de Letramentos. Nestas

abordagens sociológicas de letramento, baseadas em estudos etnográficos, ganha relevo o papel do contexto, ou seja, os efeitos do letramento mudam conforme variam os contextos sociais, que acaba levando ao reconhecimento da ocorrência de múltiplos letramentos, que são analisados a partir de eventos de letramento que ocorrem dentro de diversas práticas letradas. Reconhecendo letramento como conjunto de práticas sociais, ficam implícitos os aspectos dinâmicos e sócio construcionais do processo, além é claro, da importância do contexto na constituição dos letramentos, ou seja, as práticas sociais letradas são sempre situadas bem como os fins do (s) letramento (s) variam conforme o contexto. (STREET, 1984)

E o contexto assume fundamental importância dentro do letramento. Ainda segundo Street (1984), a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais e que isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

Essas práticas são os eventos e práticas de letramento. Para Soares (2005), os eventos de letramento são as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação. Podem ser eles uma interação face a face em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, ou ainda uma interação à distância - autor-leitor ou leitor-autor.

Já as práticas de letramento são caracterizadas por Soares (2005) como os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento, bem como as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular.

Soares (2005) demonstra que práticas e eventos de letramento são indissociáveis, já que são faces de uma mesma realidade. Barton e Hamilton (apud MARCUSCHI, 2004) mostram que eventos de letramento são em geral atividades que têm textos escritos envolvidos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles. Uma carta pessoal, por exemplo, é um evento de letramento. Para os autores, eventos são episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados. O fato de ser um evento frisa seu caráter de ser situado.

Os eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos. Marcuschi (2004) mostra que a noção de prática de letramento, diz respeito aos modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num

evento de letramento. As práticas de letramento são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita. Nesse sentido, a carta pessoal é um evento de letramento, mas a sua leitura e comentário entre amigos e familiares, é uma prática de letramento que envolve mais do que apenas a escrita.

Os eventos e práticas de letramento ocorrem em diversos contextos sociais e escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos pré-determinados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividade de avaliação. A escola, de certa forma, concede autonomia aos alunos nas realizações das atividades de leitura e de escrita em relação às suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento. No cotidiano, de outro modo, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias de vida social ou profissional, respondendo às necessidades ou interesses pessoais ou grupais. São vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea. (SOARES, 2005).

Assim, são consideradas agências de letramento, as instituições próprias de uma sociedade globalizada e tecnológica, onde circulam diversos modos discursivos e gêneros textuais e práticas de leitura como a família, a escola, a igreja, trabalho, a rua, internet, etc. Dessa forma, a escola seria apenas uma agência de letramento, dentre várias outras, onde se realiza apenas algumas práticas de letramento.

E a escola deve proporcionar diversas práticas e eventos de letramento, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as aulas, pois todos os professores trabalham com leitura e escrita dentro de suas particularidades, ampliando o trabalho com o letramento na escola.

Kleiman (2005) afirma que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Dessa forma, conclui-se que o letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita e o indivíduo ou grupo, torna-se letrado, quando desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita

na sociedade. Para tal, faz-se necessário que os sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado.

E atualmente, as demandas sociais de leitura e de escrita estão mudando rapidamente, o que se observa é que cada dia aparecem mais exigências em relação a essas competências.

1.2. Multiletramentos

Com as mudanças das práticas de sociais de leitura e escrita, ou seja, principalmente mediadas pelas novos meios e formas de comunicação e circulação de informação, são necessários novos letramentos. Para Street (1984):

[...]seria, provavelmente, mais apropriado referir-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita. (p. 47)

Rojo (2014) afirma que ao lidarmos cotidianamente com a diversidade e multiplicidade de culturas e linguagens nas diferentes esferas de atividades das quais participamos, são necessários também novos letramentos para fazê-lo, os multiletramentos.

Ainda segundo Rojo (2012), a definição de multiletramentos se dirige a dois pontos de multiplicidade que estão presentes na sociedade contemporânea, uma delas, a multiplicidade cultural de populações e seus costumes, e o outro ponto é a multiplicidade semiótica de constituição de textos, veículo para a construção de informações e meios de comunicação.

Em relação ao conceito de letramento, Dionísio (2005) propõe uma revisão do deste, a partir de uma crescente mudança nas formas de interação humana, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico e denomina multiletramento a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais.

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de

linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONISIO, 2005, p. 131)

A multimodalidade se constitui a partir do princípio de que toda significação é feita da inter-relação entre vários meios semióticos. Na linguagem oral, o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, o silêncio. Em outros contextos de significação, como o meio digital, consiste na junção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos etc., em que cada um pode possuir significados que se somam aos outros meios, na configuração do sentido total.

Dessa forma, os significados na “multimídia não são fixos, mas multiplicativos (o significado da palavra modificado pelo contexto da imagem e vice-versa), construindo um todo muito maior do que a simples soma das suas partes” (LEMKE, 1998b, p. 285).

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), membros de diferentes comunidades de fala passam a interagir na perspectiva da multimodalidade, o que faz com que as comunidades discursivas não mais se restrinjam a fronteiras geopolíticas. A teoria dos letramentos múltiplos, ou dos multiletramentos, nos faz entender que:

Compreender e produzir textos não se restringe mais ao trato do verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem: oral, escrita, imagem em movimentos, gráficos, infográficos, para delas tirar sentido. (ROJO apud BRASIL, 2004, p. 31)

Dessa forma, podemos definir multiletramento como estado ou condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos (SOARES, 2004; COPE; KALANTZIS, 2000).

O conceito de multiletramento é atribuído à publicação em 1996, de um artigo intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” publicado na Harvard Educational Review, pelo The New London Group - NLG, formado por americanos, ingleses e australianos. A principal ideia foi que a vida, pessoal, pública e profissional das pessoas está mudando consideravelmente, trazendo como consequência, a transformação na cultura e na maneira de comunicação da sociedade contemporânea. Como foco de seus estudos e atenção, “a multiplicidade

dos canais de comunicação e a crescente diversidade linguística e cultural da atualidade” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 60).

A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional. O que podemos nomear como “mera alfabetização” continua centrado apenas na linguagem e geralmente em um modelo nacional único de linguagem, concebido como um sistema estável de regras, tais como o domínio da correspondência entre letras/som. Tal concepção de linguagem pode ser entendida como uma pedagogia mais ou menos autoritária. (NEW LONDON GROUP, 1996)

Segundo Cope e Kalantzis (2000), participantes do NLG, o termo multiletramento traz duas mudanças importantes e correlacionadas: o crescimento da ênfase dada à diversidade linguística e cultural, o que significa que, em um mundo globalizado, precisamos negociar diferenças todos os dias, bem como a influência da linguagem das novas tecnologias.

Para Dionísio (2005), o multiletramento incorpora outros tipos de letramentos ao letramento convencional; científico, visual, midiático, crítico, digital entre outros que surgem como demandas para interpretar novos arranjos textuais.

Vivemos em um mundo multissemiótico (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos [...]) São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 46)

Ser letrado hoje é atribuir sentido a textos de múltiplas linguagens. Rojo (2013, p. 8) afirma que “se os textos da contemporaneidade mudarem, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”.

As novas tecnologias e as novas formas de leituras e escrita envolvidas, por meio da multimodalidade, estão sendo inseridas nos processos de letramentos. Essas tecnologias requerem dos usuários o domínio de novas linguagens para a construção de significados que, além da linguagem tipográfica (textos escritos), integra outros meios semióticos, que são formas de usar a linguagem para a construção de sentidos necessários para agir no mundo social.

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados a informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos. (ALMEIDA, 2005, p.174)

E devido a essas mudanças nas práticas sociais, novas e complexas exigências quanto às práticas de leitura e de escrita na sociedade atual são necessárias. Rojo e Moura (2009) afirmam que:

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas décadas. Em termos de exigências dos novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais entre outros) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos (p. 105).

Essas mudanças citadas pela autora relacionam-se com a intensificação da circulação de informações, a diminuição das distâncias espaciais e temporais e as multisssemioses proporcionadas pelo texto eletrônico.

Para Dias (2012, p. 08), com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line”.

As competências para os multiletramentos contemplam habilidades para interagir tanto com a multiplicidade de culturas e linguagens quanto com a diversidade de tecnologias comunicativas.

Para Rojo (2012), diferentemente das mídias impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais, a mídia digital permite que o usuário interaja em vários níveis e com vários interlocutores. Atualmente, criamos informações, ao invés apenas de um recebimento controlado.

Por sua própria constituição e funcionamento, ela [mídia digital] é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens) (ROJO, 2012, p. 24-25).

Rojo e Moura (2012) afirmam que as práticas multiletradas se dão em meio à interatividade, com a colaboração dos sujeitos envolvidos na situação de comunicação. Nas práticas multiletradas não existem relações de poder delimitadas, os sujeitos tornam-se produtores de conhecimento e o disseminam no ciberespaço, de forma a oportunizar a modificação, complementação e mescla de outras linguagens e cultura a esse objeto de conhecimento.

Como uma das principais agências de letramento, é urgente a necessidade de engajamento da escola para fazer que os alunos apropriem-se dos recursos que levam aos multiletramentos, uma vez que o letramento deve ser plural e adequado às práticas contemporâneas.

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas –de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos. (ROJO,2012, p. 21)

De acordo com as propostas dos multiletramentos, a meta principal da educação é “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem em maneiras que lhes permitam participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 9).

Assim, a proposta dos multiletramentos também cria um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente são refeitos por seus usuários à medida que eles trabalham para atingir seus vários propósitos culturais. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 5)

Para Rojo (2012), a validade da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos está em conhecer e compreender como as novas gerações interagem com os conteúdos multimodais, isto é, mediante a coexistência de várias modalidades comunicativas, como falas, gestos, texto, imagem, e, desse conhecimento, empreender outras estratégias de ensinar e aprender.

A escola não tem aproveitado o momento atual para repensar o trabalho com o letramento, ou seja, com os multiletramentos. São poucas as atividades curriculares, planos de aula, livros didáticos, Currículos e sequências didáticas que contemplam o trabalho sob essa perspectiva. As novas tecnologias e mídias

algumas vezes são agregadas, mas não como oportunidades de trabalho com multimodalidade textual.

As mídias não competem, afirma Ribeiro (2012) nem entre si, nem com a escola, mas, ao serem pensadas como sistemas em contínua mudança, em que os elementos desempenham diferentes papéis conforme o tempo, ampliam nossos espaços de participação social e de construção de saberes.

Como afirmam Cope e Kalantzis (2012), a nova configuração comunicacional continua diariamente e tende a se intensificar com o desenvolvimento das tecnologias de informação e com as mudanças econômicas, as quais influenciam, em primeira instância, a língua. Assim, dominar as multimodalidades se torna um aspecto indispensável para o estabelecimento do diálogo intercultural e da comunicação social para a formação de novas comunidades discursivas na era digital e tecnológica a partir de um posicionamento crítico e reflexivo.

E a escola, como uma das principais agências de letramento, deve formar cidadãos críticos também em relação às novas mídias, tecnologias, éticas e estéticas. Segundo Rojo (2012), uma parte essencial dos multiletramentos é que deve ser feito como letramento crítico e a escola pode fazer isso,

discutindo criticamente as 'éticas' ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferenças 'estéticas', constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui estamos no domínio de atitudes e valores que se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de língua/linguagens na escola). (ROJO, 2012, p. 28)

Nessa concepção dos multiletramentos, a escola tem na relação com as ferramentas digitais e com as tecnologias da informação e comunicação, mais uma possibilidade para a formação de cidadãos críticos, capazes de interagir em todas as práticas sociais, isto é, os novos textos que circulam, nas novas esferas e nos novos suportes.

1.3. Letramento digital

Estamos na era digital e esta vem transformando e ampliando as possibilidades de comunicação e interação, mediadas principalmente pelo uso do

computador e sobretudo da Internet, exigindo novas competências e habilidades de leitura e escrita. Segundo Coscarelli (2006),

Não há dúvidas de que a informática e, sobretudo, a Internet têm provocado inúmeras mudanças em nossa sociedade. Já não precisamos mais esperar tempos para uma carta chegar ao destinatário, sair de casa para ir ao banco, ler enciclopédias na estante, fazer supermercado, ir à escola. Podemos conversar com desconhecidos sem que eles nos vejam e sem que saibamos quem são; programar as músicas que a rádio vai tocar; enviar para o destinatário cartões que cantam e dançam; criar histórias animadas sem saber desenhar; entre outras coisas que soariam estranhas há pouco tempo. (p.65)

E sobre essas mudanças, Rojo e Moura (2009) nos trazem uma reflexão:

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação (p. 105).

O constante crescimento de acesso à Internet tem possibilitado às pessoas conhecer novos espaços para comunicação, informação e interação, o que, no entanto, não garante que todo leitor/navegador faça uso competente da língua neste suporte. Muitas vezes, ocorre a transposição das dificuldades de leitura, escrita e interpretação para o ambiente virtual.

Começa a se perceber que: não se trata mais de um leitor que tropeça, esbarra em signos físicos, materiais, como é o caso desse segundo tipo de leitor, mas de um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Não é tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. (SANTAELLA, 2004, p. 33)

Soares (2003) ressalta que, de acordo com o comprometimento do indivíduo frente às diferentes práticas sociais que envolvem a prática da leitura e a escrita, quanto aos múltiplos níveis de habilidades e conhecimentos, pode-se nominar outros letramentos, como por exemplo, o letramento digital, que se é definido como

[...] 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. ” (SOARES, 2002, p. 151)

Dessa forma, o letramento digital refere-se à apropriação por meio do uso das novas tecnologias, pelo domínio de suas ferramentas e ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam nos suportes digitais.

Lévy (1999, p.17) define “letramento digital como um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

O letramento digital, inspirado no modelo ideológico de letramento, propõe a “utilização social [das] habilidades e tecnologias para finalidades específicas, em contextos específicos” (BUZATO, 2007, p. 143). Nesse caso, as Tecnologias da Informação e Comunicação transformam e são transformadas pelo contexto, centrando-se no hibridismo da linguagem digital, não propondo a ruptura entre digital e impresso. Logo, busca-se mostrar o processo de absorção e síntese de tipos de letramento (impresso+digital), que está ocorrendo atualmente: “observa-se que um tipo de letramento tem o outro como ponto de partida, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital” (XAVIER, 2005, p. 4)

Assim como nos conceitos de letramento e alfabetização, também existem dúvidas a respeito de letramento digital e alfabetização digital. Frade (2007) diz que muitas pessoas alfabetizadas para os meios analógicos podem ser consideradas analfabetas digitais, porque mesmo que saibam das práticas sociais relacionadas às tecnologias digitais, dos usos e funções agregados a essas tecnologias, não operam diretamente com a máquina.

O letramento digital requer habilidades “que têm a ver não apenas com saber manipular o computador, mas também com saber filtrar ou categorizar as informações”. (BUZATO, 2006, p. 84). O autor ainda destaca como habilidades de um letrado digital, o olhar crítico que o usuário precisa ter quando se depara com diferentes conceitos, além de outras capacidades que desenvolvemos (ou deveríamos) nos letramentos escolares.

Segundo Rojo (2007), essa mudança exige do internauta mais do que as habilidades técnicas para lidar com os dispositivos digitais – alfabetização digital. Exige mais do que a leitura de textos do meio digital em réplica ativa. O usuário das novas tecnologias precisa assumir uma postura crítica em relação às tecnologias digitais.

Soares (2002) ressalta que o letramento digital, vai muito além de simplesmente ensinar o uso do computador, pois os espaços digitais também fazem emergir novos processos cognitivos, outras maneiras de ler e escrever e, enfim, de construir o conhecimento.

[...] ir longe demais nessa direção tecnológica e começar a esquecer o componente social, como se a tecnologia isoladamente fosse o fator a determinar a natureza do letramento: letramento de *internet*, letramento de computação. Nessa nomenclatura, parece que é o computador como máquina que determinou o letramento em vez das práticas sociais que determinaram como usamos o computador. Letramento digital está no meio do debate neste momento. Gosto de usar o termo, desde que não signifique que a tecnologia está determinando a prática. É sempre o contrário: as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia (STREET, 2010, p. 345)

Além de ser um leitor nas diferentes práticas sociais, ser letrado digital significa ter a capacidade de interagir e compreender o uso da linguagem mediada pela tecnologia. De acordo com Coscarelli (2007), ações como utilizar o editor de texto; o corretor ortográfico; o dicionário on-line; enviar e receber e-mail e cartões virtuais e utilizar as ferramentas de busca da web corroboram para o letramento digital.

O uso e as interações em meio digital têm aumentado cada vez mais e com mais possibilidades, e são feitas de forma intuitiva e replicada. Xavier (2005) considera que:

As práticas sociais e os eventos em geral (não só os de letramento) são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros. Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (p.68)

Dessa forma, o conceito de letramento digital ganha adesão de pesquisadores (MARCUSCHI, 2005; COSCARELLI, 2007; RIBEIRO, 2007; XAVIER, 2009) que acreditam ser este o sinônimo adequado para o conjunto de habilidades que possibilitam ao leitor/navegador interpretar e fazer uso da linguagem no ambiente virtual.

Soares (2002) destaca os seguintes aspectos dentre as diferenças produzidas pelo letramento digital: o espaço de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita. A autora acredita que o espaço da escrita é como um campo físico onde se inscreve/escreve de forma distinta para cada objetivo comunicativo. No início, havia as tabuinhas ou argilas, e também as paredes das cavernas e depois, havia o papiro ou o pergaminho; em seguida, o códice (ou códex) nos modelos conhecidos até hoje e, finalmente, a tela do computador.

Dessa forma, esses novos espaços de escrita ligam-se diretamente com as práticas de leitura e escrita, com o sistema de escrita e os gêneros de escrita. Aperfeiçoou-se esse espaço e tornou-se possível o uso social da leitura e da escrita com variados sistemas e com gêneros mais longos e diversificados.

Segundo Soares (2002), não é apenas a tela do computador que gera um novo tipo de letramento, mas todos os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura no mundo digital. A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, novos letramentos.

As práticas de leitura mudaram substancialmente, principalmente, pela amplitude dos caminhos de leitura que os textos digitais proporcionam. Para Xavier (2004):

[...] a fusão dos diversos recursos das várias linguagens numa só tela de computador, acessíveis e utilizáveis simultaneamente em um mesmo ato de leitura, provoca um construtivo, embora volumoso, impacto perceptual-cognitivo no processamento da leitura (p. 5)

Dessa forma, ser letrado digitalmente requer modificações nos modos de leitura e escrita na tela, nas formas de apreensão dos signos no mundo digital. Xavier (2005) afirma que:

[...] o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (p.66).

Para Braga (2003) letramento digital é uma ampliação do letramento tradicional, no sentido de que as práticas letradas ocorrem no contexto digital. Freitas (2010), por sua vez, conceitua letramento digital como o conjunto de

competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

O letramento digital envolve redes de práticas sociais onde o espaço da escrita mudou do papel para a tela do computador, possibilitando novas formas de comunicação e de gêneros textuais, surgindo novos eventos de letramento.

Segundo Eco (1996), os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da Internet exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita, como uma nova forma de competência crítica, uma ainda desconhecida arte de seleção e eliminação de informação, uma nova sabedoria.

Assim, ser letrado digitalmente, demanda uma atualização das práticas de leitura e escrita, especificamente em relação a:

Velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações; verificação on-line pela Internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente em um site da grande rede [...]; ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz; crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na Internet como ocorre com os chats (conversas por escrito e auxiliadas por ícones de modo simultâneo e à distância entre várias pessoas de diversas partes do país ou do mundo), bem como acontece com as hiperficções colaborativas (que consistem na escrita de um texto literário na rede com a colaboração real de várias pessoas no espaço virtual) (XAVIER, 2005, p. 136).

E essas novas competências levam ao letramento digital? Isso pressupõe que um indivíduo seja capaz de realizar mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, isto é, proceder diferentemente das formas de leitura e escrita feitas no material impresso, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005).

Isso não é uma simples transposição de novas técnicas de mediação, uma vez que o meio e o conteúdo se implicam mutuamente e se modificam para construir novos significados, reconhecendo nos letramentos digitais “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam”, que se entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente por influência das TICs e do que elas fazem em contextos culturais e situacionais diferentes (BUZATO, 2007).

Mercado e Araújo (2010) afirmam que, enquanto na modalidade presencial a comunicação está encerrada nos parâmetros geográficos e temporais, bem como na materialidade dos suportes de textos e gêneros textuais e das ferramentas de comunicação, no ciberespaço esta possibilidade se expande, uma vez que as noções temporais e geográficas são ressignificadas, pois não existem limites definidos e demarcados no meio digital. “O letramento digital vem desvelar “novos” espaços de interação que repercutem na estruturação de “novos” espaços de escrita e, por consequência, na constituição de “novos” gêneros textuais (digitais)”. (MERCADO; ARAUJO, 2010, p. 180).

Assim, o letramento digital se apropria dos diversos gêneros textuais que compõem o mundo digital, com competências e habilidades de leitura e escrita dessa esfera de circulação.

Sobre as teorias de gêneros de Bakhtin e as relações com os novos letramentos, afirma Rojo (2013)

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats¹, páginas, blogs², twits³, posts⁴, ezines⁵, epulps⁶, fanclips⁷ etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar. São modos de significar e configurações, como disse Beaudouin, que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2013,p.20)

¹ Chat: Um chat (abreviatura de “chatroom”, ou “sala de conversação”, em português) é um local online destinado a juntar várias pessoas para conversarem. Este local pode ser de índole generalista, ou pode destinar-se à discussão de um tema em particular. Os chatrooms permitem que várias pessoas troquem opiniões por escrito em simultâneo, em tempo real. Disponível em <http://tiagorafael88.blogs.sapo.pt/1665.html>. Acesso em: 14.set.15

² Blogs: Um blog ou blogue (contração do termo inglês web log) é um site cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou posts. Estes são organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do blog, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do blog. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>. Acesso em: 14.set.15

³ Twits: ou Tweet, significa gorjeio e é o nome utilizado para designar as trocas e mensagens utilizadas na rede social Twitter. Tweet recebe esse nome, pois o símbolo da rede é um passarinho azul, e seria o significado dos sons que ele emite. Disponível em <http://www.significados.com.br/tweet/>. Acesso em: 14.set.15

⁴ Posts: entradas de texto cronológicas em websites/blogs. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Post>.

⁵ Ezines: E-zine é a contração de electronic e fanzine. Trata-se de uma publicação periódica, distribuída por e-mail ou postada num site, e que foca uma área específica (como informática, literatura, música, etc). Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/E-zine>. Acesso em 14.set.15

⁶ Epulps: Pulp ou pulp fiction ou revista pulp são nomes dados, a partir do início da década de 1900, às revistas fabricadas com polpa de celulose. Essas revistas eram dedicadas a histórias noir (romances de suspense), mas também de fantasia e ficção científica. E-pulps são pulps publicados em meio eletrônico, como páginas e blogs. Adaptado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pulp>. Acesso em: 14.set.15

⁷ Fanclips: cliques criados por fãs ou com participação destes para uma música ou trilha sonora.

Assim, é urgente a necessidade do letramento digital na escola, que são umas das agências mais importantes de letramento, pois estamos numa sociedade que cada vez mais exige práticas múltiplas de letramento, principalmente digitais.

O Pisa (Programme for International Student Assessment) passou a avaliar em muitos países, as competências e habilidades de leitura e escrita dos alunos da Educação Básica, em relação as suas competências leitoras digitais necessárias para o exercício de sua cidadania. O Brasil passará a ser avaliado nessas competências a partir de 2018.

Para o Pisa⁸, os estudantes com melhores desempenhos em leitura digital são capazes de localizar, analisar e avaliar criticamente informações em um contexto que ele tenha familiaridade ou não e são capazes de navegar por variados sites da internet sem orientação explícita, além de lidar com textos de formatos variados.

E os com baixo desempenho em leitura digital são capazes apenas de localizar e interpretar informações explícitas, relacionadas a contextos familiares navegam por um número limitado de páginas, com orientação explícita.

Essas são apenas algumas das habilidades que os alunos precisam desenvolver para sejam letrados digitais. Dessa forma, os alunos precisam aprender a leitura e escrita do hipertexto, além de serem fluentes e críticos nessas novas práticas letradas mediadas pelas novas tecnologias.

Para Xavier (2004) o letramento digital é uma necessidade contemporânea, que só tende a aumentar, porque a nossa participação na nova era digital passa necessariamente pelo aprendizado da leitura e da escrita no contexto hipertextual, o qual deve mediar as nossas relações de sujeito. Para o autor, a nossa capacidade de ler o mundo tende a ser alargada pelo hipertexto. Na sociedade contemporânea, tanto a palavra quanto o mundo tendem a se cruzar no contexto hipertextual da Internet.

[...] o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto ou

⁸ PISA: Programa internacional que avalia sistemas educacionais de 65 países, incluindo o Brasil. Para isso, examina o desempenho de estudantes da faixa etária dos 15 anos, idade média do término da escolaridade básica obrigatória na maioria das nações. O indicador é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em <<http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/50530774.pdf>>. Acesso em: 10.jun.2015

suporte. O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo. (RIBEIRO ,2006,p. 135-136)

E é sob essa perspectiva de letramentos que embasamos esta pesquisa e, para que o sujeito seja multi e digitalmente letrado, que é o que buscamos, ele deve ser envolvido em diversas práticas de linguagem materializadas, que são os gêneros do discurso/textuais.

2. Gêneros do discurso e os gêneros digitais

2.1. Os gêneros do discurso e textuais

Os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com os diferentes contextos de atividade dos sujeitos. De acordo com a situação, os falantes utilizam a língua por meio de um gênero, que norteia a produção dos enunciados.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Os gêneros discursivos são constituídos por estilo, forma composicional e tema e para trabalhar com gêneros temos que considerar esses três elementos nas atividades sócio discursivas. Bakhtin afirma em relação ao estilo, ser uma posição enunciativa do locutor que compõe uma organização interna própria de autonomia e que caracteriza suas especificidades. Já a forma composicional lida com a construção das relações entre os elementos do enunciado em si, de modo que seja interpretável por sua estrutura, as relações entre as partes e o todo, que é a forma da estrutura do enunciado, marcada pela estabilidade do gênero. O tema expressa o conteúdo e é composto também pelo valor dado ao enunciado, estabelecendo um diálogo com os interlocutores e com outros enunciados e temas, por meio das características socioculturais e dos valores que são criados e recriados na enunciação.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados e que tais tipos podem sofrer modificações. As sociedades

se desenvolvem e sofrem influências de outras culturas, ou de outros tantos fatores com que a língua tem relação direta, ou mudam com o passar do tempo.

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso.(...) Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua.(BAKHTIN,2003, p.285)

Assim, o gênero se estabelece como um fenômeno histórico e social e é um componente de dentro de um conjunto, e não pode ser visto de forma individual ou isoladamente.

Para Bakhtin (2003), a concepção de gênero do discurso é feita como elementos que são sempre construídos com base em outros pré-existentes, a partir de uma relação histórica de interação entre os usuários da língua dentro de instituições e atividades sociais. Fazendo parte de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação em uma determinada comunidade. Dessa forma, o gênero se estabelece também como um fenômeno ideológico.

Koch (2006) retoma as ideias de Schneuwly (1994) que, diante da concepção de gêneros de Bakhtin, aponta os três elementos formadores das atividades humanas: o sujeito, a ação e o instrumento, ou seja, o sujeito age discursivamente, em uma situação ou ação, com a ajuda de um instrumento – o gênero. Dessa forma, o gênero será utilizado de acordo com a necessidade do agente para cumprir um papel mediador.

É intrínseca a relação entre gêneros e a competência sociocomunicativa, considerando as condições de produção e o reconhecimento dos gêneros apropriados, e o interlocutor a que se destina o enunciado. Segundo Bakhtin (2003):

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

As sociedades se desenvolvem, sofrem influências de outras culturas, ou de outros tantos fatores com que a língua tem relação direta, ou simplesmente mudam com o passar do tempo. Devido a esse fato, os gêneros do discurso podem sofrer

modificações e foram denominados por Bakhtin (2003,p.285), “como tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Cada gênero faz parte de determinado campo da atividade humana, o que o torna complexo e não os tornam engessados. Segundo Bakhtin (2003), as esferas da comunicação são extremamente diversificadas, os gêneros também são heterogêneos.

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, (...) e cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (...) (BAKHTIN, 2003, p. 279).

As mudanças na vida social implicam mudanças nos gêneros, sendo assim, a alteração dos gêneros é inevitável, pois estes estão relacionados às práticas sociais. O gênero deve ser visto como um produto social, heterogêneo, variado e suscetível a mudanças.

Bakhtin não faz classificação de gêneros, apenas os divide em gêneros primários e secundários. Os gêneros do discurso primários (simples) se realizam em circunstância de uma comunicação verbal espontânea e geralmente falada e os gêneros do discurso secundários (complexos) se realizam em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e principalmente escrita. Os gêneros secundários podem absorver e modificar os gêneros primários, porque os secundários possuem um grau de complexidade maior, porém essa divisão entre gêneros primários e secundários não sustentam-se na modalidade da língua usada, mas na esfera a que o gênero vincula-se.

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios(...).(BAKHTIN, 2003, p.281)

De acordo com Costa Val (2003), os gêneros estabelecem pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema, à medida que, nas diferentes instâncias de uso da língua, se estabelecem diferentes expectativas quanto ao leque de assuntos pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos, e quanto ao grau de autenticidade, fidedignidade e exaustividade de sua abordagem.

Em relação a distinção entre texto e discurso, Marcuschi (2010) afirma que que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual e que discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva, realizando-se nos textos.

Marcuschi (2010) nomeia o gênero do discurso como gênero textual, sem prejuízo de sentido entre as duas possibilidades de nomenclatura. Segundo o autor, o gênero textual é um nome que se dá às diferentes formas de linguagem que circulam socialmente, sejam mais informais ou formais. E, dependendo do sentido em que se observa, os gêneros textuais podem ser uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica.

Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividade socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. (MARCUSCHI, 2001, p.20)

Os gêneros textuais se configuram como textos sócio comunicativos utilizados no dia-a-dia. Para Marcuschi (2004) os gêneros textuais são entidades sócio discursivas imprescindíveis a qualquer situação comunicativa, seja ela escrita ou verbal e é impossível não se expressar através de textos, assim toda comunicação ocorre por meio de gêneros textuais, que segundo Marcuschi (in DIONÍSIO, 2002),

são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédios, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de curso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. (p.23)

O romance, o artigo de opinião, uma receita culinária, são gêneros diferentes, assim como também são gêneros as seguintes formas textuais escritas ou orais

estáveis, histórica e socialmente situadas: cartão de aniversário, lista telefônica, piada, telefonema, aula expositiva, reunião de pais e mestres, consulta médica, notícia jornalística etc. Esses gêneros representam a língua em uso social, como instrumentos de comunicação.

De acordo com Rodrigues (2008), os gêneros textuais são práticas sociais de interação que atendem aos propósitos comunicativos e que variam de acordo com cada situação comunicativa e com as convenções estabelecidas nas diferentes comunidades discursivas. Estas criam seus gêneros próprios para efeitos comunicativos específicos ou se apropriam de outros já constituídos sócio historicamente.

Os gêneros textuais estão ligados a necessidades e atividades sócio-históricas, sendo dinâmicos, visto que as mudanças e alterações que ocorrem na sociedade se refletem nele.

Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividade socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. (MARCUSCHI, 2001, p.20)

Os gêneros não controlam uma sociedade, eles apenas materializam as ações comunicativas e estas é que são produzidas por determinada forma de organização social, pois produtos sociais, que se transformam conforme as necessidades discursivas e comunicativas. Para Bakhtin (2003):

O gênero sempre conserva os elementos imorredouros do arcaica. É verdade que nele esse arcaica só se conserva graças à sua permanente renovação, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem arcaica que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma arcaica com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento. (p. 122).

Dessa forma, a concepção de um gênero ocorre pela necessidade das situações de interação social e os gêneros vão se adequando, se estabilizando e se transformando pelas nas atividades de comunicação, não sendo possível ter controle sobre eles ou determinar seus usos. Eles surgem naturalmente a partir das necessidades da linguagem.

Bakhtin (2003) defende que:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes; qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes; cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível; cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais consistentes; a influência dos novos gêneros sobre os velhos contribui, na maioria dos casos, para renovação e o enriquecimento deste. (p.237-238)

E um exemplo dessas transformações e necessidade de comunicação são os gêneros digitais, foco desta pesquisa, que são gêneros textuais/ discursivos originados pela utilização das mídias e suportes textuais oriundos dos objetos digitais e virtuais da informação e da comunicação da sociedade, que ganharam maior utilização e visibilidade na última década.

Os conceitos que seguem no decorrer desse trabalho servem como embasamento teórico para a compreensão dos gêneros textuais encontrados no ambiente da Internet e de outras mídias digitais, no contexto da tecnologia digital.

2.2. Os gêneros digitais

No contexto digital, permanecem as variadas formas de uso da língua, com a presença de novos elementos de interação, graças ao uso de novas tecnologias. O conceito de texto parece continuar o mesmo, mas o que muda são as formas de manifestação, novos gêneros textuais são criados em função de novas interfaces, novas formas de expressão são utilizadas, dessa forma, o texto passa a ter novos formatos e suportes.

Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem

estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, 2005, p.135)

O texto digital veio para substituir e complementar, mas não elimina a escrita em papel. Com a mudança e rapidez que se faz necessária em uma sociedade interligada tecnologicamente como a de hoje, precisamos de interatividade e conectividade e com isso, surgem novos tipos de interação e com isso, novos textos. Chartier (1994) salienta que o texto digital permite:

[...] a comunicação de textos à distância, anulando a distinção, até então irremediável, entre o lugar do texto e o lugar do leitor, torna pensável, acessível, esse antigo sonho. Sem materialidade, sem localização, o texto em sua representação eletrônica pode atingir qualquer leitor dotado do material necessário para recebê-lo. (...). Todo leitor, onde estiver, sob a condição de estar diante de um visor de leitura conectado à rede que assegura a distribuição de documentos informatizados, poderá consultar, ler, estudar qualquer texto independentemente de sua localização original. (p. 104)

Por esse motivo, devemos tratar as Tecnologias de Informação e Comunicação como determinantes de novas condições de variadas práticas sociais, inclusive as comunicativas, uma vez que:

[...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Crystal (2001) salienta que a comunicação mediada por computador compreende todos os formatos de comunicação, fazendo com que um conjunto específico de novos gêneros textuais seja criado no contexto da mídia virtual. Segundo o autor, o desenvolvimento na área da tecnologia da informação trouxe consigo uma série de expressões com o prefixo “-e” como, por exemplo, e-mail (correio eletrônico), e-book (livro eletrônico), e-therapy (terapia virtual), e-manager (negócios eletrônicos), e-business (negócios virtuais) etc.

Com o surgimento de novas tecnologias, a internet reflete um novo padrão de comportamento no modo como os indivíduos se relacionam com a linguagem.

Desse modo, Crystal (2001) afirma que:

À medida que, cada vez mais, se adota uma perspectiva social para compreender a Internet, o papel que desempenha a linguagem se converte também em um objetivo central. Tanto é assim, que sem querer menosprezar as notáveis conquistas tecnológicas da Internet, nem a originalidade e a variedade na apresentação de conteúdos visuais, o que se torna evidente de imediato é a sua natureza linguística. Se a Internet é uma revolução, é provavelmente uma revolução linguística. (CRYSTAL, 2001, p.08)

O texto no suporte digital influencia o surgimento de novos gêneros textuais que, lançando mão das ferramentas interativas das tecnologias tem suas características ampliadas. Cabe, pois, nesse sentido tornar o leitor “um manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades” (RIBEIRO, 2009, p. 135).

Chartier (1994) considera o texto na tela uma revolução do espaço da escrita que altera fundamentalmente a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler, os processos cognitivos:

Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (p. 100-101)

O ambiente eletrônico, ou ciberespaço, caracteriza-se como um contexto diferente e importante de circulação de gêneros textuais. Marcuschi (2004, p. 2) ressalta que “o ‘discurso eletrônico’ constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias”.

Ou seja, são notórias as mudanças ocasionadas em nossa forma de ler, produzir textos, ver o mundo com o advento da tecnologia. Isso reflete diretamente na natureza dos textos veiculados no meio digital. Entre as transformações, surge o aparecimento de outros tipos e gêneros textuais, além dos textos em circulação em nossa sociedade letrada, outros aparecem e merecem ser pesquisados com profundidade. (COSCARELLI, 2006, p. 65)

Segundo Marcuschi (2004), no ambiente virtual há diversos gêneros emergentes, como e-mail, chats, entrevistas e blogs. Estes gêneros têm ligação com gêneros textuais já existentes em outros ambientes, porém ganham novas configurações para o discurso eletrônico, apresentando características particulares e

próprias da mediação presente nos ambientes virtuais, considerando os suportes, pois todo gênero tem um suporte que é a superfície física (ou virtual), em formato específico, que suporta, fixa e mostra um texto, imprescindível para que o gênero circule na sociedade.

Dessa forma, a Internet é o suporte para diferenciados gêneros textuais digitais, e se não fossem os recursos próprios da tecnologia nesse meio, os gêneros que estão circulando não teriam as características que possuem.

Os gêneros que emergem na mídia digital são aqueles que trabalham com o discurso eletrônico, ou seja, são os gêneros que apresentam como suporte o computador. O ciberespaço traz consigo uma quantidade significativa de gêneros emergentes, dentre eles: e-mail, bate-papo virtual (chat), aula virtual, weblogs, fotologs, vídeoconferência interativa, lista de discussão. Contudo, os gêneros digitais buscam ensejos de verificação sobre efeitos de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias. (MARCUSCHI, 2005, p.34)

Para estabelecer características aos gêneros digitais, relacionar deve levar em conta os discursos que neles são produzidos e suas situações de uso.

Para Marcuschi (2004), é relevante abordar os gêneros textuais presentes no discurso eletrônico em função de quatro aspectos:

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferece a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la (p. 200).

Marcuschi (2010) ainda define alguns parâmetros que servem para caracterizar os gêneros digitais considerando o formato da comunicação mediada por computador, quantos e como os participantes interagem e o tempo de interpelação e resposta (síncrono ou assíncrono), ou seja, o quanto dura o envio ou a espera pelas mensagens e sinais gerados em tal comunicação, bem como a riqueza e a variedade desses sinais (texto, som, imagem, etc.).

O autor, para a classificação, também observa “a composição (aspectos textuais e formais) da mensagem trocada, o tema (natureza dos conteúdos, funções e profundidade) e o estilo (aspectos relativos à linguagem, seus usos e usuários)” (MARCUSCHI, 2010).

Os gêneros digitais são reconhecidos também por serem instrumentos de comunicação, interação e de ação social.

Das características comuns os gêneros digitais Marcuschi (2010) considera ainda a alta interatividade estabelecida entre os participantes da comunicação mediada; a interação de recursos semiológicos possibilitados pelo caráter multimídia do meio virtual (inserção de elementos visuais no texto, como imagens, fotos e sons); a descontração, a informalidade, como também a monitoração fraca da linguagem, como as características comuns à maioria dos gêneros textuais digitais.

Quanto a essa efervescência da linguagem e transformação dos gêneros textuais, ratifica-se que os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2004, p. 19)

Os textos e leituras no gênero digital possuem características multimodais, polissêmicas, multissemióticas, com características linguísticas, enunciativas próprias, mesmo que tendo semelhanças com gêneros já existentes, apresentando-se virtualmente, possibilitando vários graus de interação.

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é serem altamente interativos, geralmente síncronos (com simultaneidade temporal), embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos (MARCUSCHI, 2001, p. 33).

Segundo Marcuschi (2005), o hibridismo presente nos gêneros emergentes, ocasionado pelas diversas mídias e afirma que esse processo interativo cria formas comunicativas próprias e, de certo modo, estreita as relações entre oralidade e escrita modificando o velho conceito linguístico, de que o “correto” é o que está de acordo com a norma culta da língua, sobre o ensino de línguas. O autor nos chama ainda a atenção para a importância das semioses presentes nesses gêneros, já que os sons, imagens, signos verbais e formas em movimento são partes constituintes nas práticas comunicativas virtuais.

Os gêneros digitais combinam recursos para produção de um texto híbrido de oralidade e escrita, facilitando a comunicação, principalmente com rapidez na interação e ampliação de possibilidades.

Efetivamente, são as novas motivações enunciativas (relações de amizade entre os interlocutores, atitudes lúdicas de conversa-escrita teclada, buscas de expressividade, emoção ou afetividade) desta nova esfera de vida social que criam uma variedade de linguagem – específica deste novo modo de comunicação – e provocam a emergência de novos gêneros do discurso ciberespacial. (COSTA, 2005. p.110)

Segundo Costa (2005), os gêneros virtuais também privilegiam a escrita, ainda que associada a outros recursos de comunicação. As modalidades de escrita se configuram como novas através da ação de teclar e que a leitura se reformula através da navegação. Nesses novos suportes/portadores o sujeito contemporâneo escreve (tecla) para se comunicar, escreve para construir personagens, escreve para informar, escreve para construir relacionamentos, escreve para registra pensamentos, escreve para dar sentido às suas experiências múltiplas e diversificadas etc. Também o sujeito lê (navega) e numa leitura fluida, plástica, maleável, em que os textos não têm início nem fim, a partir de janelas que se abrem e se desdobram, ele toma posse da edição e formatação desses próprios textos, seja na produção ou recepção deles, bastando copiar, colar, recortar ou fragmentar e deslocar partes ou todo o conteúdo que compõe a mensagem.

O que não se pode negar é que a Internet tem feito com que as pessoas, principalmente as crianças e adolescentes, a utilizarem mais a escrita e ampliem o seu acesso à leitura, nesse suporte, de várias formas. E se observa a importância dos gêneros digitais no contexto atual, principalmente no ambiente escolar, possibilitando oportunidades de interação nos novos suportes e trocas de experiências de linguagens. Segundo Sousa (2007):

[...] do ponto de vista dos gêneros textuais realizados na internet, consideramos esse fenômeno uma forte evidência de que a tecnologia produziu novas formas de interação. Alguns gêneros foram criados, outros transmutados, e outros, ainda, mesclados. Na verdade, são os usos da linguagem nessa esfera de interação verbal que propiciam a existência de gêneros digitais. (p.199)

Segundo Marcuschi (2004), no contexto virtual, os gêneros digitais nos permitem trabalhar a oralidade e a escrita bem como os gêneros textuais tradicionais utilizados na escola, visto que os mesmos se apresentam como uma evolução

desses gêneros e ainda questiona o fato de a escola possivelmente ignorar as produções dos diversos gêneros digitais.

Villela (2010) afirma a necessidade da escola e do professor se organizarem e trazerem para a sala de aula as práticas dos gêneros digitais, contribuindo desta forma para o desenvolvimento de habilidades e competências leitora/escritora também no ambiente virtual.

O conceito de gênero textual é atrelado ao de letramento, pois para que o sujeito seja capaz de interagir nas diferentes situações de comunicação, isto é, seja letrado, ele deve conhecer as especificidades de cada texto oral ou escrito: suas estruturas, usos, circulação e sentido. E quando pensamos em letramento, pensamos em 'letramentos', especificamente aqui, o letramento digital, com o trabalho com gêneros digitais.

Para isso é necessário que a escola, trabalhe com os todos os gêneros textuais, incluindo os digitais, com situações de prática social dos textos, mobilizando competências leitoras e escritoras em situações reais, para que façam sentido as produções realizadas.

Para esse trabalho com gêneros digitais na escola, como prática de ensino aprendizagem, propomos a aplicação de uma Sequência Didática, que conceituaremos a seguir.

3. Sequência Didática: o trabalho com gêneros na escola

A realização de atividades escolares com diversas práticas de letramento, mobilizando as competências leitora e escritora, através do contato com diferentes gêneros textuais, são essenciais na escola.

De acordo com Koch (2006), ensino dos gêneros seria, portanto, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e aos educandos, já que a maestria textual requer a intervenção ativa de formadores e do desenvolvimento de uma didática específica.

Para o trabalho com a leitura e da escrita em sala de aula, é necessário planejar, por parte do docente, a estratégia de ensino aprendizagem, definindo os objetivos e meios para que os alunos adquiram ou aprimorem os conhecimentos esperados.

Dolz e Schneuwly (2004) postulam que comunicar oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistemática e progressivamente por meio de uma estratégia chamada sequência didática. Trata-se de uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências devem ser organizadas partindo de um projeto que permita o desenvolvimento das capacidades de compreender e interagir com o gênero em estudo.

A Sequência Didática (SD) é uma proposta metodológica apresentada por Dolz e Schneuwly (2004, op.cit p. 97) cujo enfoque é o trabalho com a língua na perspectiva sóciointeracionista. Entenda-se por sequência didática, segundo os autores acima, “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito)”.

A Sequência Didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim, escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. Ela é caracterizada como estratégia de ensino, pois seu papel é auxiliar os alunos a progredirem quanto ao domínio e uso dos textos que circulam socialmente.

O trabalho com a Sequência Didática se faz eficaz por ser um encaminhamento metodológico que propõe ao aluno, o estudo dos gêneros e, a

partir deles, o trabalho com as questões relativas à leitura, à interpretação, à gramática, à produção e à reescrita de textos.

Cada Sequência Didática deve ser organizada a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem o gênero. Sua estrutura de base comporta a produção de um primeiro texto, a fim de delimitar as capacidades e as dificuldades do aluno, as oficinas e a produção final em que o aluno retoma os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência.

O ponto de partida para a produção de uma Sequência Didática deve ser sempre a observação das capacidades evidenciadas pelos alunos numa produção escrita, por exemplo. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as SDs são organizadas a partir de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um determinado gênero textual.

Os objetivos das Sequências Didáticas são: i) proporcionar situações efetivas de comunicação; ii) favorecer a planificação dos textos; iii) favorecer a produção/leitura/escuta de atividades diversas em relação aos gêneros em estudo; iv) desenvolver capacidades acionais, discursivas e linguístico-discursivas.

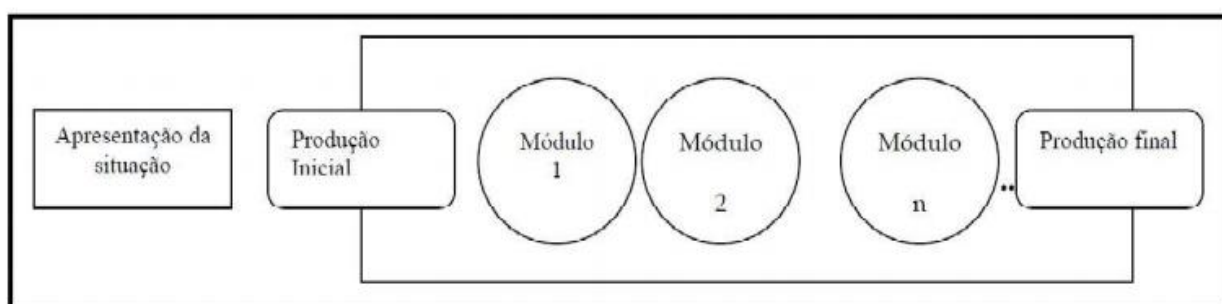
Dolz e Schneuwly (2004) ainda afirmam que dois aspectos devem subsidiar a elaboração de uma seqüência didática, quais sejam: i) os princípios teóricos subjacentes ao procedimento e ii) a articulação entre o trabalho na seqüência e outros domínios do ensino de língua(gem). Os princípios teóricos se referem a) às escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas e finalidades gerais; b) ao caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação: atividades variadas de acordo com as capacidades desenvolvidas e dificuldades apresentadas; e c) às diferenças entre as práticas orais e escritas: (ex: possibilidade de revisão, observação da própria produção, observação de textos de referência). A articulação se refere à interrelação entre a seqüência didática e os domínios da textualização, questões de gramática, sintaxe e ortografia e questões de linguagem.

O trabalho com as Sequências Didáticas, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), compõe-se da seguinte estrutura:

1. Apresentação da situação, na qual se descreve o motivo/necessidade de produção, criando um encantamento acerca do projeto de classe a ser elaborado;
2. Escolha do gênero a ser trabalhado, tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação...;

3. Primeira produção: “Momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto (oral ou escrito) e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.”;
4. Módulos de atividades: “trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.”;
5. Produção final: “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.” (p.101-106)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) criaram um esquema da Sequência Didática (quadro 1), no qual apresentam as quatro etapas que a constitui: apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final.



Quadro 1 – Esquema da Sequência Didática, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Para Dolz e Schneuwly (2004), o gênero seria um elemento de ligação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dentro da proposta de estabelecer diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e servir de referência para o trabalho do professor, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, enfatiza que o texto seja colocado no centro do processo de ensino/aprendizagem da língua materna (MEC,1998). Para isso, os PCN propõem o estabelecimento de dois eixos: um que enfoca o uso da linguagem por meio das práticas de leitura e produção textual, outro que se volta para a prática de análise linguística ou reflexão sobre a língua.

O documento mostra a necessidade de se trabalhar com os diferentes gêneros textuais, unindo-os em função de sua circulação social, considerando que o trabalho com os gêneros leva à inserção do aluno na cultura letrada, ampliando sua

competência linguística e discursiva, levando a uma melhor compreensão da realidade.

Ao argumentarem sobre o trabalho com os gêneros na escola como uma forma de confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, Dolz e Scheneuwly (2004) afirmam que:

O trabalho escolar, do domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (p.51)

No ensino de Língua Portuguesa é fundamental que o aluno tenha contato com a pluralidade de textos que circulam em distintas esferas de atividade humana, reconhecendo sua organização temática, composicional e estilística.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem, antes e durante sua realização, proporcionando-lhe orientações para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos, além de ser uma maneira de dominá-los progressivamente.

Organizado por meio de sequências didáticas, o trabalho com gêneros pode garantir a apropriação das diversas capacidades de linguagem, imprescindíveis na aquisição de uma real proficiência em leitura e escrita, tendo as Sequências Didáticas, segundo os autores, “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ E SCHNEUWLY,2004, p. 97).

A proposta da Sequência Didática desta pesquisa foi elaborada para um trabalho com os gêneros digitais, como produção final uma retextualização digital com a utilização de hipertextos, constituída por um conjunto de atividades que apresentam as dimensões constitutivas dos gêneros digitais, dos hipertextos e do texto base retextualizado, o gênero notícia.

Constata-se a necessidade do trabalho com o hipertexto na escola, pois o mesmo modifica as práticas de leitura e também de escrita, pois abre uma infinidade

de leituras possíveis com a inclusão de novos gêneros digitais. É necessário que a escola conheça, explore estas novas possibilidades de trabalho com a linguagem, envolvendo a leitura e a escrita.

4. O hipertexto

A evolução da cultura escrita para a digital trouxe um novo tipo de texto multimidiático, o hipertexto, que possa não ser totalmente novo, visto que, segundo Koch (2006), todo texto é um hipertexto.

Segundo Genette (1982), hipertexto é todo texto que deriva de um texto anterior chamado hipotexto, por transformação simples ou indireta. Dessa forma, o hipertexto, traz uma leitura relacional que nos estimula a ler dois ou vários textos em função de um outro, compondo um estruturalismo aberto. O autor conceitua hipertexto, utilizando o palimpsesto (pergaminho ou papiro cujo texto primitivo foi raspado, para dar lugar a outro), como metáfora para mostrar que uma obra sempre pode ser lida por ela mesma e em relação a obras de épocas anteriores.

Landow (1997) define o hipertexto, de acordo com Barthes (1970):

Em S/Z Roland Barthes(1970) descreve uma textualidade ideal que encaixa perfeitamente àquela que em computação foi chamado de hipertexto, texto composto de blocos de palavras (ou imagens) ligados eletronicamente por diversos caminhos, correntes, trilhas em textualidade indeterminada, de final aberto, descritas por links, nós, comunidades, redes e caminhos. As redes (networks) são muitas e interagem, sem que uma delas ultrapasse o resto. Este texto é uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados. Ele não tem início, é irreversível. Nós obtemos acesso a ele por diversas entradas das quais nenhuma delas pode ser autoritariamente declarada como a única. Os códigos que ele mobiliza se estendem tão longe quanto olho pode alcançar, eles são indeterminados. Os sistemas de significado podem dar conta desse texto plural absoluto, mas seu número nunca se fecha, baseada como é na infinitude da linguagem.(p.34)

Suas características, seu processo de leitura e produção são diferentes daqueles que definem o texto convencional impresso. É um suporte que aceita e integra todos os tipos de linguagem (verbal e não-verbal), chamadas de mídias digitais ou multimídia, ampliando as formas de comunicação disponíveis aos usuários das redes de computadores.

A capacidade interativa e multissensorial oferecida pela multimídia permite-nos dar à informação e a outros materiais de aprendizagem, uma estrutura e organização semelhantes às adotadas pela mente humana quando se pensa ou se raciocina. (...) uma ideia remete-se a outras com as que tem alguma relação. (ÁLVAREZ, 2001, p.166)

O termo designa um processo de escrita/leitura não linear e não hierarquizada e que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea. Possibilita uma interrelação de textos sem, necessariamente, seguir sequências unidirecionais ou regras pré-estabelecidas. Para Koch (2006), “o hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas.”

O hipertexto não é um gênero textual, mas é suporte para diversos gêneros digitais, como as páginas e o e-mail, pois não é “um suporte material ou um único texto, mas uma prática multimodal que envolve os processos de escrita e leitura atualizados na tela do computador” (KOMESU, 2005, p.98).

Sobre isso, Marcuschi (1999) apud Komesu (2005) esclarece:

O hipertexto não é um gênero textual nem um simples suporte de gêneros diversos, mas como um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas. Considerando que a linearidade linguística sempre constituiu um princípio básico da teorização (formal ou funcional) da língua, o hipertexto rompe esse padrão em alguns níveis. Nele, não se observa uma ordem de construção, mas possibilidades de construção textual plurilinearizada. (p.2)

O conceito de hipertexto surgiu em meados dos anos 1960, criado por Theodore Nelson para “expressar a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (LÉVY, 1999, p. 29 apud CAVALCANTE, 2004, p. 164). Segundo Lévy (1999), o sonho de Nelson era construir uma enorme biblioteca que poderia ser utilizada por todos para escrever, interconectar-se, interagir, comentar textos e outras produções disponíveis nesse espaço.

Funcionalmente, Lévy (1993) afirma que um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, para aquisição de informações e disseminação do conhecimento, além da ampliação da comunicação.

O hipertexto expande a possibilidade de produção e leitura de texto permitindo que o acesso às referências ou subtextos seja feito de forma simplificada e agilizada, o que torna ilimitada a remissão a textos no hipertexto, um texto pode remeter a outro texto em processo de rede que pode ser infinito. No hipertexto, o leitor tem ao seu dispor não mais o todo fechado, mas possíveis caminhos de navegação entre múltiplos textos. Dessa forma, o texto digital não se constrói mais

de forma linear, sequencial, como o texto impresso, mas de forma multilinear e multissequencial.

Na tela do computador, e em hoje em dia em dispositivos móveis, o leitor do hipertexto precisa clicar para acessar a informação e isso determina a sequência da leitura, a fluência em navegar por estruturas digitais, não sendo necessário seguir uma ordem preestabelecida, organizada de forma sequencial.

Ainda de acordo com Braga (2003), o hipertexto pode ser interpretado como uma nova modalidade linguística que contempla os novos recursos visuais e sonoros disponíveis no ambiente hipermídia.

Marcuschi (2005) acredita que o hipertexto, embora possua várias características significantes particulares, deva continuar sendo considerado um texto, em sentido amplo, pois, segundo o autor, ainda se trata de um suporte de expressão predominantemente verbal, carregado de sentidos, que devem ser lidos ou interpretados por um receptor. O hipertexto é um aglomerado de textos, informações que propicia “ao usuário da internet, novas maneiras de processar a leitura” (PINHEIRO, 2005, p.131)

De acordo com a opinião de Xavier (2004), o hipertexto pode ser entendido como uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. (p. 171). Para ele, um desafio que necessariamente precisa ser superado é a aprendizagem da leitura e da escrita do/no hipertexto, pois a inovação trazida pelo texto eletrônico está em transformar a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção.

Nasce aí um outro tipo de leitor, revolucionariamente distinto dos anteriores. Não mais um leitor que tropeça, esbarra em signos físicos, materiais, como era o caso do leitor movente, mas um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes, mas eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Não mais um leitor que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. Trata-se de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. (SANTAELLA, 2005, s/p)

O hipertexto nas páginas da Internet tem como característica os hiperlinks, que quando acionados aleatoriamente, levam à blocos de informações ou acesso a

outros textos, outras páginas, outros arquivos e outras mídias. Segundo Santaella (2004):

Essa estrutura hiper é composta por nós e nexos: os nós são as unidades básicas, as molduras do que está nas telas, como textos, gráficos e áudios, as chamadas mídias; e os nexos são os conectores que ligam um nó a outro de forma lógica, ativados pelo mouse nos chamados hiperlinks, permitindo que o leitor navegue de um nó a outro. (p. 182)

Mesmo não sendo um recurso exclusivo dos sistemas digitais, o hipertexto acabou se tornando um sinônimo para o link capaz de mudar de uma página para outra, dentro da Internet e outras mídias.

A presença de links nos hipertextos permite a interconexão com outras fontes de informação, tornando uma grande rede de relações e formações de significados dentro da esfera textual, estabelecendo uma ampla intertextualidade virtual. O link é “ uma área dentro de um texto que é a fonte ou o destino da ação de clicar. ” (GOMES, 2011, p.26). Essa área costuma ser destacada e, comumente é uma palavra, uma imagem ou algum ícone ou logomarca que identifique prontamente o ponto de chegada.

O hipertexto fica marcado pela intertextualidade e isso se dá através dos pelos links. Kristeva (1974, p. 64) define intertextualidade dizendo que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Nos gêneros digitais, com o uso dos hipertextos, a intertextualidade torna-se ainda mais evidente.

Ao realizar uma comparação de uma leitura linear dos textos tradicionais com uma leitura hipertextual, a última oferece maior possibilidade e rapidez de intertextualidade, abrindo caminhos para outras leituras, outros pontos de vista. Marcuschi (2001) defende essa multiplicidade de ramificações do hipertexto por “permitir a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem sequência nem tipicidade definida, mas liga textos não necessariamente correlacionados” (p. 93).

O hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas por meio de buscas, descobertas e escolhas, que irão levar à produção de um sentido possível, entre muitos outros. Ou seja, no hipertexto a multiplicidade de leituras é a condição mesma de sua existência: sua estrutura flexível e não-linear favorece buscas divergentes e o trilhar de caminhos diversos (KOCH, 2007, p. 28).

Os próprios elementos que compõem a estrutura de sites e portais sugerem ao internauta uma liberdade para decidir como irá conduzir a leitura, de acordo com suas vontades e seus interesses.

De acordo com Marcuschi (2001):

O hipertexto, pela sua natureza não sequencial e não linear, afeta não só a maneira como lemos, possibilita múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir, mas também afeta o modo como escrevemos, proporcionando a distribuição da inteligência e da cognição. De um lado, diminui a fronteira entre leitor e escritor, tornando-os parte do mesmo processo; do outro faz com que a escrita seja uma tarefa menos individual para se tornar uma atividade mais coletiva e colaborativa. O poder e a autoridade ficam distribuídos pelas imensas redes digitais, facilitando a construção social do conhecimento. (p. 79)

Segundo Ramal (2000), um hipertexto é algo que vai além do texto convencional impresso e cujas páginas podem ser agrupadas e reagrupadas pelo leitor, segundo o seu próprio roteiro.

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (RAMAL, 2002, apud. SOARES, 2002, p.151)

Para Lima (2001), a leitura hipertextual apresenta novas formas de ler e escrever e transforma o modo de pensar e agir dos leitores, possibilitando a ampliação da memória, da imaginação, da percepção e do raciocínio, contribuindo também para que o conhecimento possa ser compartilhado entre os indivíduos, aumentando o potencial de inteligência coletiva da humanidade. Lévy (1993 apud LIMA, 2001), ressalta que a leitura é uma seleção, esquematização, associação a outras informações, integração de palavras e imagens a uma memória pessoal em permanente reconstrução.

O hipertexto parece só se deixar “decifrar” fragmentariamente, funcionando como uma tecnologia enunciativa, ao mesmo tempo, mutante e plural, cuja inteligibilidade potencial é conquistada, lentamente, por meio dos mergulhos nos links que abrem infinitas portas para outros hipertextos inseridos na malha digital da Internet (XAVIER, 2009, p. 126).

Desse modo, o processo de leitura em ambiente virtual também se caracteriza como um processo de escrita, pois, o papel do leitor é elevado à condição de co-autor das produções, rompendo com a supremacia do autor sob o

leitor. Na leitura hipertextual a ação do leitor é bem maior, uma vez que leitor e escritor são os construtores do mesmo texto, o que não acontece nos livros impressos, devido a hierarquização autor/leitor. “Por essa razão, a abordagem de um hipertexto sempre será diferente, ainda que seja feita pelo mesmo usuário.” (XAVIER, 2009, p.123).

Lévy (1997) ressalta que:

É a interferência do ser humano e sua subjetividade que fazem surgir o atual e o virtual, ou seja, o contexto problemático e as diferentes possibilidades de leitura até uma concretização específica. A tela, por sua vez, é uma nova "máquina de ler" e toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular. Segundo ele, o leitor na tela é mais ativo do que o leitor no papel porque no computador ele pode lidar, ao mesmo tempo, com um conjunto de textos em que faz o seu recorte. (LÉVY, 1996, p. 41apud BOETTCHER, 2009 p. 105).

O leitor estava acostumado a manter a sua participação “limitada” na sua subjetividade, interferindo no texto do outro apenas com a escrita na margem ou então em obras que admitiam a escolha por determinados caminhos, mesmo que lineares. Agora, com a utilização de hipertextos, o leitor tem a possibilidade de construir seus próprios textos e leituras e de se aproximar do autor: “No texto eletrônico, a distância entre autor e leitor se reduz, porque o leitor se torna, ele também, autor, tendo liberdade para construir, ativa e independentemente, a estrutura e o sentido do texto” (SOARES, 2002, p. 154).

Ao longo da trajetória do leitor/navegador os links disponíveis na superfície do texto podem ser acionados ou não, dependendo do interesse e dos objetivos da leitura. Cabe ao leitor, durante a leitura, determinar - com base em seu interesse, curiosidade, conhecimento prévio, ou tarefa de leitura tanto a ordem de acesso às diferentes seções textuais, quanto o eixo coesivo que confere sentido ao texto lido (BRAGA, 2003, p. 80).

Pelo fato de propiciar a leitura multilinear e pela própria interatividade, o hipertexto torna-se um desafio ao leitor, na medida em que o leva a “fazer escolhas pertinentes para uma continuidade proveitosa e segura. E essas escolhas vão gerar caminhos diversos para cada leitor, de modo que as leituras, no caso do hipertexto, estão sujeitas a uma variabilidade muito maior do que no caso dos textos impressos” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). Assim, o hipertexto torna a leitura mais complexa, pois os vários percursos de leitura possíveis podem levar a resultados diferentes, de acordo com as escolhas realizadas por parte do leitor.

O hipertexto parece só se deixar “decifrar” fragmentariamente, funcionando como uma tecnologia enunciativa, ao mesmo tempo, mutante e plural, cuja

inteligibilidade potencial é conquistada, lentamente, por meio dos mergulhos nos links que abrem infinitas portas para outros hipertextos inseridos na malha digital da Internet (XAVIER, 2009, p. 126).

Soares (2002) abordou ainda os aspectos cognitivos da leitura e escritura, os quais acreditamos relacionarem-se diretamente com os aspectos fisiológicos envolvidos nesses processos. A autora prioriza a análise da interferência do suporte físico em que se encontra o texto sobre os aspectos cognitivos da leitura, ou seja, procura refletir sobre como o fato de um texto estar disponível na tela do computador, propicia “movimentos de leitura” diversos daqueles propiciados pelo texto impresso, disponível no papel.

Em comparação a leitura do texto na página com a leitura do hipertexto, Lévy (1999) afirma que:

Quando um leitor se desloca na rede de microtextos e imagens de uma enciclopédia, deve traçar fisicamente seu caminho nela, manipulando volumes, virando páginas, percorrendo com seus olhos as colunas tendo em mente a ordem alfabética. [...] O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. [...] ao ritmo regular da página se sucede o movimento perpétuo de dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico. (p. 40-41)

Para a leitura e produção de um hipertexto, exige-se do leitor a capacidade de reconhecimento das duas dimensões dos hiperlinks, que são a navegacional, que é associada às diversas conexões que um texto pode fazer com outros textos e outros contextos e a semântica, que é relacionada às ligações semânticas que podem se tornar realidade, dependendo do caminho escolhido pelo leitor. (BURBULES, 2002).

O hipertexto, em relação à enunciação, é assim definido por Xavier (2009):

O hipertexto deve ser visto como o locus de processos virtuais que dá vida ao modo de enunciação digital. Este, por seu turno, é uma forma singular de enunciar, isto é, uma maneira própria de dispor, compor e superpor, entrelaçadamente, em uma mesma plataforma enunciativa, os recursos semióticos de natureza linguística e não-linguística - fato este que o torna distinto da escrita alfabética, ainda que dependente e profundamente nela enraizado. (p. 89)

E já em relação à textualidade, Dias (2004) afirma que existem muitas diferenças do que nos é convencional, pois se constitui em um texto plural, sem centro discursivo, sem margens, produzido por um ou vários autores e está sempre mudando, de forma multilinear e instável.

Dessa forma, para os autores supracitados, o hipertexto é visto sob uma nova perspectiva trazendo como principal característica a renovação no ato de ler e interpreta

O hipertexto traz um novo espaço para a escrita, que possibilita a comunicação entre duas ou mais pessoas, mediadas pelo computador e se caracteriza pela multiplicidade de semioses como sons, imagens e texto escrito.

Nesse sentido, a nova tecnologia de escrita se caracteriza pela sua interatividade, permitindo ao usuário “a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões” (SILVA, 2001, p. 13).

O hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade. Certamente, o hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata. Aliás, qualquer leitura proficiente de um texto impresso tradicional leva sempre um leitor a lançar mão de seus conhecimentos enciclopédicos. Toda leitura cobra do leitor um intenso esforço de atos inferenciais, preenchimentos de lacunas e interstícios deixados pelo autor, até porque o texto, em qualquer superfície, não pode dizer tudo, por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que constitui as linguagens. (XAVIER, 2009, p. 210)

Os hipertextos promovem novas formas de organizar a escrita, produzindo novos modelos de leitura e de compreensão. Faz-se necessário repensar o ensino de Língua Portuguesa, de forma a ampliar o papel da escola no desenvolvimento do letramento digital.

Em relação a uso da Internet na escola, Moran et al (2000) afirmam que,

A internet pode ajudar a desenvolver a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes. A intuição, porque as informações vão sendo descobertas por acerto ou erro, por conexões “escondidas”. As conexões não são lineares, vão “linkando-se” por hipertextos, textos interconectados, mas ocultos, com inúmeras possibilidades diferentes de navegação. Desenvolve a flexibilidade, porque a maior parte das sequências são imprescindíveis, abertas (p. 53).

Na educação escolar, o hipertexto tem muitos atributos significativos para a construção de conhecimento, pois ele pode auxiliar na capacidade de

desenvolvimento cognitivo, como por exemplo, flexibilidade em sintetizar ou resumir as diversas informações que o hipertexto disponibiliza em um mesmo momento.

Para Lévy (2003) as práticas de letramento digital só são possíveis em função da presença do hipertexto na Internet. Essas possibilidades trazidas pelos textos digitais devem ser levadas nos ambientes educacionais, pois as mesmas produzem novas formas do processo leitura-escrita e das formas de acesso ao conhecimento.

O uso do hipertexto na escola possibilita ao aluno o contato com várias possibilidades de leitura e escrita e de aprendizagem. A interatividade que o hipertexto e os gêneros digitais permitem, propiciam novas formas de produção escrita e a escola pode e deve funcionar como mediadora desses novos processos de interação e uso da língua.

A escola precisa se atentar para as questões da leitura e produção de textos digitais, visto que essa modalidade textual já faz parte da nossa vida cotidiana.

Logo, não seria exagero afirmar que o hipertexto invadiu irreversivelmente a nossa vida. Na Era do Hipertexto, quem resistir a viver sem ele “já era”, ou pelo menos, terá dificuldades de inserção social e profissional. Sim, precisamos aprender a conviver com ele. Temos que o conhecê-lo cada vez mais para tirar-lhe o máximo do seu potencial comunicativo, socializador, educacional e humano que espera por nossa exploração. É necessário começarmos a dominá-lo sem até mesmo saber quando esgotaremos essa exploração, pois o hipertexto é um ponto de partida sem porto de chegada; (XAVIER, 2009, p.17)

Nesta pesquisa, utilizaremos a produção e leitura hipertextual através de uma atividade de retextualização digital nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista as contribuições do hipertexto para o processo ensino aprendizagem da leitura e escrita, introduzindo essa prática com os alunos, visto que não faz parte do currículo e os mesmos tem essa prática, como usuários da Internet e de mídias, mas não a utilizam como atividade escolar.

5. A retextualização digital e a plataforma Wiki

5.1. O processo de retextualização e a retextualização digital

A retextualização é definida por Dell'Isola (2007) como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. (p.10)

A retextualização é uma atividade cotidiana altamente automatizada, mas não mecânica, com a qual lidamos o tempo todo,

[...]numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2001, p. 48)

Segundo Marcuschi (2001) quando fazemos uma atividade de retextualização, causamos interferência na forma e substância da expressão e na forma e substância do conteúdo e deixa claro que para transformar (retextualizar) um texto é preciso compreendê-lo.

De um trabalho que exercita novas formas de narrar, de dizer ou de contar um mesmo fato. Retextualização diz respeito a um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido. Não se trata, simplesmente, de refacção do texto tido como “fonte”, com a finalidade de se eliminarem marcas da heterogeneidade ou mesmo de reescrevê-lo apenas com o intuito de adequá-lo à norma padrão. Trata-se, sim, de uma proposta ainda mais significativa, isto é, dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero, o que foi dito ou escrito por alguém. (MARCUSCHI, 2010, p.21)

O termo retextualização foi utilizado pela primeira vez em 1993, para fazer referência à tradução de uma língua para outra. Hoje em dia, perpassa três procedimentos: a tradução, a refacção ou reescrita e a transformação de textos orais em textos escritos (MARCUSCHI, 2001). Os processos de retextualização são compreendidos como as ações de resumir, parafrasear, parodiar, transformar textos de um sistema semiótico em outro (de verbal a não-verbal ou vice-versa).

Dell'Isola (2007) demonstra que há três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros. Essas variáveis asseguram que as operações de retextualização são conscientes e orientadas por diversos tipos de estratégias. No processo de retextualização devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. As operações envolvidas nesse processo permitem ao indivíduo refletir sobre a produção textual.

Tais operações, ainda conforme Dell'Isola (2007), evidenciam como a linguagem funciona socialmente. Dessa forma, sendo trabalhadas de modo integrado, as habilidades de leitura, produção e avaliação textual possuem sentido para os sujeitos envolvidos no processo de retextualização.

Marcuschi (2001, p.54) levantou quatro variáveis fundamentais nos estudos dos processos de recontextualização: o propósito ou objetivo da retextualização, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e os processos de formulação típicos de cada modalidade. Neste sentido, podemos considerar que o objetivo da transformação, os sujeitos envolvidos e as características linguísticas dos textos originais e sua nova versão são aspectos a serem considerados na análise de retextualizações.

Com essa atividade, o aluno é levado a pensar sobre os gêneros, é conduzido a escrever e, ao produzir um outro gênero, ele é praticamente obrigado a rever, a corrigir, a interferir no formato do gênero de partida para realizar a transformação das passagens de um texto para outro. Refazendo o texto de um formato linguístico para outro formato, a preocupação é a manutenção do conteúdo o que leva o aluno a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos.

Para Dell'Isola (2007), o processo de retextualização demanda adaptações, perdas, que são previstas, visto que sempre haverá mudanças na transposição de um texto em determinado gênero a outro.

Considera Chartier (2002) o mundo eletrônico uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita.

A retextualização digital é um processo ainda indefinido (LIMA, 2009), mas algumas de suas operações podem ser inferidas após a condução de várias conversões de texto para hipertexto. A retextualização digital deve ser precedida, se necessário, por uma transcrição de modo a converter o texto linear para um formato editável no meio digital.

A Internet e os recursos digitais são um novo espaço para escrita e leitura e também se faz necessárias estratégias de produção e compreensão de texto e conhecimento do processo de escrita do hipertexto.

A escrita hipertextual ocorre por meio de várias escritas, constituindo uma atividade de retextualização na passagem de um texto escrito a outro texto escrito de natureza hipertextual, que apresentará, na sua versão final, as características do hipertexto. (ARANTES, 2006)

Na retextualização digital, o autor utiliza-se de segmentos textuais (hipertextos) em que geralmente se integram diferentes meios semióticos e diferentes mídias, envolvendo diferentes autores, permitindo a construção de relações de sentido, mesmo que sejam acessados em uma ordem diferente.

Dessa forma, a retextualização digital e a estrutura hipertextual contém as características de hipertexto, não-linearidade, acesso ilimitado, multissêmico e interatividade; mas que do ponto de vista da produção parte inicialmente de uma ordem linear, hierárquica e não-fragmentada.

Para a produção de hipertextos, o produtor/ autor deverá levar em consideração as características do hipertexto para proporcioná-las ao leitor/ navegador todas as possibilidades de leitura/ navegação.

As etapas da construção da escrita de hipertextos, são definidas por Arantes (2004), no quadro a seguir:

Texto escrito base	(Texto-Base)
1ª OPERAÇÃO- Seleção dos assuntos: após a leitura do texto-base, o produtor deverá selecionar as informações principais, palavras ou expressões-chave, para colocá-las no formato de <i>links</i> ⁴ , condensando as informações em <i>links</i> , verbais ou visuais (<i>estratégia de eliminação</i> para a condensação lingüística);	
2ª OPERAÇÃO – Segmentação para a introdução dos <i>links</i> : “definição” dos <i>frames</i> ⁵ ; agrupamento do conteúdo tendo como base o que é relevante para a escrita da “porção textual” e trabalhando a coerência local (<i>estratégia de inserção</i>);	
3ª OPERAÇÃO – Reconstrução dos tópicos (<i>frames</i>), estabelecendo o tipo de distribuição dos <i>links</i> e os diferentes graus de segmentação do hipertexto (<i>estratégia de reordenação</i> , expandindo os <i>frames</i> ao propor subdivisões);	
4ª OPERAÇÃO – Reconstrução, encadeamento e reordenação sintática da ordem dos tópicos (<i>frames</i>) e da produção textual de pequenas “porções” de texto para cada <i>frame</i> escolhido, de acordo com as informações do texto base (<i>estratégia de reformulação</i> objetivando explicitá-las nos <i>links</i>);	
5ª OPERAÇÃO - Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas operações léxicas (<i>estratégia de substituição</i> visando à adequação do texto à comunicação <i>on-line</i> - linguagem mais informal, dialógica, adequação dos pronomes de tratamento etc.);	
6ª OPERAÇÃO - Reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa, que se constitui por aberturas (expansões): reordenação dos <i>frames</i> visando possibilitar ao leitor a coerência global. Essa operação refere-se às suposições do autor em propor ao leitor, o acesso às múltiplas possibilidades de leitura. (<i>estratégia de estruturação argumentativa</i> que propicia muitas possibilidades de leitura);	
7ª OPERAÇÃO- Agrupamento de argumentos expandindo as idéias, visando propiciar a interatividade e a intertextualidade nas diversas possibilidades de leitura (<i>estratégia de condensação</i> visando à expansão na leitura).	
Hipertexto	(Texto-Alvo)

Quadro 2: Modelo de escrita hipertextual (Arantes, 2004, p.97)

Outros aspectos também devem ser levados em conta para a produção hipertextual. Arantes (2006) postula ainda cinco pressupostos que o autor/produtor deve ter claro quando produz um hipertexto:

- clareza sobre o assunto que vai ser abordado: o conceito deve estar claro e o produtor/escritor, na concepção do texto, deve ter uma previsão das inúmeras possibilidades de leitura de que o texto pode dispor. A informação deve estar centrada no usuário;
- conhecimento partilhado do assunto: quanto maior conhecimento partilhado o produtor/escritor e/ou leitor tiverem de um determinado texto, maior será a possibilidade de inferências e, da mesma forma, mais ampla será a possibilidade de o produtor/escritor prever as leituras que o leitor fará;
- coerência textual: é necessário não só que o leitor tenha a possibilidade de encontrar um fio condutor mas também que seja capaz de estabelecer relações entre os dados apresentados em sua progressão semântica; já o produtor/escritor de um hipertexto, no espaço virtual, trabalhará a coerência local, de modo a possibilitar ao leitor/navegador a busca da coerência global pelo caminho que percorrer;
- coesão textual: o produtor/escritor tratará tanto da organização léxico-gramatical para adequar o texto às características da comunicação on-line,

quanto da disposição dos links, que são considerados os operadores de coesão hipertextual;
- interatividade: é necessário que o leitor tenha a possibilidade de interagir com o texto lido e seja capaz de criar sequências textuais, já previstas pelo produtor/escritor do texto. (ARANTES, 2006)

Em relação às aulas de língua materna, Ribeiro (2012) ressalta a importância do papel do texto como central para o objeto de ensino de Língua Portuguesa e enfatiza que alguns estudos têm mostrado a vantagem do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para atividades de leitura e produção de texto, especialmente quando se pensa texto enquanto um processo e não como um produto. Segundo a autora, o estudo das noções de retextualização, da passagem de um texto de uma modalidade textual para outra, e de multimodalidade, uso de diversas modalidades semióticas de um texto, tornam-se fundamentais, para o entendimento dos usos de hipertextos e gêneros digitais e, a consequente proposição de tarefas de leitura e produção de textos utilizando tecnologias.

Para atividades como estas em sala de aula, existe uma diversidade de suportes para criação de textos digitais, que possibilitam a escrita hipertextual. Utilizamos para a retextualização digital analisada neste estudo a plataforma Wiki, por a considerarmos de simples manipulação para os alunos.

5.2. A plataforma Wiki

A Wiki é uma ferramenta que permite criar, editar e criar links entre páginas e diversas mídias que estejam na Internet, de forma rápida.

Segundo Lima (2007), a ferramenta Wiki é uma escrita cooperativa, que permite a edição de texto conjunta por um grupo de autores dispersos, em ambientes geográficos dispersos. A plataforma Wiki é destinada à construção livre e coletiva do conhecimento, que permite a qualquer usuário adicionar, remover e ainda editar e alterar assuntos sem necessidade de autorização.

O modelo wiki surgiu em 1995, chamado de WikiWikiWeb, criado por Ward Cunningham através da necessidade de uso de um software que fosse capaz de armazenar/distribuir informações relativas à programação avançada. (EBERSBACH, et al., 2008)

A Wiki foi proposta como uma ferramenta visual para organização de informação em uma superfície plana, bidimensional e foi uma das pioneiras na organização da informação em um hipertexto. (MARSHALL et al., 1994). A aplicação à autoria de hipertextos partiu da afirmação de que a visualização da estrutura do hipertexto é crucial para a sua autoria, em função da percepção espacial do ser humano.

A plataforma Wiki permite a utilização de todas as mídias digitais, como a palavra, a imagem, o som, vídeos, etc, e a criação de inúmeros links internos e externos. Esses recursos ampliam as opções de caminhos de leitura para o usuário. Segundo Gomes, Soares e Leite (2007):

O estabelecimento de links confere duas características a mais na edição de texto em wiki, a parte de ser colaborativa: o esgarçamento da construção linear do texto, com o investimento em sua ramificação e, ainda, a possibilidade de conferir a ela uma extensão ilimitada. A última funcionalidade que gostaríamos de destacar é o sistema de armazenamento das informações (no caso, alterações realizadas por outros usuários), apresentado no mesmo formato de páginas do wiki e não em tabelas de banco de dados. (p. 5)

A cada versão criada, o administrador realiza a avaliação do texto, se este se encontra nos padrões da página em questão ou se precisa de uma revisão. Quando um texto está nesta situação, fica sinalizado, mostrando a necessidade de alterações.

A Wiki propõe um modelo de hipertexto onde não há limites entre autor e leitor, possibilitando uma nova relação baseada na colaboração e recursos multimídias e o uso de hipertextos. “A Wiki representa, portanto, uma revolução na relação com o texto em termos de propiciar uma série de possibilidades de uso, inclusive como ferramenta auxiliar no ensino” (GOMES, 2007, p. 99).

Pois, na Wiki podem ser criados grupos em que todos os participantes podem criar e fazer edições e páginas abertas e onde qualquer pessoa pode editar e acrescentar informações. Nessa direção, de acordo com Komosinski (2000), a tecnologia colaborativa:

- Desenvolve habilidades de pensamento crítico de mais alto nível por meio da discussão;
- Promove a interação e familiaridade entre professor e professor; aluno e professor; e aluno-aluno;
- Incrementa a satisfação do estudante com a experiência de aprendizagem e, conseqüentemente, a retenção de conteúdos;
- Desenvolve habilidade de comunicação social;

- Estimula a formação de equipe e uma abordagem baseada em equipe para a solução de problemas enquanto mantém a responsabilidade individual.
- Possibilita a criação e manutenção de projetos no ambiente escolar. (p2).

A Wiki pode auxiliar o desenvolvimento das competências leitora e escritora, pois possibilita a produção própria, o trabalho coletivo e reflexão, favorecendo a autoria colaborativa.

Para Paiva (2001), a Wiki torna-se:

Um ambiente propício para as pessoas interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não há barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à internet. De sua casa, ou do laboratório de sua escola, o estudante/professor pode utilizar de um imenso mar de recursos para desenvolver as várias habilidades envolvidas na aprendizagem. (p. 103)

A interatividade é mais um fator a ser explorado na Wiki na escola. Segundo Lima (2007):

Ao acessar a página, o internauta interage com o sistema, quando lê os textos publicados, passeia pela página ou ainda, faz suas pesquisas. Neste caso, ele apenas “reage” aos comandos do sistema. Entretanto, quando o interagente interfere na construção de textos, constrói seus próprios artigos e precisa trocar ideias e opiniões com outros wikipedistas, o sujeito está inserido nos dois tipos de interação. Isso porque, quando as alterações são frequentes na página, os interagentes são incentivados a justificarem suas modificações. Caso contrário, se o grupo não concordar com o novo texto, pode mantê-lo da maneira como produzido anteriormente. Isso é plenamente possível porque há um link chamado “histórico” em que constam todas as alterações de um artigo desde a sua criação. (p. 24)

Almeida (2005) afirma que é necessário desenvolver processos formativos com base na reflexão sobre a própria prática para a definição de estratégias de formação a partir das necessidades contextuais dos formandos e criando condições para autoria coletiva.

Ao escrever um texto virtual, Cavalcante (2004) afirma que o autor coloca-se enquanto explorador de certo território, demarcando os pontos que ele considera relevantes para seu recorte da realidade, sem precisar um caminho a seguir, mas delimitando um território a ser explorado pelo leitor.

A Wiki, assim como outras ferramentas de edição e produção de hipertextos, abre novos caminhos para as aulas de Língua Portuguesa, pois aqui os alunos são os produtores hipertextuais, o que não lhes é comum, pois pela prática cotidiana, são apenas leitores/navegadores.

E trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa com essas atividades que propiciem a leitura e produção de hipertextos e gêneros digitais não somente

capacita o aluno para o mundo tecnológico, mas o insere em práticas de (multi)letramentos relevantes para que possa interagir através de outras modalidades e ferramentas com as práticas sociais da era tecnológica.

6. Metodologia da pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que se utiliza de uma abordagem sociocultural acerca do objeto investigado, por meio de uma epistemologia interpretativa, em que o conhecimento é concebido como uma construção (SOARES, 2006).

De acordo com Flick (2009):

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. Em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa (p.25).

Soares (2006) afirma que tal constituição se dá a partir da produção de significado por parte do pesquisador para os fatos encontrados, bem como da relação dessas ocorrências com o contexto da aplicação.

Moreira (2002) aborda as características básicas da pesquisa qualitativa. A primeira é a interpretação como foco, que é o interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes. Na segunda, a subjetividade é enfatizada, assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes. A terceira é a flexibilidade na conduta do estudo, onde não há uma definição *a priori* das situações. Na quarta, o interesse é no processo e não no resultado e segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise. Já na quinta, o contexto é intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência e na sexta, o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Triviños (1987) apresenta algumas contribuições de Bogdan sobre algumas características da pesquisa qualitativa.

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.

2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.

3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.

5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (p. 128).

Todas essas peculiaridades elencadas da pesquisa qualitativa são possíveis de serem percebidas num estudo qualitativo que contemple o ambiente escolar. A aplicabilidade dos seis pontos apresentados por Moreira (op.cit.) e das cinco características, segundo Bogdan (apud TRIVIÑOS, 1987) ampliam as possibilidades de melhor entender a situação desse ambiente, provendo meios mais eficazes para o pesquisador trabalhar e poder elaborar seus relatórios, chegando às conclusões ou (in)conclusões da pesquisa.

Esta pesquisa tem caráter etnográfico, que de acordo com André (2005):

A etnografia é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente usada pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social. Enquanto que o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo. (p. 25)

Segundo Ludke e André (1986), o uso da terminologia pesquisa etnográfica deve ser feito de maneira apropriada, pelo fato de o termo etnografia ter se distanciado do seu sentido próprio – “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13) Em um estudo voltado para questões educacionais que se utilize da etnografia deve refletir sobre o processo de ensino aprendizagem, situando-o dentro de um contexto sociocultural amplo. A pesquisa não deve ser reduzida apenas a escola, mas também promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que acontece fora.

A abordagem etnográfica, vem ao encontro ao objeto de análise desta pesquisa, “em que examina a construção de práticas de letramento de um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para que se tornem letrados”. (CASTANHEIRA *et al*, 2007, p.9). Neste caso, o letramento digital, por meio da utilização de hipertextos.

6.1. Procedimentos de análise

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram consideradas algumas etapas.

Inicialmente, foi realizado um estudo de material bibliográfico acerca de gêneros textuais, letramento, multiletramento, letramento digital e o hipertexto buscando teorias que possam comprovar a essencialidade de trabalhar com os

gêneros digitais na escola, devido às mudanças no ler e escrever, dentro de uma sociedade tecnológica.

Em seguida, realizou-se a seleção do *corpus* para desenvolvimento deste trabalho, com a aplicação de uma Sequência Didática, que contempla o trabalho de retextualização digital com a produção e utilização de hipertextos, em uma plataforma Wiki, com alunos de 9º ano de uma escola pública estadual.

Finalizada a escolha do *corpus*, foram iniciados o estudo e a análise dos textos produzidos e realizado um estudo e interrelação das teorias com as propostas, das intervenções necessárias e dos resultados obtidos.

6.2. Universo da Pesquisa e participantes

Esta pesquisa faz uso de um corpus coletado a partir de uma sequência didática desenvolvida para alunos de 8ª série/9º ano, de uma escola pública estadual de Marília-SP, situada em um bairro periférico, e propõe como objeto de estudo os gêneros digitais e o hipertexto na sala de aula e a utilização de múltiplas semioses (textos, imagens e sons) em uma atividade de retextualização digital, realizada em plataforma Wiki, considerando o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva dos multiletramentos, em específico, o letramento digital.

Todos os alunos participantes possuem acesso à Internet, por meio de computadores pessoais, na escola, em LAN Houses⁸ e em Smartphones⁹ pessoais e a utilizam para diferentes finalidades, como pesquisa escolar, por exemplo, mas sobretudo para uso pessoal (Redes Sociais) e eles veem a Internet como um grande meio de comunicação e interação e nem tanto como fonte de conhecimento e aprendizagem, principalmente porque as atividades de escrita em meio digital realizadas por esses alunos acontecem fora da escola.

Essa turma apresenta déficit nas competências leitora e escritora, verificado

⁸ LAN house é um estabelecimento comercial onde os usuários podem pagar para utilizar um PC com acesso à Internet e a uma rede local, com o principal fim de acesso à informação rápida pela rede e entretenimento através dos jogos em rede ou online. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/LAN_house Acesso em: 10.jun.15

⁹ Smartphone é um termo em inglês que significa telefone inteligente e é usado para designar uma nova linhagem de telefones celulares que possuem uma série de tecnologias integradas no mesmo aparelho. Disponível em: <http://www.significadosbr.com.br/smartphone> Acesso em: 10.jun.15

em avaliações internas realizadas mensal e bimestralmente e também em índices de avaliações externas como SARESP¹⁰ e a Avaliação de Aprendizagem em Processo¹¹.

A escola possui sala de Informática, com 22 computadores e banda larga, onde os alunos podem ter acesso e disponibilidade de agendamento pelo monitor do ACESSA Escola, que gerencia a sala, a rede e os acessos, e podem realizar pesquisas e atividades agendadas pelo professor. Nesta escola, as atividades realizadas nos computadores pelo professor são direcionadas para pesquisas sobre determinado assunto ou utilização de algum software pedagógico.

Os registros do monitor do ACESSA Escola¹² marcam em média por mês, cinco agendamentos para professores e trinta e dois acessos por aluno fora dos horários de aula, principalmente aos finais de semana, pois a escola possui o Programa Escola da Família¹³. Os sites mais acessados são os de pesquisa, principalmente o Google e suas ferramentas de busca.

6.3 Procedimentos de Coleta de dados

Os dados foram coletados sob uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico, a partir da Produção Final de retextualização digital proposta, realizada em plataforma Wiki, por 32 alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Pretendemos, a partir de um texto impresso, fazer a transposição para o formato hipertextual para (a) analisar os novos fatores de textualidade do hipertexto, (b) estabelecer diferenças, (c) buscar estratégias que facilitem tal retextualização em

¹⁰ SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

¹¹ Avaliação aplicada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo em todas as escolas da rede pública, semestralmente, para diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes e composta por formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

¹² O ACESSA Escola é um programa do Governo do Estado de São Paulo, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação e tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio da Internet, ele possibilita aos usuários o acesso às tecnologias da informação e comunicação.

¹³ O Programa Escola da Família busca a participação da comunidade na escola, com cursos e atividades gratuitas aos finais de semana em algumas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, abertas ao público.

atividades concretas a fim de sistematizar para uso efetivo no ensino de produção hipertextual que investiga estratégias no ensino do hipertexto, a partir das concepções do texto impresso que a maioria já domina, que é chamada retextualização, através da aplicação de uma Sequência Didática.

A proposta da Sequência Didática foi desenvolver um trabalho com os gêneros digitais, principalmente o hipertexto, constituída por um conjunto de atividades que apresentam as dimensões constitutivas desse gênero de texto e do tipo de texto selecionado, que neste estudo foi o gênero notícia.

Na Wiki, os alunos foram agrupados por duplas, o que resultou em 16 produções finais. Como a produção poderia ser feita assincronicamente, as ausências de alguns alunos nas aulas não prejudicaram a coleta, pois tinham acesso a Wiki de seu grupo, fora do ambiente escolar e realizaram a atividade.

A proposta de Sequência Didática foi prevista para 06 aulas de 50 minutos, porém, foram utilizadas 10 aulas de 50 minutos. As aulas não foram sequenciais, no período planejado, pois foram realizados eventos escolares, pontos facultativos e solicitações da Equipe Gestora para que as aulas com as atividades do Caderno do Professor e do Aluno de Língua Portuguesa do Currículo Oficial do Estado de São Paulo não ficassem atrasadas dentro do bimestre, visando o cumprimento do mesmo e as avaliações bimestrais e avaliações externas.

6.4 Análise de dados

A Sequência Didática foi realizada em duas aulas semanais de Língua Portuguesa, na sala de informática da escola, com os alunos divididos em duplas, que foram escolhidas pelos mesmos. Foi utilizado um projetor conectado a um computador, com as aulas planejadas e exemplos projetados, para que todos os alunos visualizassem.

O planejamento das aulas seguiu as etapas e os módulos organizados na Sequência Didática propostos, visando à preparação para a produção final, conforme quadro a seguir:

Sequência Didática- Retextualização Digital	
<u>Módulos</u>	<u>Atividades a serem desenvolvidas pelo professor</u>
Apresentação da situação	Apresentação da Sequência Didática proposta aos alunos, seus objetivos, objetos de estudo, módulos e produção final.
Produção Inicial	Produção inicial feita coletivamente (alunos e professor) em plataforma Wiki, com o uso de hipertextos, para modelização.
1ª Situação: Conhecendo os gêneros digitais e o hipertexto	<p>Conceituação e identificação dos gêneros digitais, destacá-lo dos demais, reconhecê-los, os seus usos, e características próprias do gênero estudado.</p> <p>Realização de atividades com indicativos das condições de produção do gênero: contextualização sobre texto e autor no espaço e tempo marcados, possíveis suportes e locais de circulação, finalidade, interlocutores, permitindo aos alunos compreender a constituição histórica e social do gênero por meio de seu uso efetivo na sociedade.</p>
2ª Situação – Conhecendo a plataforma Wiki	Apresentação da plataforma Wiki aos alunos, em Sala de Informática da unidade escolar, para conhecimento e manipulação da plataforma, suas funcionalidades e ferramentas internas, além de visitas a sites elaborados a partir da plataforma Wiki
3ª Situação – Trabalhando com o texto base para a retextualização digital	<p>Realização de análise junto aos alunos do texto base para a retextualização “<i>Mulher é atropelada e põe a culpa no Google Maps</i>”, notícia veiculada no jornal Estado de São Paulo, no dia 06 de junho de 2010., identificando estratégias e perspectivas de leitura potencializadas pelo tipo textual.</p> <p>Realização de levantamento de</p>

	conhecimentos prévios sobre o gênero e os assuntos abordados na notícia.
<p>4ª Situação – Produzindo a retextualização digital</p>	<p>Orientação do professor quanto a:</p> <p>Realização operações de seleção, segmentação e reconstrução, condensação das informações relevantes para colocá-las em formato de links, selecionando as palavras-chave; agrupamento das informações em bloco de texto, realização de pesquisas sobre as palavras-chave, observando a relação de sentido entre palavras-chave e segmentos de texto e em estabelecer o tipo de distribuição dos links.</p> <p>Realização de pesquisas pelos alunos na internet, para a seleção de hipertextos, dos tipos de informações inseridas e todas as possibilidades multimidiáticas para a retextualização digital do texto.</p> <p>Produção de textos na plataforma Wiki, no qual o aluno será o administrador e somente o professor terá acesso, a princípio. Após o término do trabalho, todos os alunos terão acesso à plataforma e poderão ler os textos uns dos outros e, caso o autor permitir, fazer alterações.</p> <p>Apresentação das retextualizações produzidas, análise e discussão sobre o processo de retextualização, com os alunos, por meio das versões gravadas no Wiki, com foco nas operações e estratégias de retextualização, sendo também descritas as operações e estratégias usadas, visando oferecer subsídios ao ensino escolar de leitura e produção de textos em meio digital. Esse momento, além de ser um indicativo de quais e quantos conteúdos foram</p>

	apropriados pelo aluno, possibilitando-o pôr em prática seus conhecimentos adquiridos, também possibilita ao professor observar as aprendizagens efetuadas, centrar suas intervenções em pontos essenciais e planejar a continuidade do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.
--	---

Quadro 3: Elaborado pela pesquisadora

As aulas quais foram desenvolvidas a Sequência Didática foram assim conduzidas, com adaptações e alterações feitas quando necessário, conforme segue:

1ª e 2ª aulas:

Nessas aulas, iniciamos a Sequência Didática com a apresentação desta, com seus módulos e sua proposta de Produção Final. Os alunos demonstraram-se muito receptivos com a proposta, pois nunca haviam realizado uma atividade desse tipo.

Como os alunos nunca haviam trabalhado com a plataforma Wiki, a Produção Inicial, com uma escrita hipertextual, foi realizada como modelização no 2º módulo.

Após iniciamos o *1º Módulo: Conhecendo os gêneros digitais e o hipertexto*.

A primeira etapa foi retomar o conceito de gêneros textuais com os alunos. Antes, foram realizadas perguntas oralmente aos alunos, para verificar o conhecimento prévio sobre gêneros.

Pergunta 1: “O que é gênero textual?”

Os alunos responderam com os gêneros que lhes são mais conhecidos como carta, receita, artigo de opinião e notícia.

Pergunta 2: “Para que servem esses gêneros?”

Foram poucas as respostas e as mais recorrentes foram:

Para que a gente saiba escrever os textos.

*Para que todo mundo saiba que tipo de texto que é e pra que serve
Se é uma receita ou uma história a gente vê e já sabe.*

Pergunta 3: “Quais as características dos gêneros?”

Obtivemos respostas com exemplos dentro dos gêneros, como:

Uma receita tem os ingredientes, o modo de fazer, o título.

Num artigo de opinião tem a introdução, a argumentação e a conclusão.

Na carta tem que ter a data, o nome da pessoa que vai receber a carta, o assunto e o nome de quem mandou.

Seguindo esse levantamento de conhecimentos prévios, foi retomado o estudo sobre os gêneros, sua finalidade e a prática social no campo no qual circula.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa (SEESP 2008), foi organizado sob a perspectiva do Letramento, onde o texto (e os gêneros textuais) são o centro da aula de Língua Portuguesa.

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio.

Para o trabalho com gêneros textuais torna-se necessário compreender tanto as características estruturais de determinado texto (ou seja, como ele é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade. (SEESP, 2008)

Dessa forma, nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, os alunos estudam gêneros textuais desde a 5ª série/ 6º ano até o 3º ano do Ensino Médio e esse estudo:

Relaciona os textos com suas funções sócio comunicativas. Serão selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre; essa escolha relaciona-se com a tipologia textual apresentada naquele ano, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização. O objetivo principal da seção, de um ponto de vista da escolha do conteúdo, é apresentar o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos. (SEESP, 2008)

Porém, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa, não contempla o estudo dos gêneros digitais. Assim, foi necessário introduzir o conceito de gêneros digitais com os alunos.

Pergunta 4: “O que são gêneros digitais?”

Não houve resposta.

Pergunta 5: *“Qual foi a última vez que escreveram uma carta?” “E um e-mail?”*

Estas perguntas foram feitas para instigar a reflexão. Em relação à carta, não houve resposta. Em conversas entre eles, foi possível ouvir que alguns nunca haviam escrito uma carta.

Já em relação ao e-mail, doze responderam que foi na semana corrente, dez no último mês e dez responderam que não se lembravam, mas que havia sido neste ano.

Pergunta 6: *“Qual a última vez que você fez um post no WhatsApp¹⁴ ou no Facebook¹⁵?”*

Todos os alunos responderam: “Hoje”.

Pergunta 7: *“Vocês utilizam a Internet?” “Como a utilizam?”*

As respostas mais recorrentes foram:

Para usar o Facebook

O que eu uso mais é o WhatsApp

Para fazer pesquisas no Google.

Eu uso para jogar online, com outras pessoas. (apenas meninos deram essa resposta).

Após as respostas dos alunos, foi introduzido o conceito de gênero digital. Os mesmos mostraram-se surpresos e relataram nunca ter pensado que as ações que realizam na Internet, são considerados gêneros textuais.

Após, continuamos com perguntas para checar o entendimento do que foi trabalhado por todos e se há dúvidas e os conhecimentos prévios sobre os próximos assuntos.

Pergunta 8: *“Nós utilizamos a linguagem da mesma forma em todos os meios digitais? Por exemplo: escrevemos do mesmo jeito no Twitter¹⁶ e no WhatsApp?”*

¹⁴ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos, mensagens de áudio de mídia e na nova atualização, podem ligar para qualquer contato de sua agenda que possua WhatsApp. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> Acesso em: 10.jun.15

¹⁵ O Facebook é uma rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-funciona-facebook-624752.shtml>

¹⁶ Twitter é uma rede social, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos (em textos de até 140 caracteres, conhecidos como "tweets"), por meio do *website* do serviço, por SMS e por softwares específicos de gerenciamento. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Twitter> Acesso em:10.jun.15

Os alunos responderam que não, que cada um escreve de uma forma e depende para quem. Deram exemplos como no Twitter temos que escrever pouco, somente 140 caracteres e no WhatsApp, depende pra quem, se é pessoal, se é grupo, se é uma pessoa próxima, ou não e que hoje em dia as pessoas fazem até vendas por WhatsApp.

Discutimos, então, sobre as características e funcionalidades de gêneros digitais como e-mail, blogs, chats. Como são as conversas e interações em Redes Sociais como Facebook, WhatsApp, Instagram¹⁷, Snapchat¹⁸, Tinder¹⁹, Twitter. Também como pode ser feita a criação de Podcasts²⁰, vídeos e interação em jogos (a possibilidade de jogar à distância) e também a criação de RPG²¹.

Pergunta 9: “ O que mais vocês utilizam na Internet?”

As respostas foram Redes Sociais e pesquisas em sites de busca (Google).

Pergunta 10: “ Quais são os recursos que os textos digitais possuem que não são possíveis no texto impresso?”

Os alunos responderam que são os áudios, os vídeos, a possibilidade rápida de pesquisar algo que você não conhece ou não entendeu e de ir para outro assunto rápido, o uso de emoticons e de palavras abreviadas ou que eles consideraram Internetês (palavras, gírias e neologismos que circulam em textos digitais).

Aqui lhes foi apresentado o conceito de hipertexto e suas funcionalidades, que os mesmos já as conheciam na prática, mas relataram que nunca haviam pensado como os links devem ser pensados, selecionados, como fazer a pesquisa dos hipertextos e como essa seleção e pesquisa é importante para a leitura e

¹⁷ Instagram é uma rede social online de compartilhamento de foto e vídeo que permite aos seus usuários tirar fotos e vídeos, aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram> Acesso em: 10.jun.15

¹⁸ Snapchat é um mensageiro semelhante ao WhatsApp Messenger, mas que envia imagens pelo bate-papo que só duram alguns segundos, sendo 'destruídas' em seguida. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/07/como-usar-o-snapchat.html> Acesso em: 10.jun.15

¹⁹ A ferramenta Tinder baseia-se geolocalização e nos interesses em comum usando como base o perfil do usuário no Facebook para conectar pessoas. O objetivo do Tinder é conectar pessoas para qualquer fim, seja amizade, namoro, negócios ou qualquer outra atividade. Disponível em: <http://todateen.uol.com.br/todatech/conheca-o-tinder-o-app-perfeito-para-paquerar-e-conhecer-novas-pessoas/> Acesso em: 10.jun.15

²⁰ Podcast é uma forma de transmissão de arquivos multimídia na Internet criados pelos próprios usuários. Nestes arquivos, as pessoas disponibilizam listas e seleções de músicas ou simplesmente falam e expõem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, como política ou o capítulo da novela. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/1252-o-que-e-podcast-.htm> Acesso em: 10.jun.15

²¹ RPG consiste na união do conceito de teatro com as regras de um jogo, onde temos a interpretação de personagens ficticiais controlados pelo seu respectivo jogador. Disponível em: http://www.rpgonline.com.br/o_que_e_rpg.asp Acesso em: 10.jun.15

compreensão do texto base.

Os alunos relataram que nunca haviam pensado que poderiam produzir um texto com hipertexto, pois o que fizeram era compartilhamento de links com arquivos e sites.

Relataram também que ler na Internet é mais fácil, pois se encontram os assuntos com maior facilidade e rapidez do que em livros.

Essa primeira etapa é considerada muito importante dentro de uma Sequência Didática, pois, conforme nos dizem Dolz et al. (2011, p.85), “ a fase inicial da apresentação da situação permite, fornecer aos alunos as informações necessárias para que conheçam o objeto a ser estudado visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

3ª , 4ª e 5ª aulas:

2º Módulo– Conhecendo a plataforma Wiki

Nesta etapa foi apresentado a plataforma Wiki, suas funcionalidades e ferramentas, as possibilidades de inserção de imagens, vídeos, slides, criação de hiperlinks e assim, hipertextos, através de um passo a passo, com um tutorial projetado na sala de Informática e criada uma página como exemplo, sendo feita aqui uma Produção Inicial coletiva.

The image shows a screenshot of the Wikia 'CHOCOLATE WIKI' editing interface. The page title is 'Chocolate'. The main content area shows a text block about the origin of chocolate, followed by an image of a box of chocolates with the caption 'Caixa com diferentes bombons de chocolate'. The right sidebar contains an 'Edit summary' field, a 'Preview' section with 'Mobile' and 'Desktop' views, and an 'Add features and media' section with options for Photo, Gallery, Slideshow, Slider, Video, and Table. The top navigation bar includes the Wikia logo, a search bar, and user profile icons.

Essa foi a produção inicial coletiva, utilizada como exemplo das funcionalidades da Wiki: como inserir e editar texto, imagens, vídeos, tabelas, mídias, como produzir hipertextos, fazer publicações, trabalhar coletivamente.

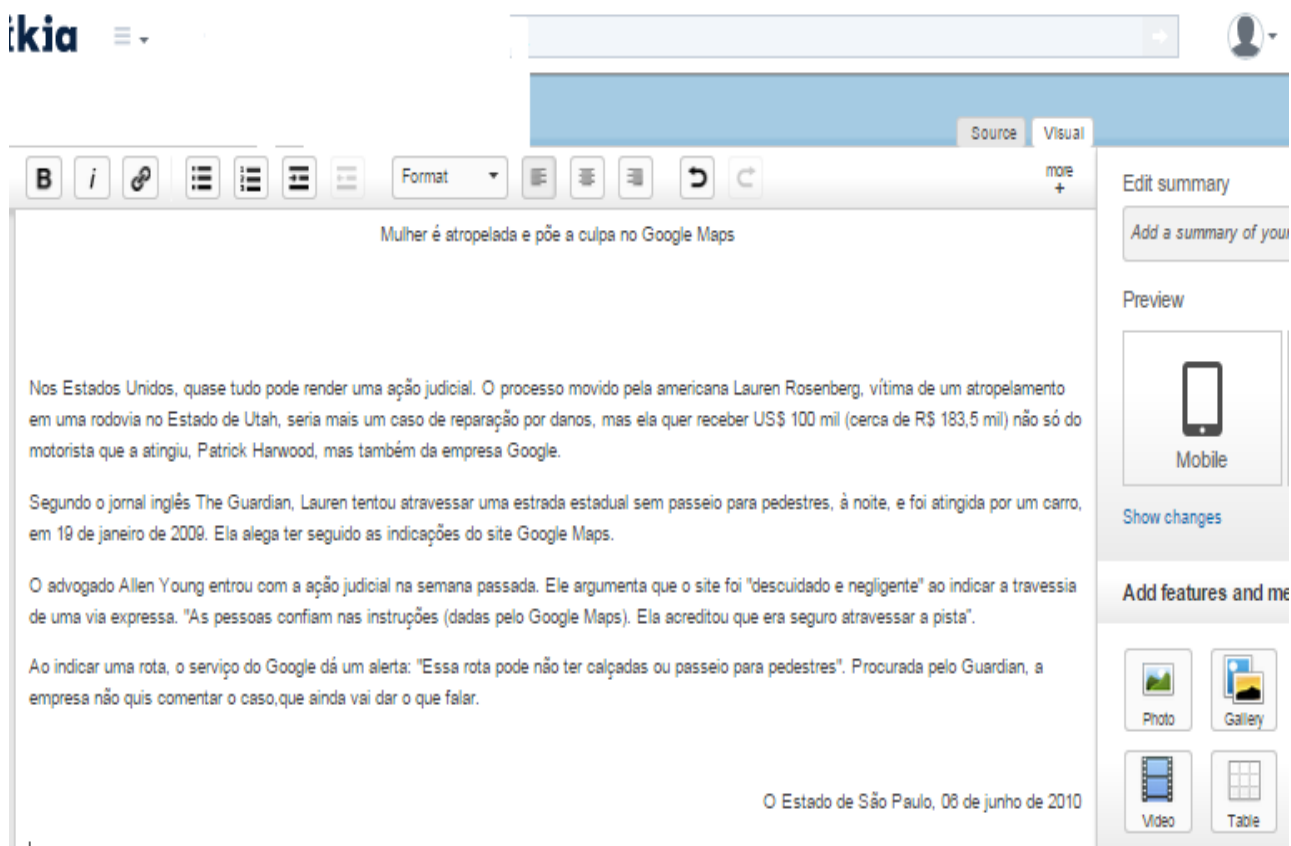
O texto utilizado como exemplo de como realizar a pesquisa e de inserção de texto e hipertexto, foi retirado da Wikipédia²², com o tema chocolate, sugerido pelos alunos.

Os alunos relataram nunca terem utilizado essa plataforma e que a única Wiki que eles conheciam era a Wikipédia, o que suscitou uma discussão sobre a questão da escrita colaborativa e informações fidedignas. A discussão girou em torno de até que ponto o que se escreve na Wikipédia é verdadeiro e confiável.

Apesar de terem contato com o computador e com mídias digitais todos os dias, os alunos demonstraram dificuldade em trabalhar com a plataforma Wiki, o que demandou um pouco mais do tempo previsto para que eles se apropriassem e entendessem o seu funcionamento, suas funções e os comandos.

²² Wikipédia é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web, escrito de maneira colaborativa. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia>. Acesso em: 10.jun.2015.

A próxima etapa foi a criação de perfis para os grupos para a plataforma Wiki. Foi utilizada a Wikia (www.wikia.com), como ferramenta Wiki, com um perfil único e após os perfis para colaboração foram liberados para todos os alunos divididos em 16 grupos, cada grupo com uma página, com o texto base (em anexo) “Mulher é atropelada e põe a culpa no Google Maps”.



A página inicial criada estava apenas com o texto base, para que os alunos realizassem o estudo do texto e a retextualização.

6 e 7ª aulas:

3º Módulo – Trabalhando com o texto base para a retextualização digital

Neste módulo da Sequência Didática, realizamos a leitura do texto base e as características do gênero notícia. Pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa, os alunos trabalharam com o gênero notícia, no 2º bimestre da

6ª série/ 7ºano. Foram retomadas questões como estrutura (manchete, lide), finalidade, linguagem utilizada, suportes.

Os alunos têm familiaridade com o trabalho de retextualização, pois o fazem desde os Anos Iniciais, porém, foi a primeira experiência com retextualização digital. A partir do texto base e do conhecimento sobre as possibilidades da Wiki, discutimos que o trabalho deveria ser uma reflexão sobre a leitura do texto (as informações relevantes a serem agregadas, novas possibilidades de leitura, textos verbais e não verbais, distribuição dos links) e que por meio de pesquisas na Internet, ele realizará o processo de autoria de hipertextos, através de hiperlinks com informações externas e possibilidades multimidiáticas (multisemióticas) e assim, realizando a retextualização digital do texto.

8ª , 9ª e 10ª aulas:

4º Módulo – Produzindo a retextualização digital

Os alunos realizaram esse trabalho na Plataforma Wiki, em que os dois alunos do grupo eram os administradores e tinham acesso síncrono e assíncrono.

Acompanhando as produções, observou-se a dificuldade dos alunos, a princípio, em trabalhar com a plataforma Wiki e, principalmente, em selecionar as informações para a retextualização.

Alguns trabalharam com a própria dificuldade de leitura, partindo do princípio que se eles não estavam entendendo e precisariam pesquisar para entender, outras pessoas também precisariam e com essas informações, produziram hiperlinks com hipertextos.

Todos os alunos utilizaram como fonte de pesquisa o site de pesquisa Google, com dificuldade de delimitar as palavras chave de busca, dentro do que se propunha a pesquisar. Todos os sites pesquisados foram acessados de fevereiro a abril de 2015.

Ao produzirem a retextualização digital e trabalharem com os gêneros digitais, os alunos fizeram alguns relatos como:

É muito melhor, dá pra pesquisar o que não sei

O que eu não conheço eu já procuro na hora

Dá pra procurar vídeos e figuras pra saber o que é

*A gente consegue ter ideias pra escrever
O bom é que todo mundo pode ver
A gente tinha que trabalhar mais assim aqui na escola
Melhor fazer retextualização assim do que no papel*

Os alunos também realizaram a atividade fora da escola, visto que poderiam ter acesso a qualquer momento, no prazo de uma semana. Na 10^a e última aula, os textos prontos puderam ser vistos pelos colegas e fizemos uma reflexão em sala de aula dos hipertextos produzidos, das estratégias utilizadas, das mídias e das informações agregadas ao texto.

Assim, finalizamos a aplicação da Sequência Didática.

Após os textos prontos, foram iniciadas as análises para esta pesquisa. O recurso utilizado em todos os textos e várias vezes no mesmo texto, foi o de fragmentação, que segundo Braga e Ricarte (2005), é um processo utilizado na retextualização digital, ao se converter o texto tradicional em hipertexto, para discriminar conteúdo em conceitos principais, exemplos, referências, curiosidades e em outras categorias que forem relevantes para o tipo de conteúdo sendo criado.

Os alunos buscaram hiperlinks externos com informações sobre o texto, criando novos percursos de leitura, que foram diversos, mas com uma regularidade: todos os textos contêm o hiperlink original da notícia (<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mulher-e-atropelada-e-poe-a-culpa-no-google-maps,562346>), mesmo que em locais diferentes no texto. Esse hipertexto foi a primeira pesquisa que os grupos utilizaram, com o intuito de reforçar a veracidade da notícia.

Outra regularidade foi a utilização de textos multimidiáticos e multisemióticos. Em todos os textos, foram utilizados imagens, ou vídeos, ou sons, ou mais de um texto dessa categoria, relativos ao texto base, dando mais informações, ou intertextualidade.

Segue abaixo, algumas produções finais dos alunos, para análise das estratégias mais utilizadas pelos mesmos para a retextualização digital.

Texto 1

Wikia Wiki Activity Random page Videos Photos Forum

Grupo 1

f t + t
5 PAGES ON THIS WIKI

[Edit](#)

Mulher é atropelada e põe a culpa no [Google Maps](#)

Nos Estados Unidos, quase tudo pode render uma ação judicial. O processo movido pela americana *Lauren Rosenberg*, vítima de um atropelamento em uma rodovia no Estado de Utah- Deer Valley (*sem calçadas ou outras instalações adequadas ou seguras para pedestres*), seria mais um caso de reparação por danos, mas ela quer receber US\$ 100 mil (cerca de R\$ 183,5 mil) não só do motorista que a atingiu, *Patrick Harwood*, mas também da empresa Google.

Segundo o jornal inglês *The Guardian*, Lauren tentou atravessar uma estrada estadual, à noite, e foi atingida por um carro, em 19 de janeiro de 2009. Ela alega ter seguido as indicações do site Google Maps.

O advogado *Allen Young* entrou com a ação judicial na semana passada. Ele argumenta que o site foi "descuidado e negligente" ao indicar a travessia de uma via expressa. "As pessoas confiam nas instruções (dadas pelo Google Maps). Ela acreditou que era seguro atravessar a pista".

Ao indicar uma rota, o serviço do Google dá um alerta: "Essa rota pode não ter calçadas ou passeio para pedestres". Procurada pelo *Guardian*, a empresa não quis comentar o caso, que ainda vai dar o que falar.



(Lugar para onde Lauren foi redirecionada)

[O Estado de São Paulo, 06 de junho de 2010](#)

Os alunos/autores do texto 1 criaram um hiperlink em *Google Maps* (<https://www.google.com.br/maps>) que remete ao leitor/ navegador ao Site do Google Maps, que seleciona automaticamente a cidade de Marília na busca.



Já o hiperlink *sem calçadas ou outras instalações adequadas ou seguras para pedestres* (<http://www.unidev.com.br/index.php?/topic/51109-google-maps-E2809CatropelaE2809D-mulher-e-C3A9-processado/>), foi uma inserção no texto, devido a uma informação encontrada no site, e criaram o hipertexto, acrescentando mais informações a notícia.



UNIDDEV
Desenvolvimento de Jogos

PORTAL **FÓRUM** ARTIGOS UDCO MEMBROS BLOGS ARQUIVOS

Fórum Notícias Notícias View New Content

Bem vindo à Unidev
Registre para ter acesso a todos os recursos do site. Uma vez registrado e logado, você poderá criar tópicos, postar em tópicos já existentes, gerenciar seu perfil e muito mais. Se você já tem uma conta, [faça login aqui](#) - ou então [crie aqui uma conta](#) agora mesmo!

Google Maps “atropela” mulher e é processado!
Started by Alan , Jun 01 2010 08:49

Administrador
★ ★ Admin
2,178 posts
Location Sorocaba/SP

Uma navegante norte-americana chamada Lauren Rosenberg está processando o Google depois de ter sido atropelada ao seguir instruções do Google Maps. O caso aconteceu na cidade de City Park, no estado de Utah.

De acordo com informações do site [Search Engine Land](#) no último dia 19 de janeiro a mulher usou o o site de mapas para fazer um caminho à pé que passava por uma estrada chamada Deer Valley, sem calçadas ou outras instalações adequadas ou seguras para pedestres. Depois de caminhar por cerca de 800 metros pelo local, “com carros passando a seu lado em alta velocidade”, ela foi atingida pelo carro de um sujeito chamado Patrick Harwood e enviada ao hospital com diversos ferimentos.

Isso foi o suficiente para que Rosenberg entrasse na justiça contra o gigante da web: “Como causa direta e imediata o Google é negligente e imprudente na prestação de serviços de informações de direções. A autora foi levada a uma estrada perigosa e assim atingida por um veículo, sofrendo graves lesões físicas, emocionais e mentais”, afirmam seus advogados.

Apesar do Google Maps exibir um aviso de que determinados caminhos feitos a pé podem não contar com calçadas ou caminhos específicos para pedestres, a mulher diz que tal alerta não foi feito na versão do serviço em seu smartphone Blackberry (como se isso fosse algum tipo de justificativa para andar calmamente pelo o que parece ser uma estrada relativamente movimentada).

Os advogados de Rosenberg pedem uma indenização de US\$ 100 mil (R\$ 186 mil) “para cobrir despesas médicas e punir o Google por sua negligência”.

Outro hipertexto criado foi com o hiperlink em *The Guardian* (<http://www.theguardian.com/uk>), que remete à página inicial do jornal Inglês. Esse hiperlink foi criado em vários textos, pois os alunos não conheciam esse jornal.

The Guardian website interface. At the top, navigation links include 'free', 'become a member', 'sign in', 'subscribe', and 'search'. The main header features the 'the guardian' logo with the tagline 'Winner of the Pulitzer prize 2014' and a 'UK edition' dropdown. Below the header is a horizontal menu with categories: UK, world, politics, sport, football, opinion, culture, business, lifestyle, fashion, environment, tech, travel, and a 'browse all sections' button.

The main content area is divided into three columns:

- Left Column (Weather):** Titled 'headlines', it shows the current weather in São Paulo as 'Now 19°C' with a cloud icon. A forecast for the next 24 hours is provided: 00:00 (18°C), 03:00 (17°C), 06:00 (16°C), and 09:00 (16°C). A search icon is visible at the bottom right of this section.
- Middle Column (Main Article):** Titled 'Greece crisis / Berlin accuses Tsipras of seeking scapegoats outside own ranks'. The sub-headline reads: 'Criticism of Greek prime minister reinforces view that Germany might refuse to negotiate with Syriza administration on rescue package until after referendum'. A small image of a woman with a red umbrella is partially visible on the right side of this column.
- Right Column (Secondary Article):** Titled 'UK strategy of not attacking Isis in Syria is illogical, says defence secretary'. Below the title is a small portrait of a man in a suit. A sub-headline reads: 'Islamic State / Isis claims attacks'.

A foto utilizada foi o local para onde Lauren foi direcionada pelo *Google Maps* e foi localizada, por meio de pesquisas sobre a notícia, no site <http://searchengineland.com/court-dismisses-google-walking-directions-lawsuit-claims-82312>.

O hipertexto que conta em todos os textos, que é a veiculação da notícia original em suporte virtual e neste texto, foi criado na marca de suporte e data O Estado de São Paulo, 06 de junho de 2010 (<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mulher-e-atropelada-e-poe-a-culpa-no-google-maps,562346>)

The 'Estadão' website article page. The header includes the 'ESTADÃO' logo and navigation tabs for 'POLÍTICA', 'ECONOMIA', 'INTERNACIONAL', 'ESPORTES', and 'SÃO PAULO'. The main section is titled 'Geral'.

The article title is 'Mulher é atropelada e põe a culpa no Google Maps'. To the left of the title is a vertical sidebar with social media sharing icons (A+, A-, LinkedIn, Facebook, Google+, Twitter, Print, Email) and a font size selector (A+, A-).

Below the title, the article is attributed to 'AGÊNCIA ESTADO' and dated '06 Junho 2010 | 11h 47'.

The main text of the article reads: 'Nos Estados Unidos, quase tudo pode render uma ação judicial. O processo movido pela americana Lauren Rosenberg, vítima de um atropelamento em uma rodovia no Estado de Utah, seria mais um caso de reparação por danos, mas ela quer receber US\$ 100 mil (cerca de R\$ 183,5 mil) não só do motorista que a atingiu, Patrick Harwood, mas também da empresa Google.'

A subsequent paragraph states: 'Segundo o jornal inglês The Guardian, Lauren tentou atravessar uma estrada estadual sem passeio para pedestres, à noite, e foi atingida por um carro, em 19 de janeiro de 2009. Ela alega ter seguido as indicações do site Google Maps.'

The final paragraph reads: 'O advogado Allen Young entrou com a ação judicial na semana passada. Ele argumenta que o site foi "descuidado e negligente" ao indicar a travessia de uma via expressa. "As pessoas confiam nas instruções (dadas pelo Google Maps). Ela acreditou que era seguro atravessar a pista."'

Texto 2

Grupo 4



5 PAGES ON THIS WIKI

Edit

Comments

Mulher é atropelada e põe a culpa no Google Maps

Nos Estados Unidos, quase tudo pode render uma ação judicial. O processo movido pela americana Lauren Rosenberg, vítima de um atropelamento em uma rodovia no Estado de Utah, seria mais um caso de reparação por danos, mas ela quer receber US\$ 100 mil (cerca de R\$ 183,5 mil) não só do motorista que a atingiu, Patrick Harwood, mas também da empresa Google.

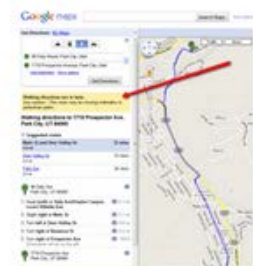
Segundo o jornal inglês *The Guardian*, Lauren tentou atravessar uma estrada estadual sem passeio para pedestres, à noite, e foi atingida por um carro, em 19 de janeiro de 2009. Ela alega ter seguido as indicações do site Google Maps.

O advogado Allen Young entrou com a ação judicial na semana passada. Ele argumenta que o site foi "descuidado e negligente" ao indicar a travessia de uma via expressa. "As pessoas confiam nas instruções (dadas pelo Google Maps). Ela acreditou que era seguro atravessar a pista".

Ao indicar uma rota, o serviço do Google dá um alerta: "Essa rota pode não ter calçadas ou passeio para pedestres". Procurada pelo *Guardian*, a empresa não quis comentar o caso, que ainda vai dar o que falar.

O Estado de São Paulo, 06 de junho de 2010

No site da Revista Super Interessante esse caso é mostrado como um dos 16 processos judiciais mais bizarros da História!



Indicação do Google Maps para Lauren

Os alunos produziram um hipertexto com a notícia original em suporte digital foi criado com hiperlink no título e em *The Guardian*, o hiperlink leva para a página do jornal inglês com a notícia sobre o processo movido contra a Google. (<http://www.theguardian.com/media/pda/2010/jun/02/google-maps-lawsuit>).

theguardian

Winner of the Pulitzer prize 2014

[sport](#) [football](#) [opinion](#) [culture](#) [business](#) [lifestyle](#) [fashion](#) [environment](#) [tech](#) [travel](#)

≡ [browse all sections](#)

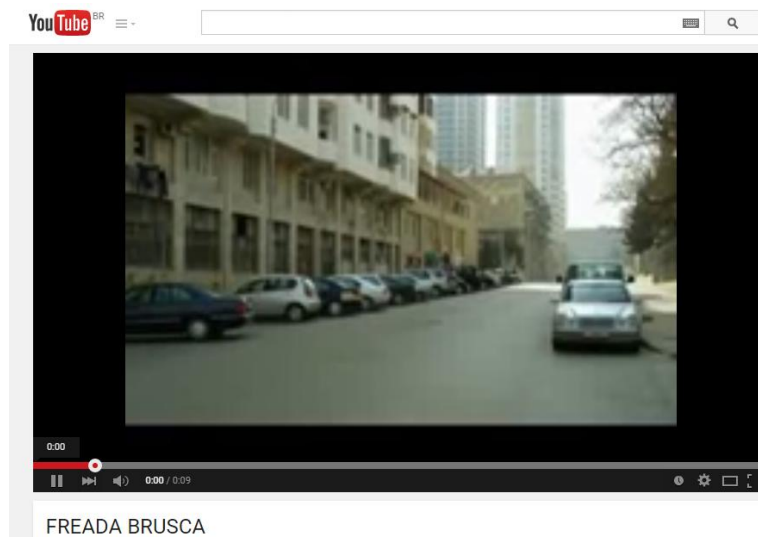
[society](#) [law](#) [scotland](#) [wales](#) [northern ireland](#) [education](#)

Google sued over 'unsafe' map directions

A pedestrian is suing Google for supplying unsafe directions in its Maps tool after she was hit by a car on a Park City road. Even with the acknowledgement that most American cities are built for cars, rather than people, isn't that a lawsuit too far?

Lauren Rosenberg is seeking \$100,000 in damages after the accident in January when she tried to cross a busy state highway with no pavements at night and was hit by a car. A lawsuit filed in a Utah District Court last week accused Google of being "careless, reckless, and negligent" in supplying unsafe walking directions.

E o hiperlink criado *em foi atingida por um carro* leva a um hipertexto que proporciona um efeito sonoro ao texto: uma freada brusca de carro (<https://www.youtube.com/watch?v=epnd9K3leiY>), que faz parte de um vídeo postado no YouTube. O vídeo não possui relação com a notícia e com esse hipertexto, os autores buscaram uma relação de intertextualidade com outro texto multissemiótico, explorando essa possibilidade da Wiki, ampliando a criação da retextualização digital, o que não seria possível em uma retextualização escrita em papel, como os alunos estão habituados a fazer. Esse recurso foi muito atrativo aos alunos e utilizado por eles em vários textos, pois os mesmos interagem com vídeos e áudios nas Redes Sociais, inclusive os produzindo.



Os autores deste texto fizeram uma inserção no texto em “ *No site da Revista Super Interessante esse caso é mostrado como um dos 16 casos mais bizarros da História*”, criando um hiperlink com a página da Revista Super Interessante (<http://super.abril.com.br/comportamento/os-16-processos-judiciais-mais-bizarros-da-historia>), que cita o acontecimento do texto base e mais 15 casos que estão na Justiça, por motivos incomuns. Traçaram aqui uma interatividade com um texto informativo, agregando mais informações a notícia.

COMPORTAMENTO

CURIOSIDADES

Os 16 processos judiciais mais bizarros da história

PRODUTOS E SERVIÇOS

Atropelada pelo Google

Em 2009, a americana Lauren Rosenberg buscou no Google Maps o melhor caminho para fazer a pé. Foi atropelada e agora processa a empresa em US\$ 100 mil, pois o site não informou que a rua não tinha calçada. O Google diz que a informação estava disponível - mas Lauren alega que, no Blackberry dela, ficou ilegível. "No Brasil, há processos movidos por motoristas induzidos pelo GPS a entrar em favelas", conta Fornassari.

Já a imagem inserida foi a indicação do *Google Maps* (<http://searchengineland.com/court-dismisses-google-walking-directions-lawsuit-claims-82312>), quando digitado o endereço onde Lauren queria ir.

Texto 3

Wikia Wiki Activity Random page Videos Photos Forum

Grupo 7

f t g+ t

4 PAGES ON THIS WIKI

Edit Comments 0

Mulher é atropelada e põe a culpa no Google Maps ^{ex}

Nos Estados Unidos, quase tudo pode render uma ação judicial. O processo movido pela americana Lauren Rosenberg, vítima de um atropelamento em uma rodovia no [Estado de Utah](#) ^{ex}, seria mais um caso de reparação por danos, mas ela quer receber US\$ 100 mil (cerca de R\$ 183,5 mil) não só do motorista que a atingiu, Patrick Harwood, mas também da empresa Google

Segundo o jornal inglês [The Guardian](#), Lauren tentou atravessar uma estrada estadual sem passeio para pedestres, à noite, e foi atingida por um carro, em 19 de janeiro de 2009. Ela alega ter seguido as indicações do site Google Maps.

O advogado Allen Young entrou com a ação judicial na semana passada. Ele argumenta que o site foi "descuidado e negligente" ao indicar a travessia de uma via expressa. "As pessoas confiam nas instruções (dadas pelo Google Maps). Ela acreditou que era seguro atravessar a pista".

Google

theguardian

Ao indicar uma rota, o serviço do Google dá um alerta: "Essa rota pode não ter calçadas ou passeio para pedestres". Procurada pelo Guardian, a empresa não quis comentar o caso, que ainda vai dar o que falar.

O Estado de São Paulo, 06 de junho de 2010

O ESTADO DE S. PAULO

O hipertexto com a veiculação da notícia original em suporte virtual foi criado na marca de suporte e data O Estado de São Paulo, 06 de junho de 2010 (<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mulher-e-atropelada-e-poe-a-culpa-no-google-maps,562346>)

Em “Estado de Utah” (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Utah>), o hipertexto criado foi a página da Wikipedia com as informações e localização sobre o estado americano.



The screenshot shows the Wikipedia page for 'Utah' in Portuguese. The browser address bar displays 'https://pt.wikipedia.org/wiki/Utah'. The page content includes:

- Article Title:** Utah
- Origin:** Wikipédia, a enciclopédia livre.
- Text:**

O **Utah** ou **Utá** é um dos 50 estados dos Estados Unidos, localizado no oeste do país, na Região dos Estados das Montanhas Rochosas. É um dos mais importantes centros de transportes e de telecomunicações do Oeste americano. A capital e maior cidade de Utah é **Salt Lake City**, cuja região metropolitana concentra aproximadamente 65% da população do estado. É limitado pelo Colorado ao leste, Idaho ao norte, Wyoming ao nordeste, Arizona ao sul e Nevada ao oeste. Também chega a limitar-se em uma pequena faixa ao sudeste com o Novo México.

A economia de Utah é diversificada. Salt Lake City é um importante centro financeiro e comercial do Oeste americano. A indústria de manufatura e de alta tecnologia também são das principais fontes de renda do estado, bem como a agropecuária. Utah também tem um sistema de educação e de saúde nacionalmente renomados. A principal fonte de renda de Utah, porém, é o turismo. Suas diversas belezas naturais atraem milhões de turistas anualmente para o estado. Estas atrações vão desde grandes cadeias de montanhas propícias à prática do esqui até rochas que devido à ação da erosão foram escavadas - formando "pontes" rochosas - até o Grande Lago Salgado - o maior lago a oeste do rio Mississippi, e que é mais salgado do que água do mar. Muito do estado é de aspecto rochoso e tem um clima desértico.
- State Information:**

Utah
State of Utah

Estado dos Estados Unidos

Cognome(s): The Beehive State, The Mormon State
Lema(s): Utah, This is the Place
(Do inglês: Utah, Este é o Lugar)

E em “The Guardian”, o hipertexto leva a página inicial do jornal e esse foi o único texto que como imagens foram utilizados os logos dos jornais citados.

Texto 4

Grupo 8



[Edit](#) [Comments](#)

== Mulher é atropelada e põe a culpa no [Google Maps](#) ==

Nos Estados Unidos, quase tudo pode render uma ação judicial. O processo movido pela americana Lauren Rosenberg, vítima de um atropelamento em uma rodovia no Estado de Utah, seria mais um caso de reparação por danos, mas ela quer receber US\$ 100 mil (cerca de R\$ 183,5 mil) não só do motorista que a atingiu, Patrick Harwood, mas também da empresa Google.

== Segundo o jornal inglês [The Guardian](#), Lauren tentou atravessar uma estrada estadual sem passeio para pedestres, à noite, e foi atingida por um carro, em 19 de janeiro de 2009. Ela alega ter seguido as indicações do site Google Maps. ==

O advogado Allen Young entrou com a ação judicial na semana passada. Ele argumenta que o site foi "descuidado e negligente" ao indicar a travessia de uma via expressa. "As pessoas confiam nas instruções (dadas pelo Google Maps). Ela acreditou que era seguro atravessar a pista". == Ao indicar uma rota, o [serviço do Google](#) dá um alerta: "Essa rota pode não ter calçadas ou passeio para pedestres". Procurada pelo Guardian, a empresa não quis comentar o caso, que ainda vai dar o que falar. ==

[Edit](#)

== O Estado de São Paulo, 06 de junho de 2010 ==

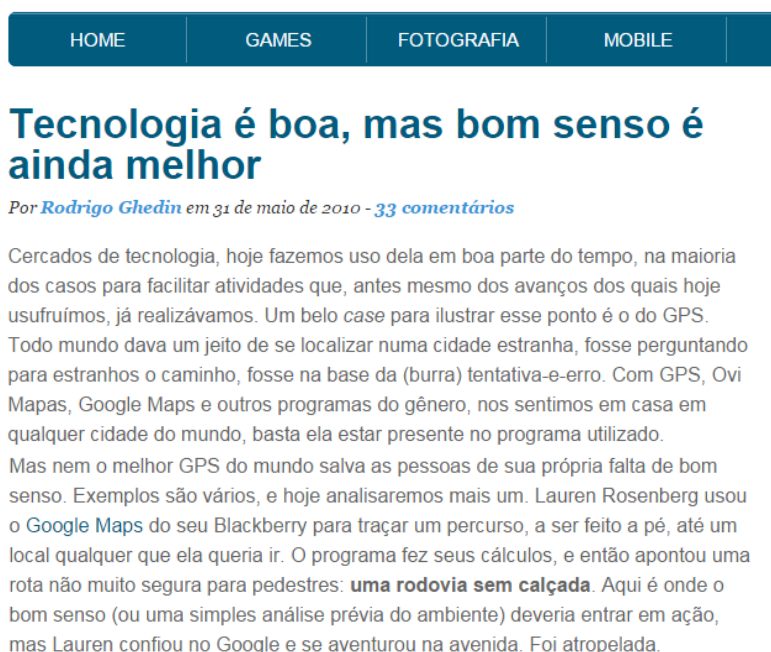
O hipertexto em “*Google Maps*” (<https://www.google.com.br/maps>) traz a página inicial e como o mesmo localiza onde o usuário está inicialmente, neste caso, a cidade de Marília, como mostrado em outro texto.

Em “US\$ 100mil (cerca de R\$ 183, 5 mil)”, o hipertexto selecionado é uma página de economia da UOL (<http://economia.uol.com.br/cotacoes/>), para a realização da conversão de dólares em reais, mobilizando um novo caminho de leitura, como estratégia de expansão de leitura, fora da notícia.

BOLSAS	BOVESPA	CÂMBIO	DÓLAR COM	PESO ARG	EURO
↓ -0,23%	52.996,06 pts		↓ -0,31% R\$ 3,121	↓ -0,47% R\$ 0,342	↓ -0,31% R\$ 3,44

DIRETO DA BOLSA < 12h53 Ações da Gerdau despencam após anúncio de reestruturação >

O hipertexto seguinte foi a página inicial do The Guardian e em “ *Ela acreditou que era seguro atravessar a pista*”, o hipertexto criado leva para a página de uma revista eletrônica de tecnologia chamada *Meio Bit* (<http://meiobit.com/66517/tecnologia-e-boa-mas-bom-senso-e-ainda-melhor/>), com um texto intitulado **Tecnologia é boa, mas bom senso é muito melhor**, que discute a eficácia dos GPS e do *Google Maps*, citando como exemplo, o que aconteceu com Lauren Rosenberg. Ao selecionar esse hipertexto, apesar de estar diretamente ligado a notícia do texto base, o hipertexto demonstra uma criticidade sobre a notícia e coerência com frase selecionada para o link, pois não era uma palavra chave com uma definição única.



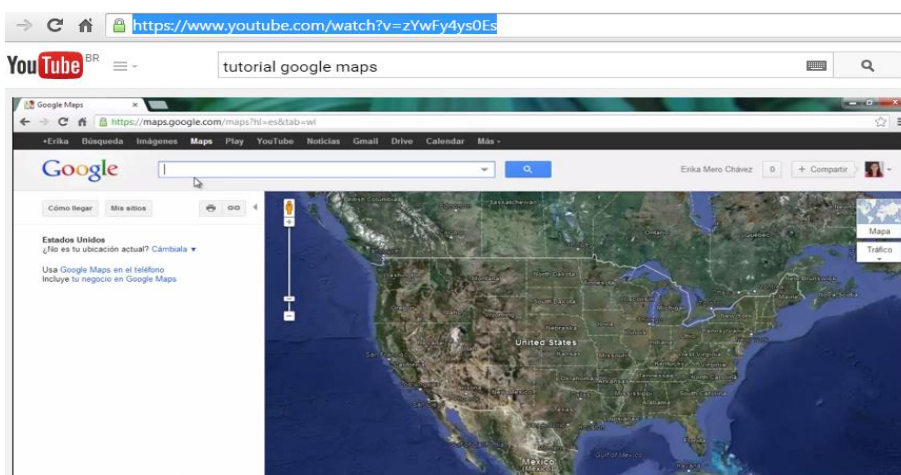
HOME GAMES FOTOGRAFIA MOBILE

Tecnologia é boa, mas bom senso é ainda melhor

Por **Rodrigo Ghedin** em 31 de maio de 2010 - 33 comentários

Cercados de tecnologia, hoje fazemos uso dela em boa parte do tempo, na maioria dos casos para facilitar atividades que, antes mesmo dos avanços dos quais hoje usufruímos, já realizávamos. Um belo case para ilustrar esse ponto é o do GPS. Todo mundo dava um jeito de se localizar numa cidade estranha, fosse perguntando para estranhos o caminho, fosse na base da (burra) tentativa-e-erro. Com GPS, Ovi Mapas, Google Maps e outros programas do gênero, nos sentimos em casa em qualquer cidade do mundo, basta ela estar presente no programa utilizado. Mas nem o melhor GPS do mundo salva as pessoas de sua própria falta de bom senso. Exemplos são vários, e hoje analisaremos mais um. Lauren Rosenberg usou o *Google Maps* do seu Blackberry para traçar um percurso, a ser feito a pé, até um local qualquer que ela queria ir. O programa fez seus cálculos, e então apontou uma rota não muito segura para pedestres: **uma rodovia sem calçada**. Aqui é onde o bom senso (ou uma simples análise prévia do ambiente) deveria entrar em ação, mas Lauren confiou no Google e se aventurou na avenida. Foi atropelada.

Em “ *o serviço do Google*”, o hipertexto criado foi um tutorial do Google Maps em vídeo no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=zYwFy4ys0Es>), trazendo uma multissemiose e intertextualidade para a retextualização digital.



A notícia original em suporte virtual e neste texto, foi criado na marca de suporte e data O Estado de São Paulo, 06 de junho de 2010 (<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mulher-e-atropelada-e-poe-a-culpa-no-google-maps,562346>)

Texto 5

wikia ≡ ▾

[f](#)
[t](#)
[g+](#)
[t](#)

Grupo 13
6 PAGES ON THIS WIKI

✎ Edit ▾
Comments ▾

[Mulher é atropelada e põe a culpa no Google Maps](#) ↗

Nos Estados Unidos, quase tudo pode render uma ação judicial. O processo movido pela americana Lauren Rosenberg, vítima de um atropelamento em uma rodovia no Estado de Utah, seria mais um caso de reparação por danos, mas ela quer receber US\$ 100 mil (cerca de R\$ 183,5 mil) não só do motorista que a atingiu, Patrick Harwood, mas também da empresa Google.

Segundo o jornal inglês The Guardian, Lauren tentou atravessar uma estrada estadual sem passeio para pedestres, à noite, e foi atingida por um carro, em 19 de janeiro de 2009. Ela alega ter seguido as indicações do site Google Maps.

O advogado Allen Young entrou com a ação judicial na semana passada. Ele argumenta que o site foi "descuidado e negligente" ao indicar a travessia de uma via expressa. "[As pessoas confiam nas instruções \(dadas pelo Google Maps\)](#) ↗". Ela acreditou que era seguro atravessar a pista".

Ao indicar uma rota, o serviço do Google dá um alerta: "Essa rota pode não ter calçadas ou passeio para pedestres". Procurada pelo Guardian, a empresa não quis comentar o caso, que ainda vai dar o que falar.

O Estado de São Paulo, 06 de junho de 2010

[Existem mais casos na justiça onde o Google Maps está envolvido aqui no Brasil](#) ↗

[O Google foi julgado inocente](#) ↗

[Ela tinha um Blackberry, será que ela sabia usar? Existem tutoriais na Internet que explicam.](#) ↗



Utah State Route 224, no Google Street View: mesmo sem calçadas, mulher decidiu percorrer trajeto sugerido

Os autores optaram por inserir o hipertexto com a notícia original no título e criaram um hipertexto em “As pessoas confiam mais nas instruções (dadas pelo Google Maps)” (<http://oglobo.globo.com/rio/atualizacao-do-google-maps-leva-usuarios-erros-11109948>) leva o leitor/navegador para a página do Jornal O Globo, do Rio de Janeiro, que discute a eficiência desse aplicativo, mostrando erros de localização na cidade. Aqui temos mais um exemplo de intertextualidade e criticidade, com a utilização do mesmo gênero retextualizado.

Visualmente, a posição está correta, mas a indicação do bairro está errada: o Google Maps cita o Viaduto Saint Hilaire em Bonsucesso - Foto: Reprodução da internet

Visualmente, a posição está correta, mas a indicação do bairro está errada: o Google Maps cita o Viaduto Saint Hilaire em Bonsucesso - - Reprodução da internet

RIO - Não se deve confiar num mapa a ponto de esquecer que ele é apenas uma representação da realidade. A confiança excessiva na tecnologia pode resultar em armadilhas inesperadas. Isso pôde ser visto na recente atualização — de 11 de dezembro — do serviço Google Maps para o Rio de Janeiro, bíblia do direcionamento de usuários de tablets e smartphones. E isso em alguns endereços emblemáticos da terra carioca. Essa atualização finalmente traz a Via Binário do Porto, na Zona Portuária, inaugurada em 2 de novembro. Só que perdeu algumas das principais vias da cidade. O Túnel Rebouças não fica nem no Rio Comprido, nem no Cosme Velho nem no Humaitá — mas no Maracanã. O Túnel Zuzu Angel, na Gávea, pode ser encontrado em Campo Grande, onde há, na verdade, uma Rua Zuzu Angel.

Em “Existem mais casos na Justiça onde o Google Maps está envolvido aqui no Brasil” (<https://www.iusbrasil.com.br/topicos/26567381/google-maps/noticias/atualizacoes>), houve inserção de informações no texto e o hipertexto produzido remete a página do JusBrasil, que é um site de busca de interesse judiciário, com processos, leis e mostra outros casos onde o *Google Maps* foi motivo de processos judiciais no Brasil

JusBrasil Menu

Google

Google Maps • Notícias (6)

Quentes • Últimas atualizações Buscar Notícias neste tópico

Internet Legal - 8 meses

Google Maps Indenização + 2

TJRS decide que placa de veículo no Google Maps não gera indenização

TJRS decide que placa de veículo no Google Maps não gera indenização. Proprietário de veículo que ajuizou ação por danos... morais por ter a placa de seu veículo divulgada no serviço Google Maps teve o pedido de indenização negado..., afirmando que conhecidos seus avisaram que a placa de seu veículo estava sendo exibid...

O hipertexto em “O Google foi julgado inocente” <http://searchengineland.com/court-dismisses-google-walking-directions-lawsuit-claims-82312> mostra a notícia de uma revista americana especializada em assuntos de tecnologia *Search Engine Land*, que mostra a notícia do julgamento que absolveu o *Google Maps*. Este grupo foi o único que buscou informação sobre o desfecho do caso, visto que ocorreu em 2010.

Uma dificuldade relatada pelos alunos foi a dificuldade da leitura em Língua Inglesa para a pesquisa, pois muitas páginas estavam em Inglês pelo fato ocorrido na notícia ter acontecido nos Estados Unidos. Como recurso de tradução, utilizaram o *Google Tradutor* (<https://translate.google.com.br/>), por terem mais familiaridade com essa ferramenta e a considerarem mais simples.

searchengineland.com/court-dismisses-google-walking-directions-lawsuit-claims-82312

Search Engine Land NEWS SEO SEM MOBILE LOCAL RETAIL GOOGLE BING SOCIAL MORE

The best news in mobile marketing every Thursday.

Your email here.

Court Says No, You Can't Sue Google For Bad Walking Directions

Greg Sterling on June 17, 2011 at 6:37 pm

Remember the woman in Utah who [used Google Maps' walking directions, was hit by a car and sued](#)? The case is [Rosenberg v. Harwood](#) and Google was successful in getting almost all the claims against the company dismissed last week.



When last we left our story the plaintiff, Lauren Rosenberg, was walking from 96 Daly Street to and 1710 Prospector Avenue in Park City, Utah. Google Maps sent her via route 224, a highway without sidewalks. She was hit on Route 224 by driver-defendant Patrick Harwood.

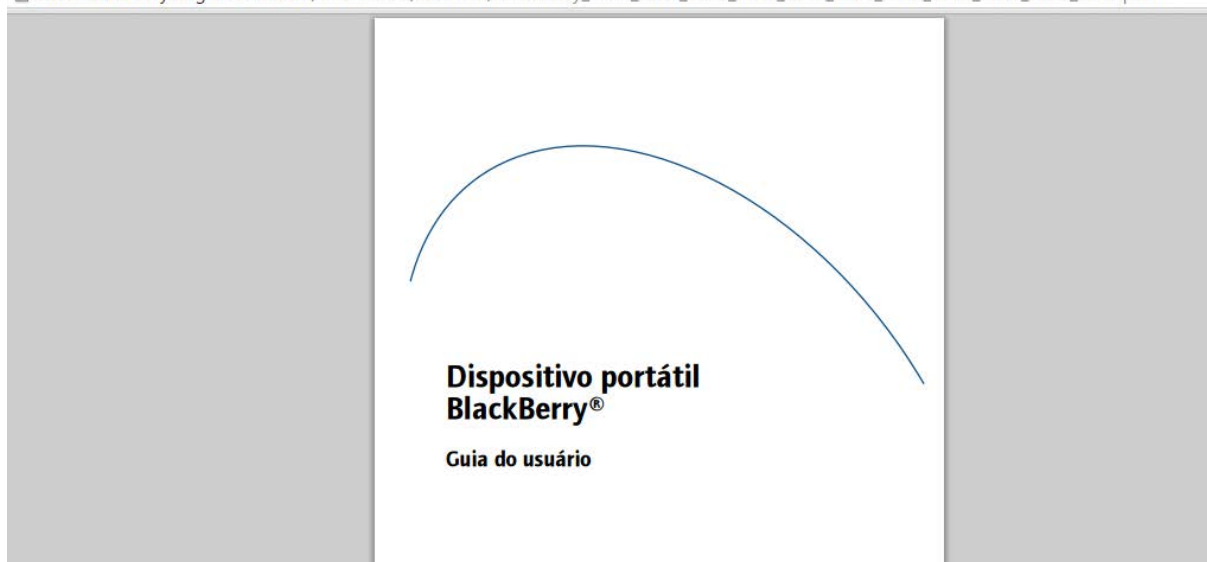
Here's a relevant excerpt from the original complaint:



Defendant Google, through its "Google Maps" service provided Plaintiff Lauren Rosenberg with walking directions that led her out onto Deer Valley Drive, a.k.a. State Route 224, a rural highway with no sidewalks, and a roadway that exhibits motor vehicles traveling at high speeds, that is not reasonably safe for pedestrians. The Defendant Google expects users of the walking map site to rely on the accuracy of the walking directions given. Plaintiff Lauren Rosenberg was so led onto Deer Valley Road/State Route 224 and was thereby stricken and severely injured by the motor vehicle driven by Defendant Patrick Harwood, owned and negligently entrusted by Ryan Christenson.

Em "Ela tinha um BlackBerry, será que ela sabia usar? .Existem tutoriais na Internet que explicam" (http://www.blackberrymagazine.com.br/downloads/manuais/BlackBerry_6210_6220_6230_6280_6710_6720_7210_7230_7280_7730_7780.pdf) , os autores inseriram uma nova informação pesquisada por eles, pois no texto base não cita que Lauren possuía um BlackBerry e levantam uma hipótese para o que aconteceu com ela. O hipertexto criado é o Manual de Instruções para o uso do BlackBerry de diversos modelos, inclusive explicando o uso de GPS no aparelho.

www.blackberrymagazine.com.br/downloads/manuais/BlackBerry_6210_6220_6230_6280_6710_6720_7210_7230_7280_7730_7780.pdf



A imagem inserida leva a legenda "Utah State Route 224, no Google Street View: mesmo sem calçadas, mulher decidiu percorrer trajeto sugerido" que foi copiada da página da Revista Exame, que abordava a notícia do texto base

(<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/mulher-atropelada-culpa-google-maps-565073>), com a foto real do caminho percorrido por Lauren.

Os textos produzidos contemplaram a proposta e, de uma forma não habitual para os alunos dentro da escola, foi realizado um trabalho junto às competências leitora e escritora, de forma atrativa, em que todos os alunos realizaram e exploraram as possibilidades do gênero digital e da plataforma Wiki, com várias possibilidades de elaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou afirmar a necessidade de eventos e práticas de Letramento digital na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, com a leitura e escrita de hipertextos e gêneros digitais e como essas práticas podem contribuir aprimorando as competências leitora e escritora dos alunos.

Para tal, desenvolveu-se uma Sequência Didática com alunos de 9º ano de uma escola pública de Marília- SP, com um trabalho de retextualização digital, envolvendo a produção de hipertextos, em uma plataforma Wiki. Analisamos as diferenças entre os textos hipertextuais e os impressos convencionais, os novos fatores de textualidade do hipertexto, as estratégias utilizadas pelos alunos para a retextualização do texto impresso para o digital e como essas características e estratégias da produção hipertextual, favorecem o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, numa sociedade altamente tecnológica, em que as formas de comunicação e interação se transformam o tempo todo.

Com essas transformações e ampliação ao acesso à Internet e mídias digitais, e principalmente, com a velocidade em que temos acesso à informação, faz-se necessário que a escola, principalmente as aulas de Língua Portuguesa, porque a linguagem e a comunicação se modificam na mesma velocidade, adaptem-se e modifiquem-se.

Com base nos resultados dessa pesquisa, afirmamos a necessidade do trabalho com os multiletramentos e letramento digital na escola. Por meio da Sequência Didática aplicada, com a utilização de hipertextos para a produção de retextualização digital, percebemos que os alunos nunca haviam utilizado os gêneros digitais sob essa perspectiva. Eles os conheciam, porém como usuários, de forma até intuitiva, mas nunca haviam feito uma reflexão como texto, como gêneros, como são produzidos, suas características, seus usos, suportes e suas possibilidades de interação e circulação.

A Sequência Didática realizada contemplou um trabalho de desenvolvimento das competências leitora e escritora, de forma a ampliar as possibilidades de leitura e escrita. Os alunos puderam pesquisar, ler e selecionar informações imediatamente, para a reescrita digital do texto base, com a seleção e produção de hipertextos, multimodais e multissemióticos.

Os textos produzidos foram retextualizados digitalmente, com novos caminhos de leitura, principalmente com ampliação de repertório sobre o assunto, traçados inicialmente pelo produtor e ampliado pelo leitor/navegador, porém não foram trabalhadas todas as possibilidades de criação dentro da plataforma Wiki e de retextualização digital, pois tiveram dificuldade com a plataforma, por não conhecê-la, mas também em como realizar a pesquisa, onde pesquisar, o que selecionar.

A Wiki é apenas uma das ferramentas que podem ser utilizadas nas aulas para produção de textos em suporte digital. Nessa pesquisa pudemos ver que após os alunos se apropriarem de algumas das funções da Wiki, esta se mostrou uma facilitadora na produção de hipertextos e para a retextualização digital.

Estes alunos apresentam dificuldades com leitura e produções de textos e nem sempre todos realizam as atividades propostas, porém todos realizaram a retextualização digital proposta, mesmo apresentando dificuldades. O fato de imediatamente poder pesquisar sobre os assuntos, ampliando seu próprio repertório de leitura e conhecimento sobre o assunto tratado no texto base, para após selecionar os links para produzir hipertextos, foi um facilitador e um embasamento para a produção. E a escrita em suporte digital, mostrou-se mais atrativa, pois ampliaram-se as possibilidades de produção de texto com multitextos verbais, imagens, sons, vídeos, links e a rapidez com que se pode corrigir um erro, o que não ocorre nas propostas de produções textuais corriqueiras na escola.

Como esta foi a primeira vez que esta turma teve contato com o estudo de gêneros digitais e de uma produção digital, consideramos satisfatórias as produções realizadas por eles, pois foram dentro da Sequência Didática proposta, com maior participação e compreensão do que nas atividades de retextualização convencional que eles já realizaram.

Os alunos além de produzirem hipertextos, puderam refletir criticamente sobre o processo de produção, sobre o contexto digital e as interações que eles participam ativamente, porém antes apenas como usuários e não se posicionavam criticamente, o que passaram a fazer durante a atividade e na produção final.

Este foi o primeiro evento de letramento digital que eles alunos participaram. Os eventos relacionados ao letramento digital propiciam dessas novas formas de discursos, os alunos adquiram e aprimorem competências que lhes possibilitem fazer uma leitura do contexto e da forma como o discurso eletrônico está presente na sua vida cotidiana, para fazer uso dele de modo produtivo, crítico e autônomo.

Este estudo mostra o caráter inovador do hipertexto na atividade de leitura e escrita bem como apontaram o desafio da produção de sentido. O hipertexto como uma materialização traz a emergência no desenvolvimento de habilidades específicas para a leitura e escrita de texto na Internet

O hipertexto foi aqui uma inovação para a prática didático-pedagógica na escola, devido à contribuição para a aprendizagem do estudante, uma vez que a leitura não linear apresentou subsídios para pesquisar e aprender o conteúdo escolar e também aprender a ler e interpretar de uma nova maneira, ou seja, aprender a construir o próprio conhecimento.

De acordo com Xavier (2009), alguns autores, considerando o hipertexto como uma ferramenta de aprendizagem, afirmam que ele transfere aos estudantes muito mais responsabilidade e autonomia das informações que acessam e constroem, uma vez que propicia aos alunos um ambiente adequado para a exploração e para a autodescoberta de saberes.

Por essa razão, defendemos o multiletramentos e o letramento digital como alternativa para a formação de um leitor/navegador que tenha condições de compreender e usar a linguagem mediada pela tecnologia. Mudaram a concepção de texto e de leitura e assim devemos explorar a natureza do hipertexto, compreender o papel das múltiplas linguagens e reconhecer novos gêneros textuais e digitais para redefinirmos o papel de leitor/escritor nas práticas sociais atuais.

Diante de tudo que foi exposto, vê-se a grande necessidade das aulas de Língua Portuguesa utilizarem as novas tecnologias, não apenas como um suporte de atividades, mas sim como a transformadora da linguagem, de comunicação e de interação, reconhecer não somente o estudo dos gêneros convencionais, mas que se abra aos gêneros digitais e seu funcionamento, reconhecendo a língua em transformação. Pois, ler e escrever na sociedade tecnológica e interagir nela, é uma realidade que vai além da escola e não vem sendo trabalhado nela.

Assim, esta pesquisa pretende mostrar-se como um trabalho que contribua para se pensar mais profundamente nas atividades de leitura e escrita propiciadas por essas novas tecnologias, dentro do ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília, Líber Livro, 2005.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Tecnologias e formação a distância de gestores escolares**. Artigo apresentado no Encuentro Internacional de Educación Superior UNAM. Cidade do México: México Virtual Educa, 2005.aprendizagem_colaborativa.pdf. Acesso em 10.jun.2014.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação**. SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus, (org.). Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- ALVAREZ, Octavio H. **O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita**. In: PEREZ, Francisco C.; GARCIA, Joaquin R. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.167-170.
- ARANTES, Maria Júlia Costa. **A escrita do hipertexto: produção textual no ciberespaço**. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/54.pdf>. Acesso em: 06.jul.2014.
- ARANTES, Maria Júlia Costa. **A Escrita do Hipertexto**. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa. Área de Concentração: Leitura e Redação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **S/Z**. Paris, Seul, 1970. In: LANDOW, George P. "Hypertext 2.0", Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997
- BRAGA, Denise B. **"A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia"**. In: Revista Anpoll, n.15, p.65 – 85, jul. /dez. 2003.
- BRAGA, Denise B.; RICARTE, Ivan L. M. **Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos**. Revista da Anpoll, São Paulo, v. 18, p. 59–82, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa, vol. 2**. Brasília, 1998.
- BURBULES, N. C. **The web as a rhetorical place**. In: Snyder, L. (Ed.). Silicon literacies. London: Routledge, 2002.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital.** 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2015.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores.** In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, São Paulo, 2006. Acesso em: 10 abr. 2014.

CASTANHEIRA, M.L; GREEN, J; DIXON, C. **Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social.** Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 20, n.2, p.7-38, 2007.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto.** In: MARCUSHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, 196 p.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **Do códex à tela: as trajetórias do escrito.** In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.* Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.

COSCARELLI, Carla Viana. **Alfabetização e Letramento digital.** In: COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A. E. (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 25-40.

COSCARELLI, Carla Viana. **Entre textos e hipertextos.** In: COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Roberto S. **(Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever.** Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 102-116, jan. /abr. 2005.

COSTA VAL, M. da G. C. **Atividades de Produção de Textos Escritos em Livros Didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental.** In ROJO, R. & BATISTA, A. A. Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **New learning: a charter for change in education.** Critical Studies in Education, Barcelona, v.53,n.1,p.1-12, 2012.

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

CRYSTAL, David. **Language and the Internet.** Cambridge Press, 2001.

DIAS, Maria Helena P. **Hipertexto: outra dimensão para o texto, outro olhar para a educação.** 27ª AMPED, 2004.

DIAS, Reinildes. **Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Retextualização de Gêneros Escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

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

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

DIONÍSIO, Angela P. **Gêneros multimodais e multiletramento.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

DIONÍSIO, Angela P., MACHADO, R. Anna e BEZERRA, A. Maria (orgs). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

EBERSBACH, A. et al. **Wiki – Kooperation im Web.** Berlin, Alemanha: Springer-Verlag. 2ª Edição. 2008

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, I.C.A.S. **Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita.** In: COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 185-207.

FREITAS, Maria Tereza. **Letramento digital e formação de professores.** 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010246982010000300017. Acesso em: 13.jul.14.

FREIRE, P. **Diálogos impertinentes: FREIRE & PAPERT - O futuro da escola.** São Paulo: TV PUC, 1996.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes: la littérature au second degré.** Paris: Seuil, 1982

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez Editora, 2011, p.52

GOMES, Mayra Rodrigues. **A ferramenta wiki: uma experiência pedagógica.** Revista Eca XII, São Paulo, USP, 8 jul. 2007.

GOMES, M. R; SOARES, R. L; LEITE, A. L. Wiki: uma experiência pedagógica. Rumores, São Paulo, n.1, s/p, 2007. Disponível em:< http://www3.usp.br/rumores/artigos2.asp?cod_atual=115>. Acesso em: 10 maio 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise.** (Trad. Lúcia Helena França Ferraz). São Paulo: Perspectiva, 1974.

KOCH, Ingedore Villaça. **Hipertexto e construção do sentido.** Alfa, vol.51, n.1,p.23-38, São Paulo, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOMESU, Fabiana Cristina. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet.** In. MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER. Antônio Carlos (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KOMESU, Fabiana Cristina. **Pensar em hipertexto.** In. ARAÚJO, Júlio Xavier & BIASI RODRIGUES, Bernadete (Orgs.) Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KOMOSINSKI, L. J. **Um Novo Significado para a Educação Tecnológica fundamentado na Informática como Artefato Mediador da Aprendizagem.** 2000.146f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Departamento de Engenharia da Produção – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LANDOW, G. P. **Hypertext 2.0.** Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997

LEMKE, J. **Metamedia literacy: Transforming meanings and media.** In: REINKING, D.; McKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. (Ed.). Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world. Mahwah, NJ: Erlbaum. 1998b. p. 283–301.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. 8 reimpressão. Rio de Janeiro: 34, 1999.

LIMA, W. de S. **Leitura e Cognição – uma abordagem hipertextual**. 2001. Disponível

em:<http://www.cce.ufsc.br/~fialho/ergcog/trab_alunos/T2001A/Artigos/Wanise.pdf>

Acesso em: 12 .jul. 2014

LIMA, Maria Conceição Alves de. **A autoria colaborativa na Web - primeira parte: fundamentação preliminar**, digitado, 2007.

LIMA, Maria Conceição Alves de. **Do texto ao hipertexto: experienciando estratégias de retextualização digital**. Relatório técnico, Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARSHALL, Catherine C.; SHIPMAN III, Frank M.; COOMBS, James H. **Viki: Spatial hypertext supporting emergent structure**. In: ACM European Conference on Hypermedia Technology, 1994, Edinburgh, Scotland. Proceedings... New York, NY, USA: ACM, 1994, p. 13–23. ISBN 0-89791- 640-9.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. **Produção textual, análise e compreensão de textos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A coerência no hipertexto**. In: COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 185-207

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCHUSCHI, L.A. & XAVIER, A. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. RJ: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. In: Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001 (79-111). [f_marcuschi.pdf]. Disponível em:<>. Acesso em: 02.out.2014.

MERCADO, Luís Leopoldo; ARAUJO, Rosana Sarita de. **Letramento digital nas interações on-line: análise dos fóruns de discussão do programa de formação continuada em mídias na educação** R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 178-232, jan./abr. 2010.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEW LONDON GROUP (NLG). **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. In: Harvard Educational Review, 66, 1, p. 60-92, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **A www e o ensino de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p.93-116, 2001.

PINHEIRO, Regina Cláudia. **Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos**. In: ARAÚJO, Júlio Xavier & BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMAL, Andréa Cecília. **Ler e escrever na cultura digital**. In: Revista Pátio, ano 4, no. 14, Porto Alegre: agosto-outubro 2000, p. 21-24. Disponível em: <<http://www.instructionaldesign.com.br/artigos>> . Acesso em: 03.out.14.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas Tecnologias para ler e escrever**. Algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ,2012

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**. Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: Interditado, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita**. In: **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, jul./dez. 2006.

RODRIGUES, Bernardete Biasi. **A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa**. In: PONTES, Antônio Luciano. COSTA, Maria Aurora Rocha. *Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Fortaleza. Ed. Demócrito Rocha, 2008

ROJO, Roxane. **A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos**. In: *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus: 2007.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; LOPES, L. P. M. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2004.

SANTAELLA, L. **A leitura fora do livro**. 2005. Disponível em <http://wellplural.vilabol.uol.com.br/leitura02.htm>. Acesso em 13.dez.14

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Obdália S. **Tecendo os fios das experiências dos professores de língua portuguesa: do texto do papel ao texto digital**. XII EPENN, 2001 (on-line).

SOARES, Magda. **Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças**. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis*, v. 24, n.2, p.393-417, jul./dez. 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05.out.2013.

SNYDER, I. **Beyond the hype: reaccessing hypertext**. In: SNYDER, I. (ed.), *Page to Screen. Taking Literacy into the Electronic Era*. London and New York, Routledge, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: DOLZ J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Orgs.) Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 333-54.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, A. M. N. **Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de Letras**. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). Linguagem, tecnologia e educação. Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 163-176

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

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ANEXO

Mulher é atropelada e põe a culpa no Google Maps

Nos Estados Unidos, quase tudo pode render uma ação judicial. O processo movido pela americana Lauren Rosenberg, vítima de um atropelamento em uma rodovia no Estado de Utah, seria mais um caso de reparação por danos, mas ela quer receber US\$ 100 mil (cerca de R\$ 183,5 mil) não só do motorista que a atingiu, Patrick Harwood, mas também da empresa Google.

Segundo o jornal inglês The Guardian, Lauren tentou atravessar uma estrada estadual sem passeio para pedestres, à noite, e foi atingida por um carro, em 19 de janeiro de 2009. Ela alega ter seguido as indicações do site Google Maps.

O advogado Allen Young entrou com a ação judicial na semana passada. Ele argumenta que o site foi "descuidado e negligente" ao indicar a travessia de uma via expressa. "As pessoas confiam nas instruções (dadas pelo Google Maps). Ela acreditou que era seguro atravessar a pista".

Ao indicar uma rota, o serviço do Google dá um alerta: "Essa rota pode não ter calçadas ou passeio para pedestres". Procurada pelo Guardian, a empresa não quis comentar o caso, que ainda vai dar o que falar.

O Estado de São Paulo, 06 de junho de 2010