



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Viviane Vomeiro Luiz Sobrinho

**Heterogeneidade dos letramentos:
entre a tradição do escolar e a novidade do digital**

São José do Rio Preto
2018

Viviane Vomeiro Luiz Sobrinho

**Heterogeneidade dos letramentos:
entre a tradição do escolar e a novidade do digital**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto. Área de concentração: Análise Linguística.

Linha de pesquisa: Oralidade e Letramento.

Financiadora: CAPES; CAPES-COFECUB (processo nº.834/15)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Komesu

São José do Rio Preto
2018

Luiz Sobrinho, Viviane Vomeiro.

Heterogeneidade dos letramentos: entre a tradição do escolar e a novidade do digital / Viviane Vomeiro Luiz Sobrinho. -- São José do Rio Preto, 2018

174 f. : il.

Orientador: Fabiana Komesu

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Letramento. 2. Ensino fundamental. 3. Escrita. 4. Tecnologia e crianças. 5. Linguagem. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 372.41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Viviane Vomeiro Luiz Sobrinho

**Heterogeneidade dos letramentos:
entre a tradição do escolar e a novidade do digital**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto.
Área de concentração: Análise Linguística.
Linha de pesquisa: Oralidade e Letramento.

Financiadora: CAPES; CAPES-COFECUB
(processo n^o.834/15)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Komesu

Comissão Examinadora

Membros titulares

Prof.^a Dr.^a Fabiana Komesu
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
UNESP – Marília

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
USP

Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano
UEM

Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito
UFSCar

Membros suplentes

Prof.^a Dr.^a Luciani Ester Tenani
UNESP – São José do Rio Preto

Prof.^a Dr.^a Adriana Fischer
FURB

Prof.^a Dr.^a Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
UFPB

São José do Rio Preto
06 de fevereiro de 2018.

Aos meus pais, Pedro e Fátima.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho somente foi possível graças à contribuição de muitos. Agradeço, de maneira especial:

a Prof.^a Dr.^a Fabiana Komesu, pela orientação atenta a este trabalho, pelas contribuições acadêmicas e profissionais que ultrapassam a escrita da tese em si, por me proporcionar amadurecimento pessoal e científico e pelos laços de amizade que se formaram nos mais de doze anos em que foi minha orientadora, anos que englobaram a iniciação científica, o mestrado e o doutorado;

a Prof.^a Dr.^a Luciani Ester Tenani e o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, pelas críticas apresentadas na ocasião do exame geral de qualificação da tese. Essas contribuições estão presentes em vários momentos deste texto e foram de fundamental importância para esta tese; o Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho, o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, a Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano, o Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito, membros titulares, e a Prof.^a Dr.^a Luciani Ester Tenani, a Prof.^a Dr.^a Adriana Fischer, a Prof.^a Dr.^a Eliana Vasconcelos da Silva Esvael, membros suplentes, por aceitarem compor a Comissão Examinadora de Defesa desta tese;

a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de doutorado pelo período de fevereiro/2014 a fevereiro/2017;

a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (convênio CAPES-COFECUB, processo n.º 834/15), nas pessoas da Prof.^a Dr.^a Juliana Alves Assis (PUC Minas, líder do convênio no Brasil) e da Prof.^a Dr.^a Sophie Bailly (Université de Lorraine, líder do convênio na França), pela concessão de bolsa de doutorado-sanduíche na França, no período de setembro/2015 a fevereiro/2016;

a Prof.^a Dr.^a Isabelle Delcambre, da Universidade de Lille 3, França, pela supervisão do trabalho no período do doutorado-sanduíche;

a Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, pelo afastamento concedido para estudos, no período de fevereiro/2014 a fevereiro/2017;

a Seção Técnica de Pós-graduação (STPG) da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, pela diligência nos serviços prestados à comunidade acadêmica;

os colegas dos grupos de pesquisa “Práticas de leitura e escrita em contexto digital” (UNESP/CNPq) e “Estudos sobre a Linguagem” (UNESP/CNPq), pela convivência e pela oportunidade de aprendizagem ao longo desses anos na universidade;

meus pais, Pedro Luiz Sobrinho e Fátima Vomeiro Luiz Sobrinho, por me apoiarem em minhas decisões profissionais e pela compreensão em relação à ausência no período de estudos;

o Willian Lima, que se oficializou como meu esposo durante o período de doutorado, pelo apoio no período de estudos e por sempre se fazer presente em todos os momentos de minha vida, inclusive nos de maior conflito durante o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Fundamentada numa concepção etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011; 2013), em estudos de letramentos (STREET, 2014; 2010; LEA; STREET, 2014) e em estudos do discurso (BAKHTIN, 2010; 2011; AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004), esta tese tem como objetivo investigar “conflitos” que emergem de produções textuais escolares escritas produzidas por escreventes de Ensino Fundamental II, no diálogo que é estabelecido entre esses alunos e a instituição escolar quanto a uso social de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A hipótese de partida é a de que esses conflitos permitem observar uma *heterogeneidade dos letramentos* – entendida como a presença de “outro(s)” (letramentos (d)e sujeitos) na produção textual escolar escrita, mas, a essa produção não restrita – de que tanto produções textuais escolares escritas quanto, portanto, práticas sociais dos sujeitos, são resultantes. Este objetivo geral desdobra-se em outros, específicos: (i) investigar principais tendências de cumprimento da atividade de produção textual escolar escrita, considerando-se o que o foi solicitado pela instituição escolar/professor e o que o aluno escrevente efetivamente conseguiu cumprir; (ii) investigar marcas linguístico-discursivas que indiciam a heterogeneidade dos letramentos; (iii) investigar o modo como o aluno escrevente projeta o (seu) modo de participação em práticas letradas acadêmicas e práticas letradas digitais; (iv) apresentar resultados que contribuam para pesquisas na área de Ciências da Linguagem e para reflexões sobre políticas públicas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O conjunto do material é formado de: (i) duas propostas de produção de redação e (ii) 203 (duzentas e três) produções textuais escolares escritas produzidas, com base nas referidas propostas, por alunos das então 5^a. e 6^a. séries (atuais 6^o. e 7^o. anos) de uma escola pública do município de São José do Rio Preto, São Paulo, no ano de

2008 (TENANI, 2015). A adoção de procedimentos de investigação de base abductiva (GINZBURG, 1990; 1991) permitiu que os textos analisados fossem agrupados segundo regularidades, a saber: (i) aquela em que o aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC, por meio de uma carta pessoal; (ii) aquela em que o aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC, por meio de uma carta pessoal; (iii) aquela em que o aluno pergunta e responde sobre TDIC, sem se apropriar do gênero carta pessoal; (iv) aquela em que o aluno foge ao tema. Dentre os resultados obtidos, destaca-se o do aspecto constitutivo de um letramento em outro – em outras palavras, a impossibilidade de se distinguir práticas sociais de leitura e escrita que seriam exclusivamente características do contexto da escola, tido como tradicional, daquelas que seriam exclusivamente características do contexto digital, tido como novidade. Tenciona-se, assim, contribuir para estudos de letramentos, com base na crítica de ideia corrente de que práticas sociais de leitura e escrita seriam de exclusividade de um contexto ou de outro, o que levaria à defesa de uma concepção de homogeneidade em cada prática situada. O estudo de marcas de heterogeneidade dos letramentos é relevante porque permite mostrar a complexidade da linguagem, numa dinâmica regida por constituição sócio-histórica do sujeito com o (no) outro, na alteridade.

Palavras-chave: letramentos; letramentos acadêmicos; heterogeneidade; discurso; produção textual escolar escrita; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

Based on an discursive ethnographical conception (CORRÊA, 2011; 2013), in literacy studies (STREET, 2014; 2010; LEA; STREET, 2014) and in discursive studies (BAKHTIN, 2010, 2011) AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004), this thesis aims to investigate “conflicts” which emerge from the written textual production of schoolchildren in middle school, in a dialogue established between these students and the school institution for social use of information and communication digital technologies (ICDT). The starting hypothesis is that these conflicts allow to observe a heterogeneity of literacies – understood as the presence of “other(s) (literacies of/and subjects) in written school textual production, but, to this non-restricted production – from what both school written textual production as, thus, social practices of subjects, are resultant. The general objective unfolds in others, specific ones: (i) to investigate major trends of compliance of the school written textual production activity, considering what was requested by the educational institution/teacher and what the student effectively achieved; (ii) to investigate linguistic discursive marks which indicate heterogeneity of literacies; (iii) to investigate how the student designs the (his/her) mode of participation in academic literacy practices and digital literacy practices; (iv) to present results that contribute to researches in Language Science and to reflection on Portuguese Language teaching public policies in Brazil. The whole material is constituted of: (i) two proposals of written production and (ii) 203 (two hundred and three) written textual production, based on these proposals, by students in then 5th and 6th grades (current 6th and 7th in Brazil educational system) from a São José do Rio Preto municipal public school, in 2008 (TENANI, 2015). The adoption of abductive based investigation procedures (GINZBURG, 1990; 1991) allowed to analyze the texts in groups according to regularities, namely: (i) the one in which the student asks a cousin/friend

about ICDT, through a personal letter; (ii) the one in which the student answers a cousin/friend about ICDT, through personal letter; (iii) the one in which the student asks and answers about ICDT, without appropriating the personal letter genre; (iv) the one in which the student escapes the theme . Among the obtained results, it is noteworthy the constitutive aspects of a literacy in another – in other words, the impossibility of distinguishing reading and writing social practices which would be characteristics exclusively from school context, known as traditional, from the ones which would be characteristics exclusively from digital context, taken as novelty. It will thus contribute to literacy studies, based on the current idea that social practices of reading and writing would be a context or another exclusivity, which would lead to the defense of a homogeneity conception in each situated practice. The study of marks of literacies heterogeneity is relevant because it allows to show the language complexity, a dynamic ruled by socio-historical constitution of the subject with (in) the other, in otherness.

Keywords: literacies; academic literacies; heterogeneity, discourse; school written textual production; Middle School

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico (01). Crescimento do uso de computadores em domicílios no Brasil e no mundo de 2008 a 2015, ano vs. percentual sobre o total de domicílios (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016, p.130).....	24
Gráfico (02). Crescimento de domicílios com acesso à internet no Brasil e no mundo de 2008 a 2015, ano vs. percentual sobre o total de domicílios (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016, p.135).....	26
Gráfico (03). Regularidades encontradas no conjunto do material, por ano escolar.....	114

SUMÁRIO

Introdução.....	14
1 Fundamentação teórica.....	37
1.1 Letramentos e assunção de modelo ideológico de letramento....	37
1.1.1 Modelo autônomo e modelo ideológico de letramento na (tentativa de) apropriação de tecnologias digitais	46
1.2 O modelo de Letramentos Acadêmicos e o estudo de textos escolares.....	50
1.2.1 Dimensões “escondidas” de práticas sociais letradas.....	55
1.3 Ganhos e limitações dos Novos Estudos de Letramento: a contribuição da perspectiva etnográfico-discursiva	57
1.4 Heterogeneidade: da escrita e dos letramentos.....	63
2 Material e métodos.....	70
2.1. Banco de Dados <i>Textus</i>	70
2.2. Constituição do material da pesquisa.....	77
2.2.1. As propostas de produções textuais	77
2.3 Procedimentos de investigação.....	86
2.3.1. O Paradigma Indiciário.....	86
2.3.2. Paradigma Indiciário em estudos sobre escrita.....	90
2.3.3 A busca por pistas da heterogeneidade dos letramentos no material de estudos.....	95
3 Análise dos dados	107
3.1. A proposta de atividade escolar e o(s) outro(s) com que(m) se dialoga.....	108
3.2. As regularidades do <i>corpus</i> de análise.....	112
3.3. Enunciados e indícios da heterogeneidade dos letramentos ...	117
3.3.1 Regularidade (i): aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal.....	117

3.3.2 Regularidade (ii): Aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal.....	136
3.3.3 Regularidade (iii): Aluno pergunta e responde sobre TDIC sem utilizar o gênero carta pessoal	151
Considerações finais	161
Referências	168

Introdução

Fundamentamo-nos numa perspectiva etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011; 2013), privilegiando, por um lado, aspectos dos Estudos de Letramento (STREET, 2010; LEA; STREET, 2014) e, por outro, aspectos de estudos discursivos (BAKHTIN, 2010; 2011; AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004), temos como objetivo geral desta tese investigar “conflitos” que emergem de produções textuais escolares escritas produzidas por escreventes de Ensino Fundamental II, no diálogo estabelecido entre esses alunos e a instituição escolar quanto a uso social de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).¹ A hipótese de partida é a de que esses conflitos permitem observar uma *heterogeneidade dos letramentos* – entendida como a presença de “outro(s)” (letramentos (d)e sujeitos) na produção textual escolar escrita, mas, a essa produção não restrita – de que tanto produções textuais escolares escritas quanto, portanto, práticas sociais dos sujeitos, são resultantes.

Este objetivo geral desdobra-se em outros, de caráter específico:

- (i) investigar principais tendências de cumprimento da atividade de produção textual escolar escrita, com base na proposição de critérios para análise dessa produção, considerando-se o que o foi solicitado pela instituição escolar/professor e o que o aluno escrevente efetivamente conseguiu cumprir;
- (ii) investigar marcas linguístico-discursivas que indiciam a heterogeneidade dos letramentos, considerando-se “diálogo” entre

¹ Adotamos a nomenclatura TDIC, no lugar da popularmente conhecida TIC (acrônimo de “tecnologias de informação e comunicação”), por entender, a exemplo do que argumenta Alonso (2002), que “tecnologias de informação e comunicação existem desde tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX.” (ALONSO, 2002, p.169).

instituição escolar/professor e aluno escrevente no cumprimento da atividade de produção textual escolar escrita;

- (iii) investigar o modo como o aluno escrevente projeta o (seu) modo de participação em práticas letradas acadêmicas e práticas letradas digitais, considerando-se representação que faz de si e do(s) outro(s) em práticas sociais letradas legitimadas (ou não) pela escola;
- (iv) apresentar resultados que contribuam tanto para pesquisas na área de Ciências da Linguagem quanto para análises e reflexões sobre políticas públicas de ensino de Língua Portuguesa no País.

Poder-se-ia dizer que a proposta de estudar “conflitos” que emergem de produções textuais escolares escritas, produzidas por escreventes de Educação Básica, implicaria a assunção de uma concepção de pureza que seria característica de cada prática de letramento. Entretanto, se se assume a tese de que letramentos são constitutivamente heterogêneos, então, o conflito estaria resolvido pela explicação da heterogeneidade. Com efeito, de nosso ponto de vista, não há conflito propriamente dito na convivência de letramentos, uma vez que consideramos que nenhum letramento suplanta o outro, de modo a apagá-lo. O conflito investigado nesta tese está numa visão escolar que apregoa a pureza dos letramentos, que os hierarquiza e que acaba por considerar a emergência de uns nos outros na condição de “erro”. No contexto escolar, não é raro que práticas de letramento como as do chamado “internetês” sejam vistas como erro (ver crítica de Komesu; Tenani, 2015). Em certas tendências pedagógicas, entretanto, o erro está *no* professor, já que o aluno saberia muito mais do ambiente digital do que o docente. Haveria uma inversão entre polos do ensinar (previsto para o posicionamento do professor) e do aprender (previsto para o posicionamento do aluno), o que configuraria o reconhecimento de desvio em relação a condutas/posicionamentos sócio-historicamente legitimadas(os).

Nesta tese, conflitos são investigados com base em produções textuais escolares escritas. Emergem entre sujeitos e *modos de estar* nos letramentos, mas não na convivência entre letramentos, já que se assume uma heterogeneidade constitutiva. Levando-se em conta, pois, coexistência por nós entendida como conflituosa porque marcada por interesses distintos, entre sujeitos envolvidos em práticas de letramento ditas “tradicionais”, como as produzidas na escola (por exemplo, as do professor, no posicionamento social de representante de interesses da instituição), e os envolvidos em práticas de letramento ditas “novas”, como as associadas a uso de ferramentas digitais (por exemplo, as do aluno que as executaria fora do ambiente escolar), lançamos as seguintes questões:

- (i) se os letramentos são heterogêneos, quais as marcas dessa heterogeneidade?;
- (ii) qual é a relevância de se detectar essa heterogeneidade dos letramentos? Quais “mitos” sobre práticas sociais de leitura e escrita podem ser desconstruídos, de modo a contribuir para pesquisas na área de Ciências da Linguagem e para reflexões sobre políticas públicas de ensino de Língua Portuguesa no País?

Não se trata, pois, de assumir a investigação do conflito na condição de “falta de entendimento grave ou oposição violenta entre duas ou mais partes”,² o que implicaria dizer que há possibilidade de total entendimento ou de transparência nas relações sociais da linguagem, mas de argumentar em favor de uma concepção de *heterogeneidade*, distinta da de homogeneidade ou de pureza (dos letramentos, da linguagem), como veremos adiante.

O conjunto do material é formado de: (i) duas propostas de produção de redação sobre o tema “linguagem e internet” e (ii) 203 (duzentas e três) produções textuais escolares escritas produzidas, com

² Verbete “conflito”, *Dicionário Michaelis On-Line*, disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conflito/>>. Acesso em: 27 dez.2017.

base nas referidas propostas, por alunos das então 5^a. e 6^a. séries (atuais 6^o. e 7^o. anos) de uma escola pública do município de São José do Rio Preto, São Paulo, no ano de 2008. Esse conjunto advém, como explicamos adiante, do Banco de Dados do Ensino Fundamental II *Textus*, concebido por Tenani (2015). Na época da coleta do material, realizada por Tenani e Longhin-Thomazi (2014), prevalecia a seriação escolar e, no Ensino Fundamental, os alunos estavam matriculados da 5^a. a 8^a. séries. Mediante a lei 11.274/2006, a qual incluiu mais um ano escolar (relativo a crianças de 6 anos de idade, anteriormente vinculadas à educação infantil), o Ensino Fundamental passou a ter nove anos escolares e a se dividir em dois ciclos: ciclo I, com alunos de 6 a 11 anos (do 1^o. ao 5^o. anos, Ensino Fundamental I) e ciclo II, com alunos de 11 a 14 anos (do 6^o. ao 9^o. anos, Ensino Fundamental II). Utilizaremos, ao longo deste trabalho, a nomenclatura vigente na época da coleta dos dados – a de séries escolares.

Os procedimentos de investigação, de base abdutiva, privilegiam aspectos qualitativo-interpretativos no tratamentos dos dados. A hipótese de partida é a de que a investigação de conflitos em produções textuais escolares escritas permite o reconhecimento da heterogeneidade dos letramentos. Na (sua) produção textual escolar escrita, o escrevente imprime “pistas” da (sua) relação sócio-histórica com diversos usos sociais da linguagem, os quais não se restringem ao ambiente escolar, ainda que esse espaço físico e simbólico possa ser socialmente identificado (como pela própria instituição) como o mais importante quando o assunto são práticas de leitura e de produção de textos.

De nosso ponto de vista, a heterogeneidade de letramentos coloca em evidência tanto práticas sociais letradas tidas como tradicionais (a exemplo de produções textuais escritas comumente associadas à escola) quanto práticas sociais letradas entendidas como novas (a exemplo daquelas reconhecidas em suportes como os de computador com acesso à internet, utilizados em ambientes fora da escola). Esse “entre-lugar”,

entre a (suposta) tradição escolar e a (suposta) novidade do digital, é, para nós, privilegiado para a investigação de conflitos entre sujeitos e modos de estar nos letramentos.

Apresentamos, a seguir, justificativa da escolha do tema desta tese, considerando-se a possibilidade de contribuição para o campo teórico de estudos da linguagem na relação com usos de tecnologias digitais.

Nos anos de 1990, “letramento” recobria, no Brasil, práticas escolares, ao mesmo tempo em que buscava se diferenciar de uma noção de “alfabetização” (cf. SOARES, 2004). Sob influência dos chamados Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies* – NLS), o termo passou a ter tomado como mais abrangente, recobrando, além de usos sociais de leitura e da escrita em contexto institucional formal, muitos outros (cf. STREET, 2014; LANKSHEAR, KNOBEL, 2011). Letramento, quando restrito ao ambiente escolar, remete a uma ideia de unicidade ou de pureza, de uniformidade, de escrita padrão; remete, pois, a uma concepção tida como mais tradicional, porque sócio-historicamente legitimada e reconhecida por diferentes grupos sociais, como sendo “o” letramento por excelência (STREET, 1984; KLEIMAN, 2005). Dessa perspectiva, não há espaço para outras práticas que não sejam aquelas apregoadas pela escola, pois haveria, numa hierarquização proposta pela instituição escolar e compartilhada por outras, práticas de leitura e escrita “corretas”, em detrimento daquelas “erradas”. Letramentos digitais, por sua vez, referem-se a usos sociais de leitura e escrita com base no advento de tecnologias digitais, com ênfase na investigação da relação entre diferentes semioses, o que faz com que muitos atribuam a essas práticas caráter de “novidade” (novidade essa frequentemente confundida

com a que seria trazida pelo uso do suporte material).³ Práticas letradas associadas à “tradição” (do) escolar podem ser ressignificadas no âmbito de uma suposta “novidade”⁴ contemporânea, associada ao contexto digital.

Ao partir de um conjunto de textos produzidos na instituição escolar, procuramos problematizar tanto o escolar como o digital, entendendo que não há práticas restritas apenas a um contexto ou a outro. Parte-se do princípio de que letramentos se constituem uns em relação a outros, numa relação dinâmica de práticas sociais de leitura e escrita, as quais ultrapassam o limite físico ou simbólico dos muros de escola ou ainda dos muros de lares e das antigas *lan-houses* (hoje mais voltadas à prática de jogos eletrônicos), de aparelhos móveis pessoais que seriam “detentores” do poder de comunicação digital. Partimos de uma perspectiva de língua(gem) que considera dialogicidade (BAKHTIN, 2010) e heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004), em vez de buscar caracterizar letramentos (escolar ou digital) segundo distinção antagônica, segundo a qual não há possibilidade de convivência entre diferentes práticas letradas.

Com Authier-Revuz (1990; 2004), buscamos “olhar” para a diversidade, (n)a diferença, para os outros/Outros que constituem o sujeito e os textos/discursos; dito de outro modo, buscamos compreender heterogeneidade constitutiva da linguagem. Segundo Authier-Revuz (1990; 2004), heterogeneidade é o outro no discurso – outro(s) sujeito(s), outro(s) texto(s)/discurso(s). Como dito, assumir a heterogeneidade constitutiva permite a este trabalho afirmar, de um lado, que não há conflito na convivência entre letramentos (escolar e digital); de outro, que o conflito é instaurado na prevalência de uma visão escolar que

³ Ver, a esse respeito, crítica de Komesu, 2014.

⁴ É preciso observar que há, no entanto, um descompasso entre “ressignificar”, entendido como “produzir um sentido novo” e “suposta ‘novidade’”, que questiona o que pode, efetivamente, ser tomado como “novo” em termos de produção e de disseminação de sentidos na/da linguagem.

estabelece *um* (“o”) letramento. Defendemos que “letramento” como prática social de leitura e de escrita – escolar ou digital – só existe na relação com letramentos outros, outras práticas sociais de leitura e de escrita, executadas na interação entre os sujeitos da língua(gem), de maneira ora mais harmoniosa, posto que haveria concordância entre os sujeitos sobre valores atribuídos a essas práticas, ora mais conflituosa, posto que haveria divergência ou desacordo na atribuição desses valores “divididos”.

Ao adotar uma concepção de heterogeneidade constitutiva da língua/gem (cf. Authier-Revuz, 1990; 2004), procuramos reconhecer o outro do/no discurso. Distanciamos-nos, pois, de concepções de língua das quais resultariam sentido único e acabado, “pronto”, independentemente do modo como os sujeitos se relacionam ou imaginam se relacionar com o(s) outro(s). Essa visão de língua é ainda aquela assumida por manuais e cartilhas escolares, dos quais resultam até hoje práticas tradicionais de leitura e escrita, fundamentadas em preenchimento de lacunas, exercícios de gramática prescritiva, com ênfase em ortografia da língua. Reconhecemos a relevância do ensino de gramática e de ortografia, mas entendemos que a língua a elas não se resume. Concebemos, pois, com Authier-Revuz (1990; 2004), principalmente na leitura que a autora faz do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2010), a heterogeneidade constitutiva como/na interdiscursividade, a qual permite (re)construir diferentes sentidos em sua materialidade.

Concebemos, assim, letramentos como práticas sociais languageiras, as quais implicam considerar tanto o aspecto linguístico, quanto o social e o histórico em sua constituição dialógica. A heterogeneidade dos letramentos concerne, pois, à convivência entre letramentos, não na condição de uma convivência entre variedades – o que sugeriria que cada letramento seriam monológico, único, homogêneo, imóvel, acabado, “o um e o outro” –, mas na condição de que cada evento observável é resultante de práticas de letramentos, dialogicamente

constituídos, múltiplos, heterogêneos, conflituais, inacabados, “outro no um” da linguagem. Nesta qualificação que visa distinguir “variedade” de “heterogeneidade”, retomamos a comparação que Authier-Revuz (2004) estabelece entre obras escritas no período do chamado Círculo de Bakhtin, as quais estariam voltadas a “análises historicamente ancoradas de formas e gêneros literários” e a “uma teoria da produção do discurso e do sentido” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.24-25). “O que se diz de maneira insistente através dessa rede de oposições é o lugar dado ao outro na perspectiva dialógica [...], *um outro que atravessa constitutivamente o um.*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.25, grifos no original).

A nomeação de letramento escolar, letramento digital ou de multiletramentos seria uma tentativa de apagar essa heterogeneidade constitutiva dos letramentos (da língua/gem). Tencionamos, na assunção de uma perspectiva etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011; 2013), mostrar as relações entre aspectos linguísticos, sociais e históricos, na constituição dialógica de produções textuais escritas, produzidas por alunos escreventes de Ensino Fundamental II. Nesta tese, o estudo de conflitos que emergem nessas produções textuais permite observar a heterogeneidade dos letramentos, entendida, como dito, como a presença de “outro(s)” (letramentos (d)e sujeitos) no letramento escolar, na produção textual escolar escrita, mas, a essa produção não restrita. Para melhor discutir essa condição de constituição dos letramentos, avaliamos, a seguir, usos sociais de tecnologias digitais no Brasil e no mundo.

As chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm sido de uso cada vez mais frequente no cotidiano de uma parcela da população mundial. Com o advento de *smartphones*, *smart TV*,⁵ *notebooks*, *tablets*, dentre outros, conectados por *wi-fi*, o acesso a redes deixou de ser restrito a um aparelho, ou a uma conexão fixa e

⁵ Destacamos, no uso do adjetivo em inglês “smart” (“inteligente” ou “moderno”, em português), uma apreciação positiva comumente atribuída ao suporte material (do aparelho celular ou televisor), a qual qualificaria o modo como essas tecnologias são concebidas por fabricantes e usuários (ver KOMESU, 2014).

passou a se dar em multi-telas, na palma das mãos, em conexões sem fio, em diferentes ambientes, lugares e momentos do dia a dia. Diversos equipamentos – vendidos como cada vez mais velozes e potentes em termos de processamento e de armazenamento de dados – tornam possível estar *on-line* a todo instante, 24 horas por dia, desde que se tenha, também, acesso à internet.

Novos questionamentos surgem da relação entre homem e tecnologia. Interessa-nos, no domínio dos estudos da linguagem, questionamentos referentes a práticas letradas, com destaque para as circunscritas no ambiente escolar e seus diálogos com as da internet e da tecnologia digital: como alunos, crianças e jovens, representam essas relações entre práticas letradas escolares e práticas letradas digitais, nas produções textuais escritas? Se se considerar a produção de efeitos de sentido na/da língua, quais sentidos são nela e por ela construídos, nesse “novo” contexto *on-line*? Poder-se-ia supor, por um lado, numa relação de substituição, que muitas crianças e jovens (e talvez professores de Língua Portuguesa) consideram que a apropriação de tecnologias digitais “novas” significa o surgimento de “novos” sentidos na produção textual escolar escrita. Por outro lado, é possível também pensar que essas mesmas crianças e jovens (e professores) tenham estabelecido, de modo claro, fronteiras entre o que seria de exclusividade do escolar e o que seria de exclusividade digital, com crítica, portanto, a quaisquer práticas que buscassem colocar em evidência uma heterogeneidade dos letramentos. Essas considerações sobre a relação entre apropriação de tecnologias recentes vendidas no mercado e “novidade” na/da linguagem, por um lado, e sobre a prevalência de concepção de linguagem/letramento homogêneo, por outro, fortalecem visão tradicional segundo a qual: (i) a “novidade” estaria sempre atrelada ao aparecimento (à aquisição por indivíduo) de um novo suporte material e (ii) não haveria convivência entre letramentos, a “proximidade” entre práticas de letramento que

deveriam ser desenvolvidas em contextos específicos induz o sujeito a desvios inaceitáveis.

Para se entender o impacto de tecnologias em práticas letradas de crianças e adolescentes em fase escolar, é necessário apresentar um panorama do uso e da disseminação de novas tecnologias nos últimos anos, no Brasil e no mundo.⁶ Pode-se dizer que a disseminação de tecnologias digitais e da internet é fato que “atravessa” a constituição dos sujeitos de diferentes faixas etárias, alfabetizados ou não, em sociedades rurais e urbanas em diversos lugares do mundo.

O aumento de usos de tecnologias vem sendo mensurado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), responsável pela execução e elaboração de relatórios TIC Domicílios há quase uma década, com base nos quais apresenta o CGI.br divulga estatísticas e dados, a partir de “padrões de qualidade e comparabilidade estabelecidos por organismos internacionais.” (TIC Domicílios 2015, publicado em 2016, p.21). Essa divulgação permite, por sua vez, desenvolvimento tanto de pesquisas acadêmicas quanto de políticas públicas e de inclusão social no Brasil. O objetivo principal desses relatórios é “medir a posse e o uso das tecnologias de informação e de comunicação entre a população residente no Brasil com idade de 10 anos ou mais.” (TIC Domicílios 2015/2016, p.105). Considerando-se, pois, a avaliação de posse e uso de tecnologias, é possível ainda dizer que relatórios como esses são de interesse de empresas privadas, uma vez que indicam tendências de consumo no mercado. Dessa perspectiva, é interessante pensar a posse da tecnologia de escrita comparativamente à tecnologia digital. No âmbito da tecnologia digital, a posse (compra) de bens é aspecto determinante. Mas não somente: é a compra fidelizada por parte de um consumidor do processo de desenvolvimento tecnológico. É uma compra que não termina, pois demanda (aquisição permanente da) atualização de

⁶ A propósito de efeitos de uso de tecnologias de informação (redes sociais, jogos *on-line*, dentre outros) na constituição subjetiva de adolescentes no Brasil, ver análise, do ponto de vista dos estudos da psicologia, elaborada por Prioste (2016).

hardware ou *software*. “Medir a posse” não poderia, pois, ficar apenas no suposto domínio da tecnologia, mas também deveria ser avaliado nessa condição de compra/consumo incessante, que envolve tanto recursos financeiros quanto desejo de o usuário/consumidor estar continuamente atualizado (*no consumo*).

O relatório TIC Domicílios 2015/2016 demonstra que o acesso e o uso das tecnologias cresce no Brasil e no mundo em proporções parecidas no decorrer dos últimos anos:

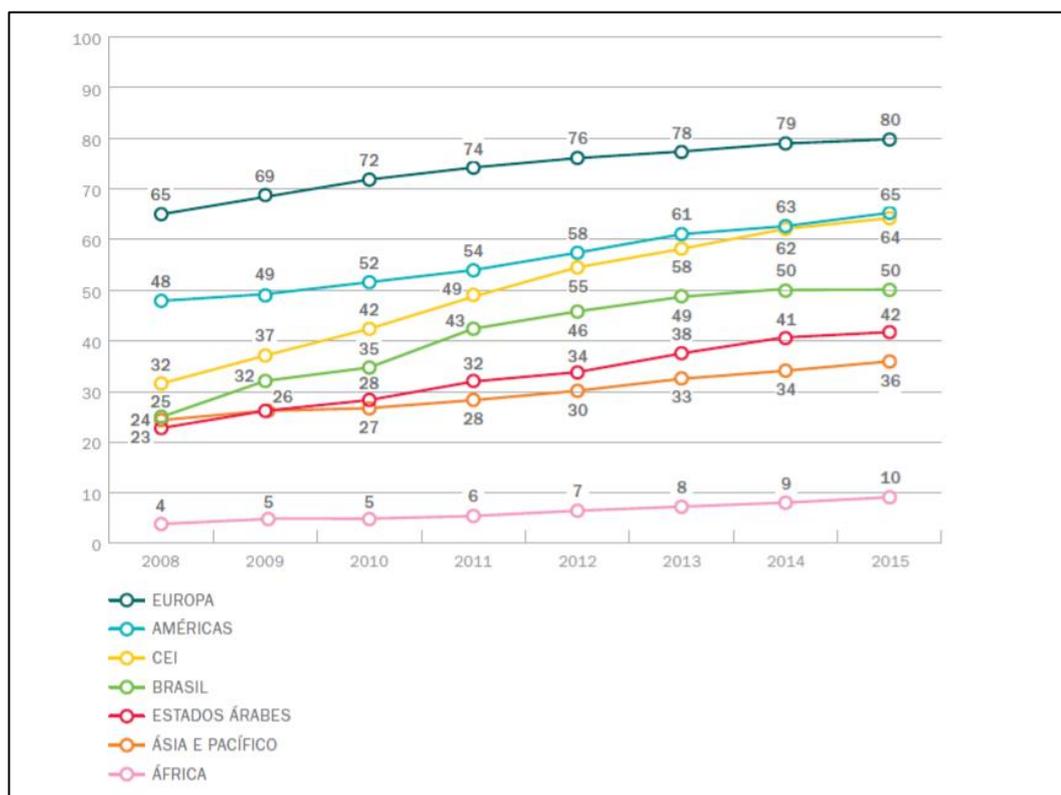


Gráfico (01). Crescimento do uso de computadores em domicílios no Brasil e no mundo de 2008 a 2015, ano vs. percentual sobre o total de domicílios (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016, p.130)

Com relação à posse de computadores, o gráfico (01) ilustra que o Brasil apresentou aumento no número de domicílios com computador entre os anos de 2008 e 2014, com manutenção em 2015 – aumento observado em todo do mundo, conforme o gráfico (01) busca ilustrar. Se o

crescimento nos últimos anos é superior a de países da África, Ásia e Pacífico, e de Estados Árabes, fica evidente que o crescimento do uso de computadores em domicílios no Brasil ainda é inferior ao apresentado em países da Europa, da Comunidade de Países Independentes (CEI)⁷ e da própria média das Américas.

O relatório enfatiza que o Brasil permanece, internamente, com disparidade histórica entre as diferentes classes sociais, no que diz respeito à posse de bens de consumo, que agora se estendem a tecnologias, como computador e internet:

O acesso a computadores no Brasil encontra-se em situação intermediária, com proporções mais altas que as médias da África, Ásia e Pacífico e Estados Árabes, mas com percentuais significativamente inferiores às médias dos países classificados como desenvolvidos pela ONU [...] é possível identificar a presença de diferentes realidades dentro de nosso país: enquanto as classes A e B, no Brasil, apresentam indicadores semelhantes, e até superiores, aos índices europeus, a classe D e E tem números próximos aos do continente africano, inclusive com uma curva de tendência semelhante. (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016, p.129)

O acesso à internet em domicílios brasileiros segue porcentagem parecida à de acesso a computadores, conforme pode-se observar no gráfico (02) – também retirado do relatório TIC Domicílios 2015/2016:

⁷ Armênia, Belarus, Cazaquistão, Federação Russa, Moldávia, Quirquistão, Tadjiquistão, Turcomenistão, Ucrânia, Uzbequistão, Geórgia e Azerbaijão (informação disponível em: <<http://www.camara.leg.br/mercosul/blocos/CEI.htm>>, acesso em: 27 dez.2017).

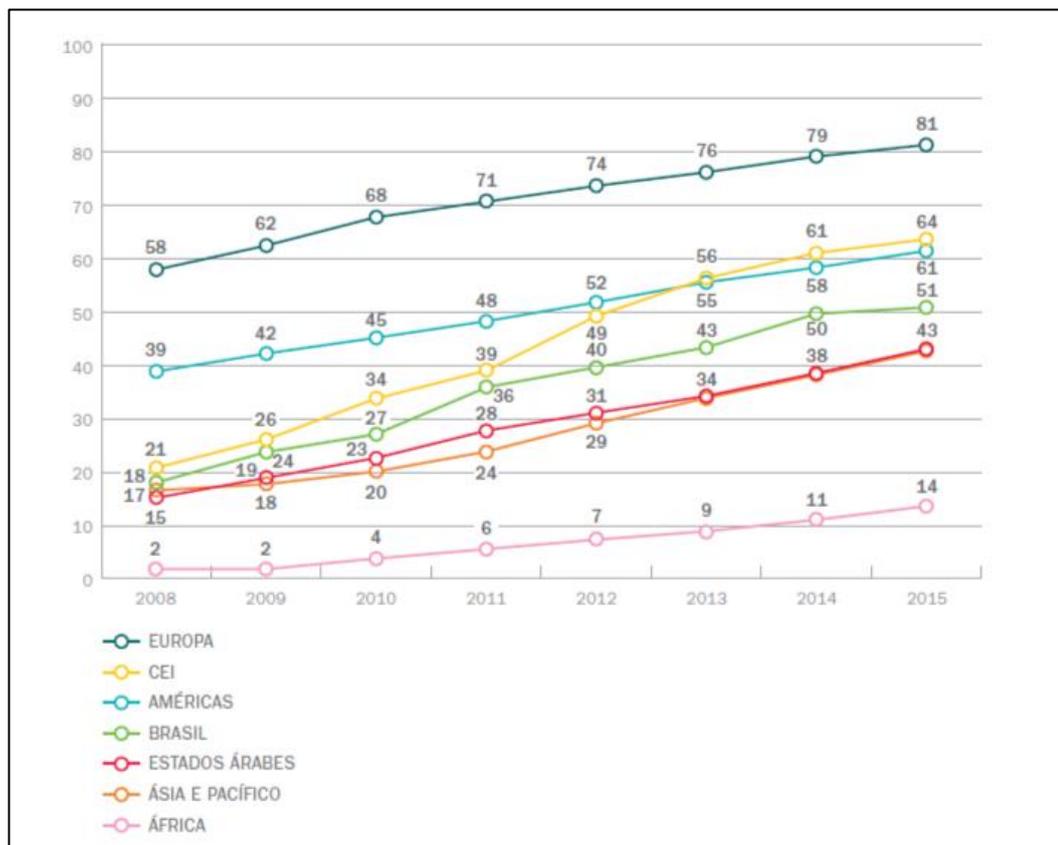


Gráfico (02). Crescimento de domicílios com acesso à internet no Brasil e no mundo de 2008 a 2015, ano vs. percentual sobre o total de domicílios (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016, p.135)

Em 2014, 50% dos lares contava com acesso à internet – gráfico (02) – e posse de computador – gráfico (01); em 2015, observou-se apenas 1% de aumento no acesso à internet, que passou a ser de 51% no último ano de avaliação do relatório – cf. gráfico (02) . Ao se observar ambos os gráficos, nota-se que houve aumento no número de posse dessas tecnologias nas casas brasileiras de 2008 em diante, seguindo tendência mundial, com acomodação do crescimento a partir de 2015, data em que, reconhecidamente, há recrudescimento da crise, principalmente, nos setores econômico e político no Brasil, no ano que antecedeu o golpe contra a então presidenta da República, Dilma Rousseff.

O relatório TIC Domicílios 2015/2016 atenta ao fato de que o acesso ao computador e à internet por classes sociais brasileiras ainda

não é totalmente universalizado. Há desigualdade nessa distribuição não só entre classes sociais, mas também entre diferentes regiões do país (Norte/Nordeste vs. Sul/Sudeste) e áreas (rural e urbana). É dito, na pesquisa, que as políticas públicas “não têm sido suficientes para reduzir de forma significativa as disparidades de acesso entre as áreas urbanas e rurais, entre as diferentes regiões geográficas do país e, no interior de cada região, entre as diferentes classes sociais.” (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016 p.27). O relatório demonstra também que na região Sudeste, no Brasil, cerca de 21 milhões de pessoas nunca utilizaram a internet, o que demonstra, pois, que a exclusão não é questão localizada em outras regiões geográficas do país: “em regiões com melhores condições econômicas e sociais, como é o caso do Sudeste, ainda há um longo percurso para a inclusão digital efetiva da população.” (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016, p.140).

Apesar de maior frequência de uso da internet e do computador – assim como de outros dispositivos móveis, a exemplo de celular e *tablet* –, classes economicamente desfavorecidas continuam sendo excluídas no Brasil, sobretudo, em domicílios localizados em áreas rurais e nas regiões Norte e Nordeste do país. Nesse cenário, o relatório aponta que, entre os desafios para políticas de gestão, está a universalização das TDIC e a oferta de práticas que vão além do uso puramente instrumental; que incluam acesso à informação e à geração de conhecimento. De uma perspectiva dos estudos da linguagem, não se trata somente de facultar posse ou consumo de novos bens, mas de criar condições para o surgimento de leitores e escreventes que saibam produzir atividade de crítica, por confrontação de informação recebida, a que teve acesso na internet ou não.

A cidade em que o material de análise foi produzido, São José do Rio Preto, localiza-se no interior do Estado de São Paulo, na região Sudeste do País, e tem uma população estimada em 450.657 indivíduos,

de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.⁸ Apesar de não dispor de dados específicos sobre acesso à internet e a uso de recursos digitais, visto que essas informações não estão disponíveis no IBGE, no relatório TIC Domicílios 2015/2016 ou mesmo em documentos disponibilizados pelo portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto,⁹ acreditamos que a discrepância observada no relatório TIC Domicílios 2015/2016 – seja no Brasil, seja na região Sudeste –, no que se refere à distribuição de e à exclusão por tecnologias digitais, também ocorre no município em que as produções textuais escolares escritas, objeto desta tese, foram produzidas e coletadas. O relatório TIC Domicílios ajuda-nos a compreender a relação entre acesso e exclusão digital, que permeia relações sócio-históricas entre sujeitos numa sociedade – o que é essencial para esta reflexão etnográfico-discursiva sobre heterogeneidade dos letramentos.

Há muito que ser feito, em termos de propiciar acesso e inclusão a TDIC, num país como o Brasil, no qual essas “novas” tecnologias estão ausentes em metade dos lares, apesar de certamente se constituírem como objeto de desejo/de consumo da população em geral. Enquanto muitas famílias, no Brasil e no mundo, são excluídas das TDIC, outras têm acesso facilitado e descartam com frequência aparelhos e dispositivos, a cada novo modelo lançado no mercado (a exemplo de *laptops* e de celulares). É preciso lembrar, no entanto, que esses aparelhos e dispositivos são descartados pelo próprio produtor da tecnologia, antes de o serem pelos consumidores.¹⁰ Tecnologias são mais

⁸ Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354980&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em 27 dez. 2017.

⁹ Disponível em: <www.riopreto.sp.gov.br>. Acesso em: 27 dez. 2017.

¹⁰ Em ação coletiva movida por moradores de Los Angeles, Illinois, Ohio, Indiana, Carolina do Norte, nos Estados Unidos, a empresa Apple é acusada por deixar *smartphones* (iPhones) com baterias antigas mais lentos, a cada processo de atualização do sistema operacional (iOS). “A decisão da Apple de diminuir o poder de processamento de telefones com baterias antigas nunca foi solicitada ou acordada”, essa decisão produz diminuição do valor dos aparelhos e força usuários a trocarem aparelhos “velhos” por modelos novos – é desse modo que o descarte de aparelhos é

do que técnica ou processamento de dados, ou, ainda, de algoritmos: “atravessam” relações de consumo, na constituição de subjetividades, são símbolo (por presença ou ausência) de *status* e desenvolvimento, rapidez, agilidade e de acesso à informação – o que seria o equivalente ao *status* concedido a um sujeito alfabetizado, dada a “apropriação de tecnologia (de) escrita”, na crítica formulada por Street (1984; 2004) quanto a modelo autônomo de letramento.

Bens “tecnológicos” passaram a ser pensados, sem problematização, como indispensáveis em termos de paradigma, conforme aponta Lopes (2007). Para o autor, estudioso da Comunicação, em obra publicada já há dez anos,

Se, em um passado recente, o automóvel, a geladeira e a televisão eram os principais sonhos de consumo popular, hoje, foram acrescentados a esses, o computador, o telefone celular, os serviços de acesso à internet e a televisão por assinatura, entendidos como produtos essenciais à vida. Toda e qualquer novidade de consumo pode se relacionar às novas tecnologias, acreditadas como libertadoras e como signos de integração social. [...] (LOPES, 2007, p.29)

Posse e uso de tecnologias digitais passam, na contemporaneidade, a ser sinônimo de ascensão econômica e social de grupos e de indivíduos, e de estagnação e atraso cognitivo, econômico e social, por aqueles que não a detêm. A ideia corrente é a de que o acesso a esses bens é condição indispensável para progresso e desenvolvimento. Sem acesso a recursos tecnológicos mais recentes, restariam atraso e ignorância. Podemos traçar um paralelo entre tecnologias digitais e escrita ocidental: o uso e a posse da “tecnologia da escrita” (CORRÊA, 2004) foi, e ainda é, considerada como responsável pela ascensão econômica, social e psicológica de pessoas e de grupos

feito pelo produtor de tecnologia, antes mesmo de o consumidor poder fazer esta escolha. Disponível em: <https://macmagazine.com.br/2017/12/21/nao-demorou-apple-e-processada-por-deixar-iphones-com-baterias-antigas-mais-lentos/>. Acesso em: 27 dez.2017.

(STREET, 2014); logo, ela deveria ser acessível a todos. No último século, a alfabetização passou a constituir agenda de órgãos internacionais. Em 2017, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU), em comemoração do Dia Internacional da Alfabetização, celebrado em 8 de setembro, elegeu como tema “Alfabetização no mundo digital” (disponível em: <<http://en.unesco.org/themes/literacy-all/literacy-day>>. Acesso em: 28 dez.2017). Retomamos adiante, na Seção 1, “Fundamentação teórica”, esta associação entre posse de tecnologias e progresso/desenvolvimento (entre ausência da posse e atraso/ignorância), quando discutimos, com Street (1984; 2004), os modelos autônomo e ideológico de letramentos.

A vinculação de sentidos de progresso e desenvolvimento a tecnologias, em especial às TIC, faz com que órgãos internacionais e diversos países dediquem recursos para pesquisas e para políticas de inclusão social, já que se trataria de algo importante para o desenvolvimento da nação, para acesso à democracia e à cidadania. O relatório supracitado – TIC Domicílios 2015/2016 – compartilha a ideia de desenvolvimento atrelado à tecnologia, uma vez que sua disseminação favoreceria o desenvolvimento sustentável de regiões e de todo o Brasil, promovendo “crescimento econômico, inclusão social e sustentabilidade ambiental” (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016, p.26). O relatório enfatiza, em sua apresentação e justificativa, que a relação entre uso de tecnologias e desenvolvimento é pauta internacional:

A relação entre adoção das tecnologias de informação e comunicação, desenvolvimento e crescimento econômico está entre os debates contemporâneos mais relevantes e ocupa hoje um lugar central na agenda internacional sobre o desenvolvimento sustentável. (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016, p.25)

Na contramão da exaltação a tecnologias, Lopes (2007), ao adotar um viés crítico para pensar a relação entre tecnologia e desenvolvimento,

ressalta que a tecnologia não é sinônimo de resolução de todos os problemas sociais, de integração ou ascensão social. O que há, para o autor, é uma doutrinação simbólica que visa formação de consumidores para novas mercadorias, um novo modo de integrar pessoas (sujeitos) ao capitalismo “contemporâneo”. Nas palavras do autor, “Assim como o cristianismo foi usado como arma para a colonização e a escravidão na era moderna, a cibercultura serve hoje para a expansão dos negócios da chamada nova economia” (LOPES, 2007, p.94). De uma perspectiva cristã, Lopes (2007), ao estabelecer correspondência entre cristianismo-arma, propõe essa mesma correspondência, agora, entre cibercultura-arma. “Arma” remete a “instrumento”, recurso que seria exterior ao sujeito. De nosso ponto de vista, cultura de tecnologias digitais (por posse ou por exclusão) é parte constitutiva da subjetividade, não é recurso que se pode dispensar de maneira voluntária e consciente: trata-se de sobredeterminação de cunho ideológico.

Não há como negar que dispositivos digitais geram certos impactos econômicos e sociais na vida dos sujeitos: apesar da necessidade de entendermos a tecnologia de um ponto de vista crítico, que questione sentidos cristalizados sobre o digital (cf. LOPES, 2007), há usos da tecnologia que vão além do compartilhamento de músicas, vídeos, fotos e áudios; as chamadas “redes sociais”, ao mesmo tempo em que podem ser associadas a frivolidades, também propiciam a propagação de atividades sociais – “ciberativismo” –, pelas quais sujeitos disseminam formas de contestação de padrões econômicos, sociais e políticos da atualidade. Ao discorrer sobre a organização dos sujeitos em movimentos sociais, Castells (2013), em *“Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet”*, defende que vivemos uma “sociedade em rede” na qual há a construção de diferentes relações de poder, marcadas, sobretudo, por organização fortemente ligada à “comunicação em rede”, com transmissão rápida e viral de imagens e dizeres, o que se torna terreno fecundo, na visão do autor, para os

movimentos sociais conectados. Nesses movimentos, a troca de ideias e a organização dos participantes ocorre pela *web* – tal como aconteceu a “primavera árabe”, na Tunísia. Para Castells (2013), a “rede” foi constituída como espaço virtual de construção e disseminação críticas contra sistemas políticos, regimes de poder e privilégios econômicos. De acordo com o autor, a internet passou a ser produzida como “novo espaço público”, como raiz dos movimentos sociais contemporâneos - um “espaço em rede, situado entre os espaços digital e urbano” (CASTELLS, 2013, p.20).

Com enfoque na análise linguística, esta tese não pode deixar de considerar a existência de sentidos e dizeres tanto sobre a sociedade em rede (CASTELLS, 2013), quanto sobre a constituição dos sujeitos consumidores de um novo mercado, as quais marcam determinado tempo histórico e determinadas relações de produção e consumo (LOPES, 2007), em uma sociedade que privilegia o imediatismo, o exibicionismo, ou o “espetáculo” (cf. LHOSA, 2012). Diferentes sentidos sobre tecnologias digitais e usuários estão interligados a discussões sobre práticas letradas, que propomos realizar: consideramos que o material linguístico – no caso, escrito –, é perpassado por esses diferentes sentidos, sendo “atravessados” por discursos, “plasmados” na materialidade dos enunciados, seja “na” ou “fora da” instituição escolar. A impossibilidade de distinção entre práticas que ocorreriam de maneira exclusiva numa determinada situação comunicativa coloca em evidência a convivência histórica entre letramentos. O que nos interessa discutir são os conflitos que emergem do não reconhecimento dessa heterogeneidade dos letramentos, com consequências para um entendimento social do que sejam, por exemplo, “texto” e “linguagem”, ou ainda, para o que o próprio sujeito leitor/escrevente pode produzir em termos de linguagem, num contexto como o escolar.

Convém determo-nos com um pouco mais de atenção em crianças e adolescentes em idade escolar, uma vez que o material de análise da

presente tese foi produzido por esta faixa etária, de maneira mais específica, por sujeitos que tinham entre 11 e 13 anos de idade, à época da coleta dos dados.

Conforme aponta o relatório TIC Kids Online Brasil 2015/2016,¹¹ o número de crianças e adolescentes com acesso à internet e posse de computadores aumentou nos últimos anos, sendo que esse número praticamente dobrou desde 2012: passou de 47%, naquele ano, para 84%, em 2015, proporção referente à quantidade de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, que alegaram acessar a internet todos os dias ou quase todos os dias, sendo o telefone celular o dispositivo mais utilizado por eles, no momento da pesquisa. Por meio dos relatórios produzidos pelo CGI.Br (TIC DOMICÍLIOS 2015/016; TIC KIDS 2015/2016), é possível atestar que houve aumento geral da proporção mundial e nacional de sujeitos com acesso a essas tecnologias, tanto de adultos quanto de crianças e adolescentes – o que ratifica a importância de estudar impactos dessas tecnologias na vida dos sujeitos, a exemplo do que é proposto nesta tese, a propósito das tensões entre práticas letradas do escolar e do digital, entre alunos do Ensino Fundamental, no Brasil.

Apesar de instituições – a exemplo do CGI.Br, de órgãos governamentais e de outros setores vinculados a políticas públicas – ressaltarem a relevância da disseminação de tecnologias digitais, posse e uso delas nem sempre são vistos de maneira positiva. Ao mesmo tempo em que há exaltação a tecnologias digitais, existem, de maneira contrária, questionamentos que as vinculam a supostos perigos que poderiam acometer, principalmente, crianças e adolescentes expostas ao chamado mundo digital. Como exemplo, pode-se citar a associação francófona *Alerte Écrans*,¹² a qual defende a diminuição do tempo de exposição “à

¹¹ Desdobramento do relatório TIC Domicílios 2015/2016, que gerou documento específico sobre usos da internet por crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade, no Brasil. Seu principal objetivo é mapear riscos e oportunidades *on-line*.

¹² Disponível em: <<http://www.alertecran.org/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

tela” – computadores, *tablets*, celulares e mesmo TV – por crianças, adolescentes, pais e educadores. A associação afirma que os impactos causados pelo uso excessivo dessas tecnologias afetaria “o comportamento e a vida emocional (violência verbal e psíquica, adaptação e diminuição de empatia) e a aprendizagem (impacto negativo sobre a atenção, concentração, a memória, a motricidade, a linguagem e a escrita).”¹³ Assim, a exposição excessiva de crianças a telas afetaria tanto a sua saúde quanto o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, com impacto para suas vidas na fase adulta.

Questionamentos sobre acesso e uso de tecnologias digitais por crianças e adolescentes não são recentes. Em Luiz Sobrinho (2012), já destacamos preocupação, por parte da sociedade – em especial pais e educadores –, com o uso da escrita da internet por crianças e adolescentes, setores estes que consideram a escrita na *web* (em especial em gêneros discursivos mais coloquiais) como “errada” e “prejudicial” em relação a uma escrita supostamente “correta”, tal como seria ensinada pela escola e prescrita pela gramática normativa. Naquela ocasião, já defendíamos uma perspectiva de heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2004) para os estudos da escrita na internet, na busca da problematização de usos não previstos de vírgulas em bate-papos virtuais (*chats*) como possibilidades da língua e como maneira de o escrevente marcar, em sua escrita, um ritmo da escrita. Tratava-se, pois, de tentativa de contribuir com uma visão mais abrangente de práticas sociais letradas, a qual permite reconhecer, também no chamado “erro” (por exemplo, no emprego de não previsto de vírgulas), em práticas letradas pouco ou nada reconhecidas pela escola (por exemplo, textos produzidos nos então bate-papos virtuais, o equivalente, hoje, a quaisquer comunicadores

¹³ “le comportement et la vie émotionnelle (violence verbale et physique, mimétisme et diminution de l’empathie) et les apprentissages (impact négatif sur l’attention, la concentration, la mémoire, la motricité, le langage et le graphisme).” Disponível em: <<http://www.alertecran.org/2017/06/02/l'exposition-des-jeunes-enfants-aux-ecrans-est-devenue-un-enjeu-de-sante-publique-majeur-tribune/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

instantâneos), (outros) modos de enunciação da linguagem. Nesta tese, trata-se do reconhecimento da heterogeneidade dos letramentos, observável em marcas linguístico-discursivas que colocam em evidência conflitos e tensões produzidos nas relações sociais entre sujeitos e instituição(ões). Tencionamos, pois, nesta tese, de uma perspectiva etnográfico-discursiva, investigar a pluralidade dos letramentos em suas tensões e em seus conflitos que aparecem marcados nas produções textuais escolares escritas, produzidas por alunos escreventes de Ensino Fundamental II.

Esta tese está organizada da seguinte maneira: na Seção 1, “Fundamentação teórica”, são abordados aspectos concernentes a estudos de letramentos, com destaque para estudos de letramentos acadêmicos na relação com os de letramentos digitais. Interessa-nos colocar em evidência uma *heterogeneidade de letramentos* com a qual o aluno escrevente (mas não somente) tem contato, direta ou indiretamente, na escola e fora dela. Procuramos ainda mostrar como esses estudos nos interessam à medida que podem ser assumidos segundo perspectiva etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011; 2013) no tratamento da linguagem.

Na Seção 2, “Material e métodos”, descrevemos o conjunto do material da pesquisa e os procedimentos de investigação. Mostramos a relevância do material no contexto situado do município de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, Brasil, onde os dados foram produzidos e coletados, e num contexto mais amplo, em que a representativa da amostra e do tema escolhido é justificada em função de dados do Estado de São Paulo e do Brasil. Com base em procedimentos de investigação

fundamentados no paradigma indiciário (GINZBURG, 1990; 1991), explicitamos a concepção de critérios para organização e análise dos dados.

Na Seção 3, apresentamos resultados das análises realizadas, com destaque para a tensão no “jogo enunciativo” de expectativas, promovido entre aluno escrevente e instituição/professor, nas produções textuais escolares escritas. Na análise de base abduativa, buscamos privilegiar conflitos entre práticas sociais letradas que são concebidas, por aquele que lê/escreve, na relação com o que é pedido pela instituição/professor, como “erradas”, visto que apenas poderiam emergir ou circular, do ponto de vista do aluno escrevente e da instituição/professor, em determinadas situações. Interessa-nos colocar em destaque a heterogeneidade dos letramentos, de que práticas letradas/ produções textuais e sujeitos são (e)feitos.

Nas “Considerações Finais”, destacamos os principais resultados obtidos e a tentativa de contribuição para o campo dos Estudos Linguísticos. Por fim, apresentamos as referências utilizadas nesta pesquisa.

1 Fundamentação teórica

Diferentes autores, situados em áreas de estudos nas ciências humanas, tais como linguística, educação, ciências sociais, semiótica, têm pesquisado implicações de práticas sociais de leitura e escrita na contemporaneidade. Ao nos situar junto a estudos de letramentos em ciências da linguagem, aproximamo-nos, por um lado, de propostas realizadas por estudiosos dos Novos Estudos de Letramento, de maneira particularizada, na relação que alguns promovem entre letramentos acadêmicos e letramentos digitais; por outro, de estudiosos do Discurso (BAKHTIN, 2010; 2011; AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004), de maneira particularizada, aqueles que propõem uma concepção dialógica de linguagem, que privilegiam a pluralidade e a heterogeneidade. Na reunião desses quadros, assumimos, com Corrêa (2011; 2013), uma perspectiva etnográfico-discursiva para a investigação da produção textual escrita. Buscamos, assim, colocar em evidência uma *heterogeneidade de letramentos*, da qual práticas/produções textuais e sujeitos são resultantes.

1.1 Letramentos e assunção de modelo ideológico de letramento

Para a investigação da heterogeneidade dos letramentos, é essencial que se defina quais abordagens sobre letramento “atravessam” esta reflexão. Recorremos, pois, a Street (2006), em estudo em que discorre sobre diferentes tradições em estudos de letramentos. Street aponta para a existência de quatro perspectivas predominantes, as quais coexistem na atualidade, a saber: (i) perspectiva de letramento enquanto aprendizagem de “habilidades” formais de leitura e escrita; (ii) perspectiva cognitiva, de avanço do raciocínio abstrato por meio do letramento; (iii)

perspectiva de prática social, a qual analisa práticas letradas em contexto social situado; (iv) perspectiva do letramento como texto, que defende que a linguagem pode ser observada de diferentes modos, sem se restringir à estrutura da língua. Enquanto as duas primeiras perspectivas estariam mais próximas do modelo autônomo de letramento (cf. STREET, 1984), criticada por diversos autores – ver, a esse respeito, Street (1984; 2014), Lankshear e Knobel (2011); Corrêa (2013) –, as duas últimas compartilhariam do modelo ideológico de letramento (cf. STREET, 1984), o qual integra questões diversas, de ordem ideológica, no estudo de práticas letradas – cf. Luiz Sobrinho; Komesu (2015).

Ao considerar que o letramento ultrapassa tanto o aspecto gráfico quanto o aprendizado de “técnicas” de escrita e ao questionar se realmente haveria desenvolvimento cognitivo de sujeitos e/ou grupos que detêm a escrita, nos distanciamos das vertentes (i) e (ii) citadas por Street (2006). Adotar uma vertente como a (i), por exemplo, aproximaria o pesquisador de uma concepção segunda a qual a apropriação de tecnologias digitais demandaria tão somente “habilidade” ou “técnica” a ser desenvolvida, de maneira individual e mecânica. Dessa perspectiva, práticas letradas digitais seriam restritas a ações automatizadas de seleção, digitação, “cópia” e “cola”, clique, sem quaisquer problematizações concernentes à produção de sentidos. É como se o sujeito da linguagem, na condição de um usuário das tecnologias (ver a esse respeito distinção proposta por Komesu; Galli, 2016), se tornasse capacitado para, nas mais diversas situações de uso, ter acesso a *todos* os sentidos da linguagem, supondo que esse acesso fosse possível. Autores como Lankshear e Knobel (2005; 2011), por exemplo, se opõem a essa vertente em estudos de letramentos digitais e a chamam de vertente “it”, numa referência à reificação ou à coisificação (destituída, portanto, do caráter de subjetividade), conforme exposto adiante. Adotar uma vertente como a (ii), por sua vez, levaria o pesquisador, no âmbito dos estudos de letramentos em contexto digital, a se aproximar de uma

noção segundo a qual sujeitos que não têm acesso a tecnologias apresentariam desenvolvimento cognitivo inferior àqueles que convivem com tecnologias no cotidiano (LUIZ SOBRINHO; KOMESU; 2015).

Neste estudo sobre conflitos entre o que a instituição escolar/professor projeta como prática letrada acadêmica para o aluno e o que o aluno efetivamente executa em produções textuais escolares, procuramos nos afastar de concepções como as expressas em (i) – a qual restringe o letramento à aquisição de habilidades técnicas – e (ii) – a qual concebe o desenvolvimento cognitivo como impulsionado por posse e manejo de tecnologias digitais – para nos aproximar da investigação de relações de poder e do processo de produção de sentido, entre escreventes em idade escolar, segundo práticas letradas diversas, com ênfase para as do escolar e as do digital. Logo, nossas reflexões aproximam-se das perspectivas (iii) e (iv), apontadas por Street (2006), ao considerar que letramentos são práticas sociais irrestritas ao texto gráfico ou à “tecnologia da escrita”.

Ao nos aproximar das proposições de Street, convém esclarecer que este autor é um consagrado estudioso inscrito nos chamados Novos Estudos de Letramento, o qual desenvolveu suas reflexões no campo da etnografia (STREET, 1984; 2006; 2014), no âmbito da antropologia, e influenciou pesquisas sobre letramento no Brasil e em outros países do mundo (cf. DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2012). Street explica que, “Classicamente, um etnógrafo vivia entre as pessoas por vários anos, aprendendo a língua e aplicando método e teoria rigorosos à coleta de dados, valendo-se de experiência prévia de antropólogos no campo” (STREET, 2014, p.65). Os estudos de letramento desenvolvidos no âmbito da etnografia passaram a influenciar áreas como a educação e a linguística, sobretudo, a partir da década de 1980.

Em *Letramentos sociais*, Street (2014) retoma questões por ele mesmo desenvolvidas na década de 1980 e de 1990, como a crítica a um modelo autônomo de letramento e a defesa de um modelo ideológico. O

autor reafirma que é necessária uma abordagem transcultural – e ideológica –, para o estudo do letramento em sociedades diversas, rurais e não-ocidentais, a exemplo de Madagascar, Irã e Índia, citadas na pesquisa. Em Street (2014, p.97), “o letramento é para qualquer grupo o que ele é nos contextos em que é vivenciado” e o estudo do letramento segundo abordagem “autônoma” levaria apenas a uma visão técnica de uso e/ou ensino da escrita de diferentes povos. Street (2014) diz que o letramento está presente e se constitui na hierarquia de instituições, no poder político e no exercício desse poder; vai além, portanto, da aquisição de usos supostamente técnicos e/ou neutros da escrita:

a doutrinação com o modelo “técnico” de letramento pode ser uma forma de manter o *status quo* e de restringir a arena na qual o protesto “político” pode ser considerado legítimo. Levantar questões políticas no contexto do letramento pode ser descartado como inadequado, se for possível sustentar que esse ensino se dá num nível simplesmente técnico, utilitário. (STREET, 2014, p.111, grifos no original)

Em séculos passados, ao impor e reforçar hierarquias e poder, de acordo com o autor, o letramento foi utilizado por europeus para conversão e controle social de populações colonizadas.

No que tange à escola, Street (2014) observa o letramento escolar como uma variedade entre letramentos sociais. De acordo com o autor, haveria, pois, uma “Pedagogização” do letramento:

se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-lo? Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem

compensadas pela escolarização intensificada. (STREET, 2014, p.121)

O letramento ficou associado à escolarização, ao ensino educacional da leitura e da escrita e de usos domésticos, cotidianos e, inclusive, familiares do letramento. Para Street (2014),

Enquanto na escola haveria rotulação de espaços e procedimentos para o uso da língua – ações que a “objetificam” –, pais e professores reafirmariam relações de hierarquia, autoridade e controle que atravessam de maneira ampla os usos da língua. Dito de outro modo, a materialização de práticas letradas vai muito além do âmbito da instituição escolar. (LUIZ SOBRINHO; KOMESU, 2015, p.224)

A desnaturalização do que Street nomeia como “Pedagogização” do letramento, juntamente com a adoção de uma abordagem ideológica desse conceito, propicia ao pesquisador observar dados de escrita a partir de viés crítico, que questione posicionamentos tanto em usos legitimados da escrita – como os escolares – quanto naqueles não legitimados – como em contexto digital, a exemplo de práticas letradas em aplicativos de comunicadores instantâneos. Desse ponto de vista, produções textuais escolares deixam de ser entendidas como habilidades técnicas e de ser classificadas como “certas” ou “erradas”, como ocorre, muitas vezes, na instituição escolar, em que apenas uma concepção de letramento – o letramento escolar – é levada em consideração. Como visto, Street (2014) trata o letramento escolar como uma *variedade* entre letramentos sociais, mas não é essa concepção a que assumimos neste trabalho. Partimos de uma concepção segundo a qual a heterogeneidade – “o outro no um” – é condição por excelência para emergência dos letramentos. Assumimos, com Corrêa (em comunicação individual, ver nota de rodapé n.º.15), à consideração dessa variedade ou desses tipos, como argumentamos a seguir, por avaliar, com o autor, que letramentos nunca são definidos em função apenas de um espaço (por exemplo, o escolar ou o digital/do

computador com acesso à rede), “mas também em função de sua circulação por vários espaços”.

Produções textuais escolares escritas são, assim, entendidas como tecidas entre relações de sentidos, identidades, poder e autoridade – conforme discute Street (1984; 2006; 2014). De nosso ponto de vista, essa “negociação” também se deve a embate entre práticas mais ou menos legitimadas, mais ou menos reconhecidas pela instituição escolar e por adeptos. Essa abordagem defendida por Street tem a vantagem de permitir que olhemos para as produções textuais escolares escritas de maneira a desnaturalizar o letramento escolar como único e/ou verdadeiro acesso a práticas letradas. Com Street, podemos dialogar com epistemologia que rompe com certa tradição segundo a qual letramento(s) seria(m) sinônimo de escrita escolar, entrelaçada a ensino e aprendizagem de habilidades técnicas, de acordo com uso que seria o “correto”. Nesse quadro epistemológico que Street propõe, interessa-nos investigar letramentos escolares – entendidos, pela própria instituição escolar, como “formais” – em sua relação com uma possibilidade de novidade advinda de outras práticas cotidianas nas quais alunos escreventes estariam/estão/estarão inseridos, com destaque para as do digital. Essa abordagem corrobora, por um lado, a apreensão de letramentos – no plural, como enfatiza o autor –, por outro, a possibilidade de crítica a conflitos que emergem desse não reconhecimento de uma pluralidade, não restrita ao letramento escolar.

Nas palavras de Street, houve, nas últimas décadas,

a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (STREET, 2014, p.17)

Desse modo, frente ao que o autor denomina modelo autônomo de letramento – o qual é vinculado a “‘progresso’, ‘civilização’, liberdade

individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44) – foi se sobrepondo modelo ideológico de letramento, o qual, nas palavras do autor:

força a pessoa [o pesquisador e/ou especialista] a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a esse segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo [...] se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. (STREET, 2014, p.44)

Em linhas gerais, pode-se dizer, com Street (1984; 2014), que o modelo autônomo relaciona-se a estudos que tomam práticas sociais de leitura e escrita como requisito para o desenvolvimento de processos cognitivos mais sofisticados. Já o modelo ideológico de letramento, na perspectiva adotada por Street, avalia como práticas letradas encontram-se interligadas a políticas e relacionadas a aspectos sociais e históricos de grupos.

Ao definir os dois modelos de letramento, Street (1984; 2014) caracteriza de maneira pertinente os estudos de letramento, lançando bases para uma análise mais crítica a respeito de usos sociais de leitura e escrita, esclarecendo que *letramento* não se restringe a termo neutro ou técnico. O autor marca, portanto, a relação entre práticas sociais de leitura e escrita e contexto social e político nos quais os sujeitos estão inseridos.

Ao assumir modelo ideológico dos letramentos (STREET, 1984; 2014), procuramos nos aproximar de uma perspectiva histórica sobre o sujeito escrevente e sobre usos sociais da escrita, na medida em que essa abordagem possibilita ao pesquisador a observação de práticas de letramento em contextos específicos, com sentidos que emergem de uma

realidade sócio-histórica concreta dos sujeitos.¹⁴ Ao mesmo tempo em que refletimos sobre especificidades de situações de comunicação, procuramos, de um ponto de vista dos estudos da linguagem, apresentar uma discussão sobre heterogeneidade dos letramentos.

A concepção de letramento que assumimos nesta tese está relacionada, portanto, ao reconhecimento de que práticas sociais de leitura e escrita não se restringem àquelas apregoadas pela instituição escolar, ainda que o chamado letramento escolar seja identificado, por muitos como “o” (único) letramento, segundo uma “pedagogização”. Com Street (1984; 2004), avaliamos que a visão frequentemente associada ao aprendizado de leitura e escrita, na condição do que poderia ser tomado como alfabetização – faculdade individual de codificação/decodificação de um sistema como o alfabético, independente de relações que condicionam julgamentos de valor sobre *o que é lido/escrito e para que determinado material de leitura e escrita é produzido* –, é, também, condicionada ideologicamente, porque colocada como autossuficiente, como destituída de relações de sentido, poder e autoridade, como se esse estado de autonomia (individual) fosse possível de emergir numa reflexão sobre linguagem e sociedade.

Interessa-nos destacar, na concepção de letramentos assumida nesta tese, reflexão formulada por Corrêa no que se refere à distinção

¹⁴ A respeito das implicações da adoção de um modelo ideológico, Arroyo (2016), ao investigar o uso de *links* em textos de universitários, segundo a perspectiva do mesmo autor, esclarece que: “A assunção desse modelo ideológico proposto por Street (1984) implica uma concepção e um modo de ensino da escrita com ênfase nos sujeitos, constituídos ideologicamente – que interagem na e pela linguagem” (ARROYO, 2016, p.49). Com Arroyo (2016), entendemos que o ponto de vista de Street (1984), em vez de “isolar” práticas realizadas pelos sujeitos, as concebem a partir de seus impactos sociais. Dessa maneira, nas produções escolares do Ensino Fundamental II, material analisado nesta tese, Street (1984) permite que entendamos o aluno enquanto alguém que produz o (seu) texto como prática letrada situada, a escolar, em uma escola pública brasileira e em um momento histórico de prestígio, de valorização das chamadas tecnologias digitais. Esse contexto mais amplo “atravessa”, de maneira constitutiva, os enunciados que emergem da relação (conflituosa, como buscamos caracterizar adiante), entre instituição escolar/professor e aluno.

entre *letramento* (no singular) e *letramentos* (no plural).¹⁵ Para o autor, tratar de *letramento* (no singular) reduz o sentido para *letra*, portanto, para *escrita* (autônoma, independente de relações de poder e autoridade que regem o *que* deverá ser escrito). Corrêa avalia que a assunção de *letramentos* (no plural) implica reconhecimento de *tipos* (de *variedades particulares*, como reconhece Street, 2014, na referida citação da página 121), a exemplo de letramento escolar, letramento acadêmico, letramento digital, letramento midiático, letramento numérico... Corrêa explica que o critério de separação é sempre o espaço em que o letramento se dá, seja o espaço físico da escola, seja o ambiente digital, podendo ainda referir-se ao espaço de atuação como, por exemplo, no campo do ensino de literatura em que se pode falar em letramento literário. Segundo Corrêa, a finalidade dos letramentos não tem efeito algum no traço comum a todos os tipos: *eles são heterogêneos, isto é, nunca definidos em função de um espaço, mas também em função de sua circulação por vários espaços. É nessa circulação que a heterogeneidade se deixa ver.*

Ao conceber *letramentos* na condição de tipos de ou variedades, segundo qualificações que remetem a espaços físicos ou de atuação, o pesquisador identifica *pluralidade* ou *multiplicidade*. É o que pode ser observado, por exemplo, na noção de “multiletramentos” que aparece na proposta feita, em 1996, pela Escola de Nova Londres (*New London Group*). É certo que se trata de ganho, considerando-se que, antes, apenas letramento escolar era tomado como “letramento”. Observamos, no entanto, com Corrêa, que se trata de soma entre práticas que poderiam ser, cada uma delas, tomadas na (sua) singularidade, dito de outro modo, na (sua) homogeneidade. A multiplicidade dos

¹⁵ Agradecemos, de maneira particularizada, o Professor Doutor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, da Universidade de São Paulo, que, na ocasião da arguição oral do Exame Geral de Qualificação, ocorrido em 06 de novembro de 2017, na UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, apresentou essa distinção entre “variedade” e “heterogeneidade”, fundamental para a formulação que se segue nesta tese. A relevância da reflexão e de sua contribuição merece crédito explícito.

multiletramentos apareceria na soma das singularidades, não como efeito concreto da heterogeneidade característica da linguagem.

Como buscamos argumentar nesta tese, assumimos letramentos como práticas sociais linguageiras, as quais implicam considerar tanto o aspecto linguístico, quanto o social e o histórico em sua constituição dialógica, segundo uma convivência entre letramentos, resultante da consideração do “outro no um” da linguagem. O conflito que procuramos descrever e analisar advém, sobretudo, de uma visão escolar de letramento, segundo a qual a convivência entre letramentos – entre o tradicional da escola e novidade que pode surgir do digital – seria problema.

1.1.1 Modelo autônomo e modelo ideológico de letramento na (tentativa de) apropriação de tecnologias digitais

Na atualidade, há novas demandas de usos da escrita com o advento e a popularização das tecnologias digitais; o termo letramento passou a ser empregado para nomear variedade de práticas,¹⁶ inclusive no meio educacional. O entendimento de que o acesso ao letramento levaria a desenvolvimento social (segundo um modelo autônomo) pode ser observado no que se refere ao letramento digital, havendo uma transposição da ideia de desenvolvimento (cognitivo, social e econômico) sobre a escrita tradicional (no papel) para a do digital (cf. BUZATO, 2007; 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2005; 2011). É como se o modelo autônomo de letramento passasse a influenciar tanto concepções sobre práticas sociais e usos de recursos digitais quanto desdobramentos em políticas públicas.

¹⁶ Levantamento e implicações de diferentes denominações na definição de letramento digital podem ser encontrados em Bawden (2008). Para uma distinção entre “variedade” e “heterogeneidade”, ver considerações de Corrêa, comentadas na subseção precedente.

Em tentativa de aproximação de um modelo ideológico de letramento – e distanciamento de um modelo autônomo – para o estudo de letramentos digitais, Lankshear e Knobel (2011) defendem que, na atualidade, com o advento das chamadas tecnologias da informação, coexistem letramentos e “novos” letramentos e, em cada um deles, o sujeito “lança mão” de diferentes habilidades e atitudes na negociação de sentidos. Esses autores definem letramentos como “modos socialmente reconhecidos segundo os quais pessoas criam, comunicam e negociam sentidos, como membros de Discursos, por meio da mídia de textos codificados”¹⁷ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p.33, tradução nossa).¹⁸

De acordo com Lankshear e Knobel (2011), houve uma mudança ontológica na maneira de se apreender o letramento: os chamados “novos” letramentos são, de uma perspectiva do conhecimento do ser enquanto ele mesmo, em oposição ao estudo de sua aparência ou atributos externos, distintos dos de décadas anteriores, pois envolvem novos modos de produção e reprodução mediados por meios eletrônicos/digitais e por práticas pós-tipográficas – a exemplo de uso de sons, imagens e vídeos. Lankshear e Knobel (2011) ajudam-nos a entender que os letramentos são práticas que se modificaram ao longo do tempo histórico e dos espaços (geográficos, simbólicos) por participantes ocupados. Em décadas anteriores, letramento estaria relacionado, de maneira restrita, a usos sociais de leitura e escrita (entendidos, provavelmente, como os da escola); na atualidade, o

¹⁷ “...literacies as ‘socially recognized ways in which people generate, communicate, and negotiate meanings, as members of Discourses, through the médium of encoded texts’.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p.33).

¹⁸ Em Lankshear e Knobel (2011), Discursos são entendidos como o sentido subjacente de significado e significância, presentes em elementos humanos – como pensamentos, ações, sentimentos, movimentos - e não humanos – a exemplo de objetos, instituições, lugares e máquinas . Essa concepção de discurso, compartilhada em estudos socioculturais, distingue-se da de Análise do Discurso (AD) de linha francesa assumida neste trabalho, área que toma o discurso como objeto central de seus estudos e, segundo a qual “Contradição, reprodução, transformação, memória, esquecimento, o mesmo e o diferente, jogam todo o tempo na produção de um discurso” (ORLANDI, 2000, p.107). Dessa outra perspectiva, a linguagem é constituída por efeitos de sentidos, a partir das diferentes posições ideológicas assumidas pelos sujeitos.

contexto digital soma-se a demandas sociais, com possibilidade de emergência de (novos) sentidos.

Em Lankshear e Knobel (2005; 2011), há a defesa de uma perspectiva sociocultural para o estudo dos letramentos, a qual integra os “Novos Estudos de Letramento” (*New Literacy Studies - NLS*). Os NLS, conforme pontuado pelos autores (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), se constituem a partir de paradigma teórico e metodológico distinto dos apregoados pela psicolinguística, ou seja, da ideia de que aquisição e uso da escrita garantiriam, por si só, desenvolvimento intelectual e econômico. Na abordagem proposta pelos autores, e em meio a estudos de letramentos digitais, propõem a denominação de *it* para a tendência segundo a qual letramentos são entendidos como habilidades e técnicas que, antes restrita à escrita (escolar), agora são somadas ao aparato tecnológico digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005). De acordo com os autores, da perspectiva *it* nem sempre há preocupação com questões sobre veracidade e risco de manipulação das informações; são necessárias outras formas de explorar e de experimentar a *web* – e demais recursos digitais –, as quais envolvam maneiras mais efetivas e promissoras de acesso a letramento digital. Lankshear e Knobel (2005) consideram que letramentos digitais são constituídos por práticas mais caracteristicamente culturais e críticas, do que por aquelas propriamente operacionais – como previsto em *it* –, e estão atrelados a diferentes valores, afinidades e propósitos.

Nesse cenário de aproximação à perspectiva sociocultural e de crítica a uma concepção “coisificada” (*it*), Lankshear e Knobel (2005) concebem letramento digital “como formas diversas da prática social que emergem, envolvem-se, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem e se deslocam em novas formas”¹⁹ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005, p.09). Em outras palavras, para os autores, tecnologias

¹⁹ [... adopting a perspective that regards digital literacies] as diverse forms of social practice that emerge, involve, get transformed into new practices and, in some cases, fade away and get displaced by new forms. [...].” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005, p.09)

digitais integram, constituem e modificam práticas sociais letradas: são mais do que tecnologias que apenas demandariam habilidades técnicas de usuários. Enquanto o posicionamento defendido por Lankshear e Knobel (2005, 2011) pode ser enquadrado junto à perspectiva ideológica de letramentos (STREET, 1984) – a qual considera práticas letradas interligadas a políticas e relacionadas a aspectos sociais e históricos de cada grupo –, a criticada (*it*) estaria situada junto à perspectiva autônoma de letramento (STREET, 1984) – segundo a qual o letramento por si só traria benefícios e avanços cognitivos e culturais a quem dele se apropriasse.

Assumimos com Lankshear e Knobel (2005; 2011) que a perspectiva sociocultural, em estudos de letramentos e, em específico, de letramentos digitais, permite ao pesquisador observar aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos que os constituem. As reflexões desses autores fornecem bases para refletir sobre a permanência, na atualidade, de uma perspectiva *it* no ensino de letramento digital. Um olhar *ideológico* sobre essas práticas (STREET, 1984), ou sociocultural (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005; 2011), precisa ser mais amplamente propagado junto às instituições de ensino. Pesquisas que enfoquem produções escolares sobre internet, como as da presente tese, permitem, por exemplo, problematizar representações dos escreventes e das instituições escolares sobre letramentos digitais. Trata-se de prática social, que faculta a ressignificação da linguagem, ou de habilidade técnica, com base na qual haveria mera reprodução? Ao nos aproximar dos estudos de Street (1984, 2006, 2014) e de Lankshear e Knobel (2005, 2011), procuramos nos distanciar de modelo autônomo, para entender a convivência entre letramentos, segundo heterogeneidade que coloca em evidência relações de sentidos, poder e autoridade entre instituições e sujeitos.

1.2 O modelo de Letramentos Acadêmicos e o estudo de textos escolares

No âmbito dos Novos Estudos do Letramento, Lea e Street (2006; 2014) se opõem a trabalhos que se pautam em discussões sobre escrita “boa” e “ruim”. O interesse dos autores é discutir letramentos no nível da epistemologia da escrita em contexto acadêmico. Para tanto, expõem a existência de três modelos, ou perspectivas mais gerais, que regem o ensino da escrita e do letramento; cada um desses modelos está, na visão dos autores, vinculado a diferentes concepções de língua e aprendizagem, como observamos a seguir:

- (i) *modelo de habilidades de estudo*, em que há uma maior preocupação com aspectos formais da escrita e pouca atenção ao contexto. De acordo com os autores, nesse modelo, escrita e letramento são entendidos como habilidades individuais e cognitivas; no que tange à aprendizagem, baseia-se em “teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a behaviorista) que se interessam pela transmissão do conhecimento” (LEA; STREET, 2014, p.480). Ao se pautar em ensino técnico de escrita, da superfície linguística e de aspectos formais da língua – conforme pontuado por Lea e Street –, podemos dizer que o modelo de habilidades de estudo se relaciona com concepção estruturalista de língua e de linguagem: estrutura a qual, uma vez ensinada, poderia ser utilizada nas mais diversas ocasiões em que seu emprego e uso fossem necessários;
- (ii) *modelo de socialização acadêmica*, em que há reconhecimento tanto de áreas temáticas e disciplinares, quanto de diferentes gêneros e discursos utilizadas em cada uma delas. Para os autores, esse modelo “refere-se ao processo de aculturação de estudantes em discursos e gêneros baseados nos temas e nas disciplinas” (LEA & STREET, 2014, p.449). Vincula-se ao construtivismo e à aprendizagem situada. Com relação à concepção de língua e de linguagem, Lea e Street

esclarecem que esse modelo dialoga com a Teoria dos Gêneros, a Sociolinguística e a Análise do Discurso – ou seja, nesse modelo há presença de uma noção mais ampla de língua do que a observada no primeiro modelo;

- (iii) *modelo de letramentos acadêmicos*, em que se considera a complexidade envolvida na produção de sentidos. Nesse modelo, identidade, poder e autoridade estão presentes no ensino de práticas escritas e letradas institucionais, vinculadas a diversas instâncias presentes na universidade. A aprendizagem baseia-se em viés crítico, a partir da teoria sociocultural. Lea e Street (2014) afirmam que o modelo de letramentos acadêmicos é influenciado pela Linguística Crítica e Social. Acreditamos que esse modelo também pode ser aproximado de uma perspectiva discursiva de língua e de linguagem: efeitos de sentido, não ditos e mal-entendidos podem ser promissores para o estudo de produções textuais escritas no âmbito de diferentes instituições, como as escolares e universitárias. Contudo, os autores não esclarecem o conceito de língua, propriamente dito, do qual esse modelo seria derivado.

Lea e Street (2006; 2014) consideram que os três modelos estão, de certa maneira, sobrepostos, porém, “o modelo de letramentos acadêmicos vai além [do de socialização], ao focalizar a relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática geral mas também nas exigências institucionais [...]” (LEA & STREET, 2014, p. 479). Enquanto o modelo de letramentos acadêmicos engloba exigências institucionais e individuais de estudantes e do corpo docente, o de letramento enquanto “habilidades de estudos” – de acordo com a crítica tecida pelos autores – levaria a uma noção de falta, ou *déficit*, por parte daqueles alunos que não dominam determinadas práticas letradas (no caso estudo pelos autores, na universidade).

O modelo de letramentos acadêmicos, proposto e defendido por Lea e Street (2006; 2014), foi implantado pelos autores em projetos de

currículos e instrução de dois programas universitários ingleses: o primeiro curso, denominado “Programa de Desenvolvimento de Letramentos acadêmicos” ocorreu no *King’s College* de Londres e tinha como foco o inglês acadêmico, oferecido para as chamadas “minorias linguísticas”; já o segundo, denominado “curso de escrita nível 1”, ocorreu junto à Faculdade de Direito da Universidade Aberta de Londres e envolveu diferentes grupos de professores e alunos. Lea e Street (2014) esclarecem que o primeiro curso enfatizou os usos de letramentos no nível superior, a partir de dificuldades, apresentados por estudantes pré-universitários, com escrita e discurso acadêmico. Nele, enfocou-se diversas linguagens e práticas semióticas associadas a gêneros acadêmicos, assim como as mudanças de gêneros que ocorrem a depender de disciplinas, temas e campos; atentou-se também a gêneros particulares – como as apresentações. No segundo curso, os autores relatam que foram oferecidos *workshops* ao corpo docente, atividades que visavam a operacionalização dos princípios do modelo de letramentos acadêmicos no contexto institucional da faculdade. Nesse outro curso, foi dada ênfase às diferenças existentes (em termos de escrita e discurso) entre o meio acadêmico e o legal/jurídico, priorizando-se a contextualização dessas práticas e as identidades envolvidas.

Tanto no primeiro como no segundo curso, a perspectiva teórica não foi apresentada aos participantes; contudo, os materiais que os compunham consideravam questões em torno de escrita acadêmica, produção de sentido e identidades. Ao longo das atividades, os autores buscaram identificar “a relação entre práticas culturais e diferentes gêneros; a relevância do *feedback* no processo de aprendizado nos trabalhos escritos dos alunos; e como alunos e professores podem aprender bastante quando colocam em primeiro plano produção de sentido e identidade no processo de escrita.” (LEA; STREET, 2014, p.481, grifo no original).

O modelo de letramentos acadêmicos deixa de conceber dificuldades dos alunos como supostos *déficits* e possibilita melhores oportunidades de ensino e de aprendizagem de escrita, bem como de reflexão sobre questões epistemológicas que “atravessam” essas práticas. Esse modelo “coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido.” (LEA; STREET, 2014, p.491). A visão de *déficit*, da falta, de dificuldade na aprendizagem, por exemplo, ainda é a assumida em diferentes etapas do ensino, em diferentes países do mundo, o que ilustra a coexistência dos três modelos, segundo distintas concepções de ensino, aprendizagem e língua(gem).

Apesar de os exemplos de utilização do modelo de letramentos acadêmicos ocorrerem no ensino superior, os próprios autores dizem que esse modelo pode ser adequado a outros contextos educacionais: “Embora esses exemplos sejam extraídos do ensino de nível superior do Reino Unido, os princípios e as questões são aplicáveis a contextos acadêmicos em níveis médio e fundamental em outros países.” (LEA; STREET, 2014, p.481). A partir, pois, de Lea e Street (2014), acreditamos que este modelo é viável para as reflexões a respeito da heterogeneidade dos letramentos em produções textuais escritas escolares, como as que constituem o *corpus* da tese, produzidas por estudantes do Ensino Fundamental II, no Brasil. Avaliamos, com os autores, que discursos institucionais, produções de sentidos, gêneros e identidades são irrestritas à produção textual em nível universitário e podem ser investigadas e/ou propostas em diferentes sistemas de ensino (inclusive em ensino não-escolar), em diferentes países.

Em defesa do modelo de letramentos acadêmicos, Delcambre e Lahanier-Reuter (2012), em apresentação do número 153/154 da revista francesa *Pratiques*, dedicada a *Littéracies universitaires*, retomam o modelo defendido por Lea e Street (2014) e elucidam que, nesse modelo britânico, o morfema de plural –s indica, em letramentoss, diversidade de

práticas e domínios de pesquisa ligados a esse conceito; marca práticas letradas em contextos particulares, mais do que uma atividade cognitiva tradicional, de escrita como habilidade técnica, como concebido em perspectivas antes dominantes na área dos letramentos – conforme procuramos mostrar com Lankshear e Knobel (2005; 2011) e com Street (2006; 2014). Com base no modelo de letramentos acadêmicos, Delcambre e Lahanier-Reuter definem letramentos como

práticas (de leituras e/ou de escritura), situadas, que colocam em jogo ferramentas (materiais e intelectuais) e operações (registro, descontextualização...) ligadas à história das instituições e dos sujeitos, e sujeitadas às variações frente aos contextos geográficos, históricos, culturais, institucionais nos quais eles se desenvolvem. (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2012, p.6-7, tradução nossa)²⁰

Esses últimos autores ilustram como o modelo proposto por Lea e Street (2014) tem encontrado eco em trabalhos acadêmicos de outros países, com destaque para os desenvolvidos na França. No Brasil, diversos estudiosos também se utilizam dessa reflexão sobre letramentos acadêmicos para pensar práticas letradas acadêmicas, em âmbito universitário ou pré-universitário – cf. Fischer (2008), Corrêa (2011), Komesu (2012), Komesu e Gambarato (2013), Fiad e Vieira (2015) e Miranda (2016) – o que ilustra a difusão e a importância da proposta de Lea e Street, a qual ultrapassa a Inglaterra e influencia pesquisadores e pesquisas desenvolvidas em outros países.

²⁰ des pratiques (de lecture et/ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opérations (d'inscription, de décontextualisation...), tributaires de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels où elles se déploient. [...]

1.2.1 Dimensões “escondidas” de práticas sociais letradas

Na perspectiva dos letramentos acadêmicos, o ensino de escrita, na universidade, deve privilegiar questões que muitas vezes permanecem implícitas para, em seu lugar, ocorrer o ensino padronizado de uma estrutura (segundo esquema que leva em conta elementos como introdução, material e métodos, referencial teórico). A partir de Lea e Street (2006; 2014) e de Street (2010), o ensino de estrutura por si só não seria suficiente para o aprendizado de práticas letradas acadêmicas, as quais são permeadas por “construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que ‘conta’ como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (STREET, 2010, p. 545).

Street (2010) considera que existem “Dimensões ‘Escondidas’ na Escrita de Artigos Acadêmicos” – título de seu artigo – , ou, dito de outro modo, há dimensões na produção escrita universitária que ficam implícitas no processo de ensino e aprendizagem. A partir dos desdobramentos teóricos de Lea e Street (2006), Street (2010) considera que

Em vez de classificar os textos produzidos como “bons” ou “ruins”, os pesquisadores sugerem que qualquer esclarecimento teria de analisar as expectativas de professores e alunos em torno da produção textual, sem julgamento sobre quais práticas seriam mais apropriadas. Os resultados encontrados nas pesquisas desenvolvidas por Lea e Street indicaram lacunas na forma como alunos e professores compreendem os requisitos da produção textual, fornecendo indícios, não no nível da habilidade técnica, da superfície da competência linguística e da assimilação cultural, mas no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento. (STREET, 2010, p. 545)

O “nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimentos”, em Street, constituem de maneira complexa as

produções de sentido e, ao não serem explicitadas aos alunos, formam “lacunas” no ensino de escrita na universidade. O autor inglês atenta nesse estudo para a escrita de artigos científicos por doutorandos, já que, de acordo com Street (2010), é esperado, por parte dos doutorandos, uma contribuição distinta daquela oferecida por mestrandos e graduandos; mais do que produção de resumos, espera-se contribuições em termos de teoria.

Com o intuito de antecipar essas “dimensões ‘escondidas’” aos escreventes – as quais, muitas vezes, são utilizadas como critérios por avaliadores, revisores e orientadores –, Street (2010) ofereceu disciplina voltada a doutorandos de uma universidade norte-americana. Ao antecipar essas dimensões, o autor objetivava que os pós-graduandos pudessem antever o que diriam a (seus) leitores nos (seus) trabalhos de pesquisa. A oferta da disciplina também objetivava ajudar os pós-graduandos no processo de escrita e prepará-los para a redação da tese de doutorado. Nas aulas, Street elaborou uma lista de “dimensões ‘escondidas’” que lhe permitiu discutir características de produção escrita, de *feedback* e expectativas de professores e pós-graduandos. Trabalhou, assim, questões como as de enquadramento (gênero, audiência, finalidades, objetivos e argumentos), contribuições (o “para quê”), voz do autor (enquanto sujeito situado), ponto de vista (pessoa/agência, reflexividade), marcas linguísticas (clareza) e estrutura (introdução, contexto, referencial teórico, métodos, dados, conclusões).

Apesar de Street (2010) se ater ao contexto universitário, em específico, a doutorandos, acreditamos que o autor tece considerações sobre “dimensões ‘escondidas’” que poderiam ser desenvolvidas em outras etapas de ensino, como no Ensino Fundamental no Brasil. O professor, em aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, pode esclarecer aos alunos o que os possíveis leitores de seus textos – a exemplo da instituição escolar e dos próprios professores – esperam como resposta a uma determinada atividade de produção escrita escolar. Ponto de vista e

marcas linguísticas, entre outras dimensões, poderiam ser abordados em sala de aula, mesmo dadas as especificidades de faixa etária e do currículo a ser seguido. Assim como na pós-graduação, em outros níveis de ensino, os critérios adotados para apreensão e/ou avaliação de produções textuais escritas “talvez não sejam tão óbvios para alunos menos experientes [...], é de extrema importância torná-los explícitos na discussão em sala de aula” (STREET, 2010, p.554).

A consideração de possibilidade de explicitude dos sentidos é o que marca a distância na utilização de aspas em “escondidas”. Com efeito, em “dimensões ‘escondidas’”, com utilização de aspas, Street (2010) avalia a possibilidade de tornar claras instruções que são dos alunos/universitários cobradas, mas não ditas. Apesar de reconhecermos, principalmente, em termos metodológicos ou pedagógicos, a contribuição desta proposta, nos distanciamos, em termos teóricos, dessa noção que é, de nosso ponto de vista, uma noção de linguagem segundo a qual a explicitude ou a transparência dos sentidos é possível. Em seu lugar, assumimos uma noção de linguagem que nos permite refletir sobre conflitos decorrentes de relações de sentidos, poder e autoridade, de cunho sócio-histórico, as quais “atravessam”, diferentemente, posicionamentos a partir dos quais enunciam, por exemplo, instituição escolar e alunos. É na tensão desse diálogo que procuramos investigar a heterogeneidade constitutiva dos letramentos.

1.3 Ganhos e limitações dos Novos Estudos de Letramento: a contribuição da perspectiva etnográfico-discursiva

Os trabalhos de Lankshear e Knobel (2005; 2011) e Street (2010; 2014) certamente representam ganhos para o campo de investigação sobre letramentos. Esses autores, situados nos Novos Estudos de Letramento, questionam a escrita como “fonte” do saber, da produção de conhecimento e do conseqüente desenvolvimento (social, econômico),

para (re)situá-la, levando-se em consideração o caráter social, político e histórico dessas práticas. Propõem que os usos da escrita sejam tomados como plurais, na relação com questões outras – representações de identidades, poder, em diferentes semioses, não restritas à base gráfica – ; ultrapassam, assim, tanto a questão da grafia em si, quanto a valorização de um aprendizado de habilidades técnicas de redação. Nesta subseção, procuramos avaliar ganhos e limitações das contribuições trazidas por esses autores, considerando nosso interesse nos estudos da linguagem.

Em Lankshear e Knobel (2011), a linguagem é entendida, de modo geral, como formada de sistemas diversos, tais como imagens e cores, ou seja, não se limita a signos linguísticos. Esses autores nos ajudam a observar que, na era do digital, a composição multimodal dos letramentos fica mais evidente, não se limitando a aspecto gráfico da letra ou a sistema alfabético de escrita ocidental. Trata-se, portanto, de ganho para uma reflexão sobre linguagem. De nosso ponto de vista, no entanto, há outros aspectos envolvidos na produção de sentidos, os quais devem ser discutidos, considerando-se uma concepção de heterogeneidade dos letramentos, a qual se distingue, como procuramos argumentar em subseções precedentes, de uma ideia de variedade de letramentos.

Ainda no âmbito dos Novos Estudos de Letramento, Street (1984; 2004; 2014) é autor conhecido por reflexão promovida sobre práticas sociais letradas, em contextos situados. A distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, já comentada, permite, por exemplo, avançar numa discussão sobre diferentes práticas, não restritas ao contexto escolar formal, como procuramos mostrar na crítica pelo autor elaborada a uma “pedagogização” do letramento. Ocorre, porém, que Street não chega a assumir (por não se tratar de questão) em seus trabalhos uma concepção de língua. Do ponto de vista dos estudos da linguagem, de maneira particularizada, os que privilegiam uma visão dialógica, trata-se de concepção indispensável, uma vez que é a partir

dela que outras concepções-chave, como as de *texto* e *sujeito*, são derivadas.

O que Street (2010; 2014) destaca em seus trabalhos é a relação entre práticas sociais letradas e questões de identidade, poder e autoridade. No que se refere a uma concepção de língua, o que dá a entender é um “acesso em si” à língua concreta; em outras palavras, Street se apoia numa suposta “língua real” que apareceria em contextos “reais”. Nas palavras do autor:

Uma das principais questões levantadas nessas discussões tem a ver com os modos como podemos mover o estudo do letramento para longe de generalizações sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais “reais”. A abordagem das práticas letradas [...] representa uma visão particular da noção de “língua real” – isto é, a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhe conferem significado, em vez de, como já se tornou convencional na sociolinguística, ilustradas por meio de exemplos hipotéticos ou, como em boa parte do discurso educacional, representadas como termos idealizados e prescritivos. De vez em quando, ilustrarei o argumento com exemplos “reais” de textos e documentos [...]. (STREET, 2014, p.19)

É como se esse acesso a “exemplos ‘reais’ de textos e documentos” facultasse ao pesquisador acesso a sentidos “verdadeiros” – não inventados ou criados apenas para “facilitar” o trabalho do analista –, mas, de fato, existentes no mundo. Para um estudioso da antropologia, que investiga caracteres culturais do homem e dos grupos sociais, trata-se de um valor a ser preservado. Para um estudioso da linguagem, entretanto, que prioriza efeitos de sentidos que emergem de relações sócio-historicamente constituídas na alteridade, não há “verdadeiro” a ser alcançado ou descoberto.

É pensando em ganhos e limitações dos Novos Estudos de Letramento que Corrêa (2011), em artigo intitulado “As perspectivas

etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários”, propõe uma “reordenação dessa perspectiva etnográfica para mostrar que a observação das práticas discursivas em formulações textuais particulares permite reconhecer aspectos da trama das relações intergenéricas na composição do texto.” (CORRÊA, 2011, p.333). Objetiva, assim, “destacar a contribuição da perspectiva discursiva para a obtenção e análise de dados tais como os obtidos pela pesquisa etnográfica.” (idem).

Em relação ao modo como Street (2009)²¹ mostra aspectos da produção do texto escrito – aspectos que, para o autor inglês, estariam “ocultos” e que precisariam ser explicitados para os alunos, na produção textual –, Corrêa (2011) propõe uma abordagem etnográfica-discursiva para o estudo de práticas letradas, tomando como material de análise textos de pré-universitários. Corrêa (2011) busca conceber noção de *texto* e de *sujeito* a partir de uma historicidade, decorrente da assunção de uma concepção dialógica de linguagem. Para esse autor, o analista não buscaria a origem do sentido, ou o acesso à língua em si, ou, ainda, aspectos “ocultos” de práticas de letramentos, mas a *história de sentido* que carregam. Nas palavras do autor, “as formulações particulares de um texto integram dados etnográficos a serem captados não na busca da origem dessas formulações, mas na história de sentido que elas carregam.” (CORRÊA, 2011, p.334).

Para Corrêa (2011), a perspectiva etnográfica, como a assumida por Street (2009), permite dizer que o texto é um produto cultural e o sujeito, empírico; numa perspectiva discursiva, o texto é um produto histórico e o sujeito, discursivo, o que implica dizer que esses dois últimos conceitos são marcados em encontros presenciais e em ausência – por discursos (de) outros. Dito de outro modo, Corrêa situa a perspectiva etnográfica adotada por Street como uma “uma perspectiva interacional –

²¹ Trata-se da referência ao artigo “‘Hidden’ features of academic paper writing” (*Working Papers in Educational Linguistics*, 24/1, 2009. p.1-17), nesta tese mencionado na tradução em língua portuguesa (STREET, 2010).

restrita ao encontro presencial de dois interlocutores (onde falam sujeitos empíricos)” (CORRÊA, 2011, p. 340), o que se contrapõe àquela adotada pelo próprio Corrêa: “uma perspectiva dialógica – marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência (onde falam sujeitos do discurso)” (Ibidem, p. 340). Corrêa esclarece que

No primeiro caso, temos um encontro caracterizado pelo ato de enunciação presencial; no segundo, temos encontros dialógicos caracterizados tanto pelos atos de enunciação presenciais quanto pelos não-presenciais, mas ambos marcadas pelo papel fundamental das réplicas ao já-enunciado, que, situado no processo discurso, historiciza a ocupação do lugar de sujeito. (CORRÊA, 2011, p. 340-341)

O “contexto extraverbal” em Voloshinov/Bakhtin (1926-s/d) é retomado em Corrêa (2011) para a discussão das diferenças entre perspectivas etnográfica e discursiva, pois, para Corrêa, esse conceito contribui “para a explicação da construção do sentido” (CORRÊA, 2011, p. 342). Retomando a ideia de presumido apresentada em Voloshinov e Bakhtin (1926-s/d), Corrêa (2011) trabalha o conceito de presumido social na problematização – ou “associação”, nas palavras de Corrêa – dos aspectos “ocultos” propostos em Street (2009).

Corrêa (2011) esclarece que o presumido, em Voloshinov e Bakhtin (1926-s/d), é social e histórico, não se reduz à “estabilidade relativa” do gênero do discurso, liga-se a seu caráter dinâmico. De maneira mais específica, nas palavras de Corrêa:

Há, também, um campo de sentido mais ou menos presumido para do gênero – o de um quadro institucional, o de uma temática da época, o de perspectivas externas ao texto etc. –, campo cuja delimitação é, no entanto, dinâmica, pois está sujeita, como vimos nas simulações de réplica, a acabamento do interlocutor. Não basta, portanto, saber o nome, nem conhecer e exercitar a estrutura formal do gênero, é preciso que, além disso, se esteja atento aos presumidos que, nele, podem habilitar ou, se se preferir, é preciso que se esteja

atento a esses aspectos ‘ocultos’ do letramento acadêmico. (CORRÊA, 2011, p.345)

Para o autor, atentar para os presumidos sociais, é “ênfatizar fortemente uma perspectiva discursiva no estudo e no ensino dos gêneros do discurso” (Ibidem, p.345). Com Corrêa (2011), assumimos a contribuição de uma perspectiva etnográfico-discursiva, a qual leva em consideração o estudo do texto produzido por sujeitos da linguagem, segundo uma vertente discursiva. Essa assunção permite dizer, por um lado, que o analista não depende da demonstração da veracidade de informações sobre quem produziu o texto (suas “origens” pessoais/individuais, sua “história de vida”) ou da averiguação do texto propriamente dito, do documento em análise. A perspectiva discursiva privilegia a investigação de efeitos de sentido, sócio-historicamente condicionados pelos usos que os sujeitos, nas interações verbais sociais, delas fazem. Essa assunção permite dizer, por outro lado, com base em presumidos sociais, que há um “atravessamento” entre discursos, os quais não podem ser “controlados” por ou “retidos” numa dada situação de comunicação, em certo lugar institucional. O não reconhecimento desse “atravessamento” entre discursos resulta em noção de “pureza” (dos discursos, da linguagem).

Considerando-se o *corpus* analisado nesta tese, trata-se de reconhecer, na convivência entre letramentos, a heterogeneidade que lhes é constitutiva. A noção de presumidos permite ainda reflexão sobre tempo histórico (a exemplo da relação entre linguagem e tecnologias digitais) que permeia produções textuais escritas (mas não somente), com valorização, na contemporaneidade, do digital, de disseminação e apropriação de tecnologias. A concepção de letramentos como práticas sociais languageiras implica, pois, considerar tanto o aspecto linguístico, quanto o social e o histórico em sua constituição dialógica. As produções textuais escolares escritas são analisadas, nesta tese, a partir de uma

perspectiva que compreende relações sociais de conflito, de tensão, derivadas de uma visão escolar, segundo a qual haveria pureza dos letramentos. É a favor de uma concepção de heterogeneidade dos letramentos que buscamos argumentar.

1.4 Heterogeneidade: da escrita e dos letramentos

Ao adotar uma concepção de língua (e discurso) constituída pela heterogeneidade, em oposição a uma noção de língua homogênea, é inevitável mencionar a contribuição dos estudos de Authier-Revuz (1990; 2004). Em seus estudos no campo da enunciação, Authier-Revuz (1990; 2004) discorre sobre as heterogeneidades enunciativas, trabalhando o outro no discurso de modo a alterar a “imagem de uma mensagem monódica” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.25). Nos estudos linguísticos, a heterogeneidade – tal como entendida em Authier-Revuz (1990, 2004) – remete a uma concepção de língua, significada pelo exterior, a qual permite “observar” (na opacidade das relações sociais) a convivência entre letramentos (do escolar e do digital), materializados nas produções textuais escolares escritas dos sujeitos escreventes.

A heterogeneidade enunciativa, tal como entendida em Authier-Revuz (1990; 2004) é a presença de (O)outro(s) do discurso na materialidade linguística. A autora traz, para a reflexão sobre a língua, aquilo que é tomado como exterior ao sujeito, o discurso. Influenciada pelas obras do Círculo de Bakhtin, a autora considera que o sujeito não é a fonte do (seu) dizer; fala – ou escrita – advém sempre “de fora”: “este ‘de fora’ [...] está no **exterior ao sujeito**, no discurso, como condição constitutiva de existência” (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26, grifos no original).

Em Authier-Revuz (1990; 2004), a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso é de ordem diferente da heterogeneidade marcada no discurso: enquanto a heterogeneidade constitutiva implica “uma

heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, **não localizável e não representável** no discurso que constitui, aquela do **Outro no discurso**” (Ibidem, 1990, p.32, grifos no original), a heterogeneidade marcada, em oposição, é a “**representação**, no discurso, [d]as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o **um** – sujeito, discurso – **se delimita na pluralidade dos outros**, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso.” (Ibidem, idem, p.32, grifos no original). A heterogeneidade marcada é/são maneira(s) pela(s) qual(is) os sujeitos falantes “negociam” com a heterogeneidade constitutiva, tornando-a explícita, e/ou “linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.11-12).²²

Em Authier-Revuz (1990; 2004), a heterogeneidade constitutiva da linguagem pode estar marcada, ou não marcada, no material linguístico, sendo tais “marcas” locais em que se pode observar formas de negociação do sujeito com os outros discursos, com os outros *no* discurso e com a própria linguagem. Entre as formas de “heterogeneidade mostrada”, a autora cita uso de aspas, itálico e emprego de citação – momentos em que é possível visualizar explicitamente a presença do outro no discurso.

Ao defender as *heterogeneidade(s) enunciativas(s)*, Authier-Revuz (1990; 2004) expressa a importância de refletir sobre o sujeito e a (sua) relação com a linguagem. Para tanto, as pesquisas da autora apoiam-se em duas abordagens sobre heterogeneidade: uma – como citada – é

²² Ao resenharem os trabalhos de Authier-Revuz e suas interfaces com a Análise do Discurso, Mesquita e Rosa (2010) resumem as definições de heterogeneidade mostrada e constitutivas da autora francesa da seguinte maneira: “a heterogeneidade constitutiva não aparece no fio do discurso, é constituída por meio da presença do Outro. Ela ocorre quando discurso é colocado em relação de alteridade, quando ele se constitui na e pela presença do Outro. A heterogeneidade, nessas circunstâncias, é colocada como condição para o discurso. Já a heterogeneidade mostrada revela a presença de outros discursos ou de outras vozes indicadas na superfície do texto. Refere-se, portanto, à presença do Outro no discurso, de maneira que tal presença pode ser localizada por meio da análise” (MESQUITA; ROSA, 2010, p.135).

advinda do Círculo de Bakhtin, no campo de estudos da linguagem, pela qual são tecidas considerações sobre o interdiscurso, o dialogismo, o outro na/da língua (alteridade); a outra abordagem é advinda da psicanálise, pela qual Authier-Revuz busca situar o sujeito da linguagem a partir de estudos sobre o inconsciente – o “Outro” –, desenvolvidos na interpretação que Lacan faz da obra de Freud.

A partir do Círculo de Bakhtin e de suas reflexões sobre a linguagem, Authier-Revuz (1990; 2004) adota uma concepção de língua arraigada no outro, outro “que atravessa constitutivamente o um” (Ibidem, 2004, p.25). Para a autora, ancorada nos estudos do Círculo, o homem sempre fala através da palavra do outro, não um outro “ao lado” mas um outro “no” discurso; não se trata, pois, de um outro físico, mas de outros dizeres (sentidos) que se relacionam com o todo no processo de enunciação.

Esse outro, para a autora, é demonstração da heterogeneidade, mais do que do dialogismo bakhtiniano. Ao parafrasear o autor russo, Authier-Revuz (2004, p.43-44, grifos no original) diz

o outro de Bakhtin, aquele dos outros discursos, o outro-interlocutor, pertence ao campo do discurso, do sentido construído, por mais contraditório que seja, em discurso, com palavras “carregadas de história”; o outro do inconsciente, do imprevisto do sentido, de um sentido “desconstruído” no funcionamento autônomo do significante, o outro que abre uma outra heterogeneidade no discurso – *de uma outra natureza* - que não aquela que estrutura o campo do discurso para Bakhtin, está ausente do horizonte deste. Há aí uma radical heterogeneidade, que parece ser recusada, nessa teoria da heterogeneidade que quer ser o dialogismo.

Para a autora, o outro é a fonte da “radical” da heterogeneidade no discurso e da materialidade linguística e parece ser recusada, de certa maneira, por Bakhtin. O sujeito que emerge da heterogeneidade passa a ser postulado, em Authier-Revuz (1990; 2004), em consonância com a

psicanálise. A autora ressalta que, nessa outra vertente teórica, o sujeito é representação na linguagem; é clivado, dividido, efeito de sentidos.

Apesar de a psicanálise ser uma área de estudos exterior à linguística, Authier-Revuz a integra de maneira bastante pertinente na reflexão linguística. Junto a essa vertente teórica, a autora assume que o sujeito não é “fonte” do (seu) dizer, pois ele é atravessado por Outros – discursos e dizeres. O outro se relaciona com o sujeito seja pela polifonia, que insere o discurso na língua, seja pelo inconsciente, que é marcado pela “presença” de “Outro(s)”.

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos "outros discursos" e pelo "discurso do Outro". O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.64)

O “outro” em Bakhtin difere do da psicanálise: enquanto na primeira vertente – a do Círculo de Bakhtin – o discurso se faz em sua relação com outros discursos, na segunda – a de interpretação lacaniana de Freud – , os discursos são recortados por discursos do Outro, sendo o (O)outro uma condição do discurso.

Ambas as teorias, apesar de estarem localizadas em quadros epistemológicos diferentes, encontram-se associadas aos trabalhos de Authier-Revuz (1990; 2004) e parecem colocar em evidência como a noção de “outro” é importante para estudos sobre língua, na linguística. Essa assunção teórica, em Authier-Revuz, possibilita a observação da negociação do sujeito com a heterogeneidade da língua e do discurso, heterogeneidade esta que pode ser apreendida por meio da análise de traços, índices ou marcas da constituição heterogênea da língua, do discurso e do próprio sujeito.

Há ilusão, por parte do sujeito, de que ele poderia dominar os discursos (dos) (O)outros, ilusão que lhe escapa e gera formas de

representar a enunciação – a exemplo de “discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.25). O sujeito “organiza” as diferentes vozes que constituem heterogeneamente o (seu) dizer: seria como um “maestro” a alinhar o discurso “sobre várias pautas de uma partitura” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.69), o que gera momentos favoráveis à observação de índices da negociação do sujeito com os (O)outros que constituem seu dizer, ou, nas palavras da autora, de “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito” (Ibidem, p.1990, p.26) com a heterogeneidade constitutiva da linguagem. A tese de Authier-Revuz sobre a heterogeneidade constitutiva da língua é pertinente às tensões que constituem o estudo da linguagem. Língua, discurso e sujeito, em vez de serem tomados como homogêneos, são definidos por essa autora a partir de teorias que privilegiam o olhar para o diálogo, a convivência (constitutiva) dos discursos da linguagem. Acreditamos que, com base em procedimentos de investigação fundados no paradigma indiciário de Ginzburg (1990; 1991), seja possível observar, nas produções textuais escolares escritas dos alunos escreventes, índices que atestam a tese da heterogeneidade dos letramentos. Tencionamos tornar “visíveis” pontos em que podemos observar “marcas” de outros (discursos e) letramentos.

Com Authier-Revuz (1990; 2004) – sem desconsiderar os teóricos dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2010; 2014; LEA; STREET, 2006; 2014; LANKSHEAR; KNOBEL, 2005; 2011) e as contribuições de Corrêa (2011; 2013) –, procuramos observar como os letramentos são recortados por letramentos outros e se constituem como efeito de linguagem; o que reafirma nossa posição quanto à heterogeneidade dos letramentos (no plural), em contraposição a uma visão sobre variedade ou sobre uma pedagogização do letramento (no singular).

Ao refletir sobre a heterogeneidade dos letramentos, recorreremos a Corrêa (2004) e a sua tese sobre o *modo heterogêneo de constituição da escrita*. Este autor assume questões de uma Análise Dialógica do

Discurso para apreender representações do sujeito escrevente a respeito do que este último imagina ser a (sua) escrita, num processo como o do concurso vestibular.²³ Da perspectiva teórica adotada por Corrêa (2004), o escrevente circula por imaginário da escrita, segundo três eixos de representação que dialogam entre si: (i) a representação da gênese da escrita, (ii) a representação do código escrito institucionalizado e (iii) a dialogia com o já falado/escrito. Para Corrêa (2004), esses eixos são passíveis de serem observados, pelo pesquisador/analista, por meio das “pistas” no texto que indiciam o trânsito do escrevente por práticas sociais. Corrêa (2004) propõe pensar que fatos linguísticos da fala e da escrita são indissociáveis de práticas sociais do oral e do letrado. Essa indissociabilidade resulta, do ponto de vista do autor, em práticas sociais da *oralidade/fala* e do *letramento/escrita* nas diversas atividades humanas de uso da língua. Dessa perspectiva, não haveria, para o autor, nas sociedades que utilizam escrita, práticas estritamente orais ou letradas, pois ambas se constituiriam de maneira mútua e atestariam a heterogeneidade constitutiva da escrita.

Corrêa (2004) contribui com esta pesquisa à medida que permite pensar a heterogeneidade que constitui práticas letradas/escritas em textos escolares. Nosso interesse está voltado para o que o autor denomina terceiro eixo de circulação do escrevente. O último dos três eixos:

é o da relação que o texto do escrevente mantém com o já falado e com o já ouvido, bem como com o já escrito e com o já lido [...] o escrevente põe-se em contato com não só com tudo quanto teve de experiência oral, como também com a produção escrita em geral e com uma produção escrita particular (CORRÊA, 2004, p.11)

²³ Esclarecemos que o material de análise em Corrêa (2004) é composto por redações de vestibulandos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Corrêa não se detém, portanto, naquele trabalho, em práticas letradas/escritas digitais.

O terceiro eixo permite que o pesquisador elabore hipóteses acerca da “ligação de um discurso com outro(s) discursos(s)” e de sua vinculação com práticas sociais (CORRÊA, 2011, p.229). Corrêa (2004) busca problematizar criticamente crença segundo a qual há permanência do sentido do que é registrado pela escrita. Ao recorrer a pressupostos de Authier-Revuz, Corrêa argumenta que a heterogeneidade é *da* escrita, pois é uma característica própria da língua/gem – em recusa, portanto, a um posicionamento epistemológico que considera a heterogeneidade como aspecto pontual, eventualmente presente *na* escrita (cf. CORRÊA, 2001). Com base no *modo heterogêneo de constituição da escrita*, tencionamos observar como os sujeitos negociam sentidos entre si e com diferentes discursos acerca da língua/gem e da tecnologia. Essas negociações, materializadas nos textos, permitem que o pesquisador observe caráter dialógico constitutivo da linguagem, por meio de traços de *heterogeneidade mostrada* nos textos dos escreventes (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004).

Corrêa (2001; 2004) e Authier-Revuz (1990; 2004) ajudam-nos em nossas formulações teóricas à medida que nos possibilitam considerar a heterogeneidade *dos* letramentos. Refutamos, portanto, heterogeneidade *nos* letramentos, o que permitiria retomar noção de variedade, para assumir uma concepção de heterogeneidade como própria e indissociável *dos* letramentos. Ao invés de definir diferentes letramentos (nomeá-los como sendo do escolar e do digital, por exemplo), procuramos destacar, nas produções textuais escolares escritas, como a convivência entre letramentos produz conflitos decorrentes do jogo de expectativas entre escola/universidade, professor/monitor, aluno escrevente e tecnologias digitais.

2 Material e métodos

Nesta seção, apresentamos o conjunto do material da pesquisa, composto por 02 (duas) propostas de produção textual e 203 (duzentos e três) produções textuais escolares escritas, disponibilizadas em Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (TENANI, 2015). Tencionamos investigar como os escreventes mobilizam em seus enunciados diferentes dizeres sobre letramentos e sobre as (suas) práticas escritas, com base em escolhas que permitem, ao pesquisador, observar indícios da heterogeneidade dos letramentos. Organizamos o montante de produções textuais em quatro grupos de regularidades mais gerais, a saber, (i) o aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal; (ii) o aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal; (iii) o aluno pergunta e responde sobre TDIC sem utilizar o gênero carta pessoal; (iv) o aluno foge ao tema.

Ainda nesta seção, apresentamos o procedimento indiciário, utilizado na investigação dos enunciados produzidos pelos escreventes, cuja aplicação permitiu a observação qualitativa do material da pesquisa de maneira consonante com os pressupostos teóricos adotados, bem como com a constituição heterogênea da linguagem.

2.1. Banco de Dados *Textus*

O material selecionado para o desenvolvimento da presente pesquisa teve origem no contexto de projeto de extensão universitária intitulado “Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental”, o qual foi concebido e coordenado pelas professoras doutoras Luciani Tenani e Sanderléia Longhin, entre os anos de 2008 e 2011. Sediado na

Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto – SP, o projeto tinha como foco o desenvolvimento de oficinas de leitura e de produção textual para alunos regulares do Ensino Fundamental II (antigas 5.^a a 8.^a séries, atuais 6^o a 9^o anos) de uma escola pública estadual situada no município. Atentamos, uma vez mais, para o fato de que, no período de desenvolvimento do projeto, prevalecia a divisão dos anos de escolarização por seriação, de modo que os alunos matriculados no ensino público regular cursavam da 5.^a a 8.^a séries. Mediante a lei 11.274/2006, a qual incluiu mais um ano escolar (relativo a crianças de 6 anos de idade, anteriormente vinculadas à educação infantil), o Ensino Fundamental passou a ter nove anos escolares e a dividir-se em dois ciclos: ciclo I, com alunos de 6 a 11 anos (do 1^o ao 5^o ano, Ensino Fundamental I) e o ciclo II, com alunos de 11 a 14 anos (do 6^o ao 9^o ano, Ensino Fundamental II). Utilizaremos, ao longo deste trabalho, a nomenclatura vigente na época da coleta dos dados, a de séries escolares. Pode-se dizer, com Tenani e Longhin (2014), que a execução de um projeto como este coloca em evidência a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Tenani e Longhin (2014) esclarecem que a execução da proposta priorizou o diálogo entre escola e universidade públicas: de um lado, universitários de um Curso de Licenciatura em Letras desenvolveram minicursos a partir de “problemas de linguagem” dos alunos observados na aplicação de oficinas; de outro, estagiários, alunos de licenciatura em Letras, coletaram os textos que vieram a constituir o Banco de Dados *Textus* e, posteriormente, propiciaram o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, de natureza epistemológica diversa, voltadas à investigação do texto escrito. Conforme descrito pelas autoras (2014), as atividades do projeto de extensão universitária envolveram:

- (i) a realização de oficinas de produção textual voltadas aos estudantes de Ensino Fundamental, ministradas por licenciandos em Letras com apoio dos profissionais da escola;

- (ii) a análise de textos produzidos pelos alunos e a elaboração de minicursos a partir das dificuldades textuais observadas;
- (iii) a organização de Banco de Dados composto pelas produções textuais escolares elaboradas pelos alunos nas oficinas, as quais, do mesmo modo que os minicursos, configuravam atividades extras realizadas em período oposto ao das aulas regulares.

Ainda conforme Tenani e Longhin (2014), nos quatro anos de execução do projeto, de 2008 a 2011, foram ofertadas 78 (setenta e oito) oficinas nas quais foram produzidos 5.468 (cinco mil, quatrocentos e sessenta e oito) textos. O montante de textos coletado foi organizado, digitalizado e transcrito de maneira que tanto a cópia digital dos textos, como a transcrição em documento *Word* estão disponíveis para consulta pública no Banco de Dados *Textus*.²⁴ Segundo as autoras (TENANI; LONGHIN, 2014), a organização dos textos coletados em um banco de dados de acesso gratuito tinha como objetivo propiciar o estudo dos chamados “problemas de escrita”, no entanto, a compreensão do que seriam “problemas de escrita”, para as autoras, distingue-se da compreensão vinculada à perspectiva do déficit, isto é, quando os “problemas de escrita” são considerados como uma “falta de habilidade” e/ou “incompetência” do aluno. Tal perspectiva é comumente adotada tanto por pesquisadores dos estudos da linguagem, como por estudiosos da educação, bem como da área médica.

Com base em uma concepção dialógica de linguagem e no “modo heterogêneo de constituição da escrita” (CORRÊA, 2004), Tenani e Longhin (2014) priorizaram a observação de pistas do trabalho do sujeito com a linguagem, distanciando-se, portanto, da perspectiva do déficit, a qual atribui os “problemas de escrita”, majoritariamente, a uma dificuldade cognitiva dos alunos do Ensino Fundamental. A referida abordagem

²⁴ Disponível em: <<http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>>. Acesso em: 20 set. 2017.

teórico-metodológica assumida pelas autoras está em consonância com parte dos pressupostos por nós assumidos na Seção 1, “Fundamentação teórica”, da presente tese, pois entendemos que a abordagem sobre a escrita assumida pelas autoras também “ultrapassa” a visão normativa de escrita/texto. De nosso ponto de vista, interessa articular a tese sobre a heterogeneidade dos letramentos à vertente do modelo ideológico de letramentos (STREET, 1984; 2014), como modo de apreender práticas sociais letradas, também históricas e situadas, dos estudantes do Ensino Fundamental II.

Trata-se, pois, de pressupostos sobre linguagem, língua e escrita – compartilhados em Tenani e Longhin (2014) e em Tenani (2016) – que subjaz à coleta do material, a qual propiciou situações de escrita em um cenário dialógico, mesmo que circunscrita em ambiente institucional e escolar. Acreditamos que as propostas e modo de desenvolvimento das oficinas, que geraram os enunciados analisados, ao priorizarem uma abordagem crítica da linguagem, possibilitou ao escrevente ambiente favorável para o registro no texto escrito de pistas sobre o processo de constituição dos sujeitos em práticas letradas diversas.

Os procedimentos éticos para a realização da pesquisa foram explicitados pelas professoras coordenadoras do projeto de extensão aos responsáveis legais dos alunos. Houve solicitação de autorização para a utilização dos textos em pesquisas acadêmicas e na constituição de um Banco de Dados. Todos os procedimentos éticos envolvendo o Banco de Dados do Ensino Fundamental II, *Textus*, foram devidamente avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (IBILCE) – instituto ao qual a presente pesquisa, o projeto de extensão universitária e o Banco de Dados se vinculam.²⁵

Tenani (2016), em tese de livre-docência sobre segmentações não convencionais de palavras, utiliza como material de estudos as produções do Banco de Dados *Textus*. No referido trabalho, a autora procura

²⁵ 08 de julho de 2008 – FR 53/08.

estabelecer relação entre o Banco de Dados e os panoramas nacional e estadual de desempenho do alunato em produção textual e leitura. Por meio do Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (doravante IDESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (doravante IDEB), a autora procura caracterizar os alunos participantes do curso de extensão universitária, bem como o município de desenvolvimento do curso, a fim de dimensionar tanto o alcance do estudo como a representatividade do Banco de Dados no que se refere às características da escrita de alunos do EF II no Estado e no País (TENANI, 2016, p.42). Ainda conforme Tenani (2016), cumpre-se destacar que, embora tais índices sejam utilizados em políticas públicas de avaliação da qualidade da educação, pesquisadores da área da Pedagogia chamam a atenção para a limitação dos dados em questão.

No que tange à língua portuguesa, Tenani (2016) aponta que a nota da escola em que se desenvolveu o curso de extensão universitária, no ano de 2008, superou a média geral do IDESP da própria escola, sendo superior, inclusive, à do Estado de São Paulo. No geral, seja no IDESP, seja no IDEB,²⁶ a escola possui índices acima dos apresentados pelo Estado e também pelo país, contudo, abaixo da meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) para o ano de 2008.

A fim de caracterizar os alunos que produziram os textos que constituem o Banco de Dados, Tenani (2016) recorre ao Índice de Desenvolvimento Humano do Município (doravante IDHM) de São José do Rio Preto, uma vez que o IDHM é mensurado segundo aspectos mais amplos do desenvolvimento humano. Entre os aspectos considerados na composição do IDHM, a saber, longevidade, renda e educação, a educação apresenta o índice mais baixo, o que sugere “que a dimensão Educação carece de mais investimentos no município a fim de proporcionar aos cidadãos melhores condições de desenvolvimento”

²⁶ Enquanto o IDESP é calculado a partir da prova SARESP, e tem como abrangência o estado de São Paulo, o IDEB é calculado a partir da prova BRASIL e vinculado ao MEC. Ambos avaliam habilidades distintas em língua portuguesa (TENANI, 2016).

(TENANI, 2016, p.45-46). Tenani (2016) ainda salienta que, no âmbito nacional, houve crescimento desse índice nas últimas décadas – em 2009, o índice nacional era de 3,8 e, em 2011, era de 3,9 –, e que o município de São José do Rio Preto seguiu a tendência de crescimento – índice de 4,7 em 2009 e de 5,1 em 2011. Tenani afirma que esses índices são representativos de características nacionais de crianças de 11 a 13 anos, faixa-etária que compõe o Banco de Dados *Textus*.

Com base na relação entre a descrição dos índices do IDHM, IDESP e IDEB feita por Tenani (2016) e na análise de amostra de textos do Banco de Dados por nós realizada, acreditamos que podemos contribuir com o campo da educação, principalmente no que se refere às reflexões sobre práticas de letramento em sala de aula, no contexto situado de um município do interior paulista, representativo de tendências nacionais (cf. tendências nacionais e mundiais nos gráficos (01) e (02), páginas 25 e 27). Portanto, o material de estudo da presente tese, composto por textos escolares de 5.^a e 6.^a séries, podem ser considerados representativos dessa realidade nacional na busca de melhoria em índices educacionais.

Apesar deste estudo se circunscrever no campo dos estudos da linguagem e, de maneira particular, se circunscrever no campo da análise linguística, tecemos reflexões por meio das quais é possível pensar práticas escolares, pedagógicas e acadêmicas – a exemplo de formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação, bem como a formulação de sequências didáticas para a disciplina de Língua Portuguesa – seja do município em que o material foi coletado, seja do Brasil, já que os índices estatísticos indicam correlação entre o cenário educativo local e o nacional.

Os índices estatísticos explorados em Tenani (2016) nos fornecem argumentos para afirmar que é necessário empreender esforços políticos para o desenvolvimento efetivo de políticas sociais e educacionais que proporcionem o desenvolvimento e a formação de crianças e

adolescentes, como previsto nos documentos oficiais, possibilitando, por exemplo, uma formação crítica na área da linguagem que ultrapasse o ensino da gramática normativa, ainda tão presente em salas de aula – cf. Faraco (2008), Bagno (2003).

Nesse sentido, o trabalho de Tenani (2016) nos ajuda a perceber como a universidade pode oferecer ferramentas para a melhoria de índices educacionais, uma vez que possibilita a execução de trabalhos como a presente tese. Ao analisarmos amostra do material organizado por Tenani e Longhin (2014) no Banco de Dados *Textus*, discutimos hipóteses sobre o processo de constituição dos textos dos escreventes, as quais podem vir a influenciar futuras práticas educacionais e políticas públicas referentes à disciplina de Língua Portuguesa.

Apesar da existência de outros Bancos de Dados no país,²⁷ o *Textus*, como já dito, é o único a reunir produções escritas escolares de estudantes do Ensino Fundamental II, além disso, no referido Banco de Dados estão disponíveis todas as propostas de produção textual aplicadas ao longo do desenvolvimento do curso de extensão universitária entre os anos de 2008 e 2011, a exemplo das propostas que ora analisamos - cuja temática está voltada para práticas letradas digitais. Consideramos tais produções escolares, com Tenani (2016), como representativas da prática de escrita, na escola, de crianças e adolescentes nessa faixa etária; ao mesmo tempo, as produções escolares disponíveis no banco de dados mostram-se relevantes para o estudo realizado – a respeito de heterogeneidade e letramento –, uma vez que possibilita a observação de traços de diferentes práticas letradas que “atravessam” os enunciados dos estudantes. A escolha do banco citado colabora, ainda, para o desenvolvimento de reflexões, por meio da

²⁷ A exemplo do NURC (Norma Culta Urbana) e do VARSUL (Variação Linguística do Sul). A respeito da constituição destes e de outros Bancos de Dados no Brasil, conferir o estudo de Freire, Silva e Arruda (2016), o qual, sob o viés da fonoaudiologia, trata da caracterização e do histórico de “Bases de Dados de fala, linguagem e escrita” no país.

presente tese, que propiciem o conhecimento da realidade local na qual a universidade desenvolve suas atividades.

2.2. Constituição do material da pesquisa

O conjunto do material da presente pesquisa é formado por 203 (duzentos e três) textos produzidos a partir de duas (2) propostas de produção textual escrita intituladas “Internet e uso do *MSN*”, desenvolvidas e aplicadas no primeiro ano do projeto de extensão universitária (2008). O número de produções textuais selecionadas para compor o conjunto do material engloba todos os textos produzidos com base nas propostas “Internet e o uso do *MSN*”, além disso, os textos selecionados eram os únicos (das 5.^a e 6.^a séries) cuja temática se voltava para as “práticas letradas digitais”. Em virtude da temática solicitada nas propostas de produção textual em questão, a amostra de textos selecionada propiciou, com base nos pressupostos assumidos na pesquisa – a respeito de uma noção de escrita enquanto modo de enunciação (cf. TENANI, 2016; CORRÊA, 2004) –, a observação de indícios da circulação dos sujeitos escreventes por práticas letradas digitais e escolares. De maneira mais específica, o material possibilitou a investigação de entrecruzamentos entre uma suposta tradição do escolar – o lugar físico e simbólico em que se deu a produção textual – e a suposta novidade do digital – o assunto abordado pelos alunos em seus textos.

2.2.1. As propostas de produções textuais

Os 203 (duzentos e três) textos foram produzidos a partir de uma única temática, a saber, práticas letradas em contexto digital. A temática em questão foi abordada em duas propostas de produção textual

desenvolvidas, respectivamente, para 5.^a e 6.^a séries. Reproduzimos as propostas de produção textual “Amizade e Internet” a seguir:

A proposta/tema em questão foi abordada de maneira diferente em cada um dos anos escolares: (A) para a 5.^a série e (B) para a 6.^a série. Os critérios de elaboração das propostas têm relação com os objetivos pedagógicos expressos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) para cada uma das séries. Nos documentos oficiais, um dos objetivos de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa previstos para os referidos anos do Ensino Fundamental II prevê, por exemplo, o ensino do gênero textual/discursivo carta pessoal, mesmo gênero solicitado em ambas as propostas de produção textual.

As propostas (A) e (B) eram constituídas por textos imagéticos (tirinhas) e por textos verbais: nos textos verbais foi solicitado aos estudantes a escrita de uma carta por meio da qual deveriam pedir informações sobre *o que* seria a internet e sobre *como* enviar mensagens por *MSN (Messenger)*.²⁸ Enquanto na 5.^a série, Imagem (A), a carta deveria ser destinada a um interlocutor fictício, o primo da cidade, na 6.^a série, imagem (B), o interlocutor fictício deveria ser um amigo que usasse a internet. Exceto pelos diferentes interlocutores fictícios presentes em cada uma das propostas, as instruções e as tirinhas eram as mesmas: (i) perguntar sobre o uso do aplicativo *MSN* e (ii) tirinha “Chico Bento em dia divertido”, respectivamente. Considerando os aspectos observados, é possível afirmar que as propostas são semelhantes pois foram pensadas como parte de um mesmo ciclo de ensino, isto é, levando-se em conta a relação de continuidade e aprofundamento dos conteúdos em cada uma das séries escolares.

Da nossa perspectiva, na tirinha, a figura de Chico Bento, personagem que encarna o estereótipo caipira, colocada em oposição à figura de outra personagem, caracterizada pelo uso de tecnologias

²⁸ A sigla *MSN* ou *MSN Messenger* refere-se a um programa digital de troca de mensagens entre usuários da internet muito popular no início dos anos 2000. Atualmente em desuso, o programa foi encerrado em 2013, sendo substituído por comunicadores como *Skype* e *WhatsApp*. A sigla *MSN* também pode se referir ao portal de notícias e serviços disponível em <www.msn.com>.

digitais,²⁹ propiciou aos escreventes a possibilidade de discorrerem, em seus textos escolares, sobre as práticas letradas (digitais) pelas quais circulam, além de gerar hipóteses sobre os usos da tecnologia. A tecnologia, nas propostas (A) e (B), é problematizada de tal maneira que os textos dos escreventes, da 5.^a e 6.^a séries, apresentaram “marcas” da dialogia com o já falado/ouvido sobre o digital. A presença dessas marcas, da nossa perspectiva, justifica a discussão que propomos fazer a respeito da heterogeneidade dos letramentos, pois há, de maneira explícita, nos textos dos alunos, contraste entre certa tradição e certa novidade: a primeira, representada pelas práticas “rurais” da personagem “caipira” Chico Bento, e a segunda, representada pelas práticas “urbano-tecnológicas” do personagem da cidade, bem como pela alusão à internet e ao *MSN*.

Quanto ao modo de organização das propostas de redação, em cada uma das folhas que compõem as propostas, há, em um primeiro plano, a identificação da universidade, seguida da identificação e/ou nomeação do projeto de extensão e da escola. Logo abaixo, há espaço para a identificação do estudante (nome, série/turma) seguida do número de identificação da proposta (4) em relação ao conjunto de propostas desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão “Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual” (TENANI; LONGHIN, 2014; TENANI, 2016). Há também espaço para o aluno colocar a data em que a atividade foi realizada.

O cabeçalho inicial, caracterizado por formalidades referentes à identificação dos envolvidos nas atividades (instituições, alunos com respectiva série/ano escolar, número da proposta e data), é seguido pela proposta de produção textual propriamente dita: o texto escrito, com instruções sobre a atividade, precede a apresentação do quadrinho e a ele se soma para levar o aluno a refletir, com o outro, interlocutor explícito

²⁹ Chico Bento é personagem do cartunista brasileiro Maurício de Souza, integrante da chamada “Turma da Mônica”, história em quadrinhos voltada ao público infanto-juvenil, bastante popular no país.

do gênero “carta”, sobre usos de tecnologia e internet. Há orientações explícitas sobre determinados aspectos da produção textual: a quantidade de linhas (entre 20 e 25) e o uso de caneta. Em seguida, há as pautas que os alunos deveriam utilizar para a escrita de seus textos.

Podemos observar que as propostas para essas duas diferentes séries são semelhantes: a identificação de instituições (universidade e escola), a nomeação da oficina e as pautas em branco marcam, na folha a ser utilizada pelo escrevente para a (sua) produção textual, uma atividade institucionalizada. Em outras palavras, a própria folha que serviu de “suporte” para o escrevente produzir seu texto é orientada por “cabeçalho” numa certa espacialidade – informações sobre o escrevente, sobre a(s) instituição(ões), sobre tempo cronológico de produção do texto, sobre a referência espacial mais imediata, são distribuídas no espaço da folha. Nesse espaço físico situado, o do papel, os escreventes produzem seus textos em diálogo com as instituições que propõem a atividade: a escola e a universidade (mas não somente, como comentaremos adiante).

No que tange às propostas de produção textual propriamente ditas, propostas (A) e (B), a história em quadrinhos do personagem Chico Bento, de Maurício de Souza,³⁰ é utilizada como texto motivador da atividade. Em grande parte das histórias protagonizadas pela personagem, assim como na tirinha que compõe as propostas, Chico Bento é representado, fisicamente, com chapéu de palha, calça xadrez de barra desfiada e com os pés descalços. Em termos de uso da linguagem, é caracterizado pelo emprego de expressões coloquiais que remeteriam a um sujeito pouco escolarizado, reforçando o estereótipo do sujeito

³⁰ Maurício de Souza é um cartunista e empresário brasileiro bastante conhecido no Brasil por seus quadrinhos e tirinhas voltados ao público infanto-juvenil. Além de Chico Bento, outros personagens de destaque integram a “Turma da Mônica”, como Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão (Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br>>. Acesso em: 24 set. 2017). A escolha de quadrinhos da “Turma da Mônica” para compor parte das propostas do Banco de Dados coloca em evidência certa percepção da instituição a propósito de práticas sociais de leitura, com as quais os alunos da referida escola pública teriam contato, de maneira direta ou indireta.

“caipira” (rude, tolo, pouco erudito). Além disso, em tirinhas, de maneira geral, e, de maneira particular, na tirinha “Chico Bento em um dia divertido”, que compõe as propostas (A) e (B), os discursos não se restringem ao signo linguístico, mas perpassam outras formas de linguagem. Os desenhos presentes na tirinha reforçam a ideia de zona rural como aquela próxima à natureza, cujos habitantes seriam praticantes de certa religiosidade - observe-se, por exemplo, o modo como Chico Bento interage com a natureza, ao passo que seu primo “da cidade” brinca com recursos tecnológicos, ou mesmo a presença da cruz acima da cama da personagem “do sítio”. Outros signos não linguísticos presentes na tirinha, como, por exemplo, o quarto e a cama de cada personagem, as paisagens que “emolduram” as ações de cada um, estão articulados e complementam os efeitos de sentidos da proposta de produção textual que, como já dito, toca nas relações entre tecnologia e linguagem e também nas relações entre rural e urbano. A história em quadrinhos soma-se ao aspecto verbal da tirinha, como é possível notar no trecho a seguir:

Chico Bento e seu primo fazem coisas parecidas ao longo do dia, mas cada um não sabe o que o outro faz. Suponha que você, como o Chico Bento, tenha ouvido falar sobre a possibilidade de contar sobre as coisas que faz por meio da internet.

A proposta, a partir desse ponto, se desdobra de maneira diferente em cada um dos dois anos escolares, conforme explicitado.

Na última parte das propostas (A) e (B) há a formalização de como o texto deveria ser apresentado e entregue após sua elaboração: é solicitado que o texto do escrevente tenha entre “20 e 25 linhas” e seja “escrito à tinta”, isto é, utilizando caneta, sem “ultrapassar os limites para a escritura”, ou seja, sem ultrapassar espaço físico da folha pautada, designado para a escrita do texto do aluno. A solicitação de utilização de caneta se justifica pelo fato de que a tinta oferece, por um lado, melhor

qualidade para a visualização gráfica da escrita, por outro, gera uma imagem mais nítida em digitalizações, conforme esclarecido por Tenani (2016). Essa mesma autora, responsável pelo Banco de Dados utilizado nesta pesquisa, lembra-nos que, no momento de desenvolvimento atividade, não houve a possibilidade de reescrita ou revisão da produção textual pelo aluno. Do ponto de vista da instituição promotora do curso de extensão universitária, havia um interesse científico em preservar marcas da produção “original” do escrevente: o de permitir ao pesquisador possibilidade de levantamento de hipóteses sobre o processo de produção escrita.

Ao longo da análise das produções, não consideramos o atendimento ao número de linhas solicitado como “erro” ou “desvio”. Ao discutir e problematizar uma *heterogeneidade de letramentos*, o número de linhas aparece como relacionado ao todo da atividade verbal, no diálogo estabelecido entre escrevente e proposta. A quantidade de linhas escritas pelo aluno compõe e significa a (sua) produção textual. Dessa perspectiva, na análise do conjunto de 203 (duzentos e três) produções textuais, concebemos os textos na condição de “respostas” às propostas, no diálogo tenso e conflituoso entre práticas sociais letradas “tradicionais”, esperadas/exigidas pela escola, e práticas sociais letradas “novas”, decorrentes (da novidade) de tecnologias digitais, com as quais se tem contato direto ou indireto, na heterogeneidade de letramentos.

A faixa-etária e o assunto/tema abordados nesses textos fez com que optássemos pelo uso desse material, que já se encontrava coletado e organizado no início desta pesquisa. Tanto a propostas (A) e (B) quanto as 203 produções textuais delas resultantes constituem material pertinente para o estudo de “conflitos” entre o que a escola projeta como prática letrada acadêmica e o que o aluno realiza de maneira efetiva, em seus textos escolares.

Para se apreender dados reveladores da heterogeneidade dos letramentos, contudo, é essencial a adoção de um Paradigma Indiciário.

O método abduutivo, no qual o Paradigma Indiciário se baseia, proporciona ao pesquisador um tipo de abordagem essencial tanto para o estudo deste material quanto para o tipo de pesquisa e objetivos propostos.

2.3 Procedimentos de investigação

O analista de um enunciado escrito não pode ter acesso à escrita em si, o que torna fundamental

[...] o papel das hipóteses acerca de um fato, os quais podem ou não ser – por um critério, metodologicamente definido, de relevância das pistas a serem consideradas e não pelo critério do relativismo das interpretações – confirmadas nos registros” (CORREIA, 1997, p.170)

Hipóteses, pistas e interpretações constituem a base da abordagem epistemológica concebida por Ginzburg (1990; 1991). No chamado *Paradigma Indiciário*, o detalhe, o residual e o episódico são reveladores daquilo que se busca conhecer. A adoção desse paradigma permite ao pesquisador apreender qualitativamente os dados de escrita que julgar singulares; no caso da presente pesquisa, os dados singulares permitiram a elaboração de hipóteses sobre práticas letradas/escritas dos escreventes por meio da busca de “marcas” que indiciavam os outros (sujeitos, discursos e letramentos) constitutivos dos enunciados escritos pelos alunos. Os dados singulares, identificados no material de estudos (textos escolares sobre tecnologia e internet), possibilitaram a observação da heterogeneidade tanto da linguagem, como dos letramentos.

2.3.1. O Paradigma Indiciário

Para pormenorizarmos uma definição do que seria o Paradigma Indiciário, utilizado nesta pesquisa, recorreremos, inicialmente, a um enunciado de Sherlock Holmes – personagem da literatura inglesa que discorre sobre seu método investigativo:

– Nunca faço adivinhações. Esse é um hábito terrível, que destrói a capacidade lógica. Isso lhe parece estranho porque você não segue minha cadeia de raciocínios nem observa os pequenos fatos dos quais grandes inferências dependem. (DOYLE, 2003, p.12)

A personagem de Arthur Conan Doyle se destacou, entre o final do século XIX e início do XX, por ser um detetive de romances policiais atento às pistas que o possibilitava realizar deduções e chegar à resolução de mistérios supostamente inexplicáveis.

Ginzburg (1990; 1991), ao situar um modelo epistemológico baseado em pistas, indícios e sinais, relaciona o método adotado pelo personagem de Doyle ao proposto pelo crítico italiano Morelli. Na investigação da história da arte, no século XIX, Morelli afirma que detalhes em uma obra de arte, a exemplo do traçado de orelhas, mãos, dedos e unhas, são reveladores de sua autoria. Para Ginzburg, há algo em comum entre o “olhar” do estudioso de obras de arte e o do investigador: os detalhes são importantes para o ofício de ambos. Cada um “faz descobertas a partir de pistas despercebidas por outros: o autor, casos relacionados a crime; o outro, pinturas.” (GINZBURG, 1991, p.92).

Os estudos de Morelli também são citados por Ginzburg (1990; 1991) como uma das influências da psicanálise freudiana, a qual atenta para traços até então menosprezados. De acordo com Ginzburg, Freud – médico austríaco, criador da psicanálise, que viveu entre os séculos XIX e XX – desenvolveu, com a psicanálise, um método

[...] baseado na apreensão de detalhes marginais e irrelevantes enquanto chaves reveladoras. [...] minúcias em geral consideradas triviais e sem importância [...]

fornecem a chave para as maiores conquistas do gênio humano. [...] (GINZBURG, 1991, p.96-97)

Doyle, Morelli e Freud são apontados por Ginzburg como expoentes de um paradigma baseado em uma abordagem interpretativa, ainda emergente nas Ciências Humanas no século XIX. Segundo essa abordagem, o pesquisador toma vestígios que supostamente estariam em segundo plano como pertinentes e relevantes para uma investigação. Como salientado por Ginzburg, para Freud, pistas são sintomas, já para Doyle, são indícios, ao passo que, para Morelli, são signos pictóricos. Para Ginzburg, essa tripla analogia ocorreu por meio da apropriação da semiótica médica por Freud, Doyle e Morelli: todos foram médicos. Para a medicina, os sintomas são reveladores de doenças, as quais nem sempre são acessíveis à observação do não-especialista. Em outras palavras, a medicina, enquanto disciplina, “permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo” (GINZBURG, 1990, p.151).

Ao utilizar do Paradigma Indiciário, o pesquisador prioriza o que em outra abordagem poderia ser considerado marginal ou residual; busca, pois, aquilo que caracteriza como singular no (seu) objeto de estudo. Detalhes, talvez insignificantes aos olhos do não especialista, podem ser centrais para as hipóteses e as escolhas de uma pesquisa.

Além de ter sido objeto de reflexão para Ginzburg, o modo de decifrar pistas utilizado pela personagem Sherlock Holmes também é objeto de interesse no trabalho de outro estudioso, Caprettini (1991). O autor, no campo da Literatura, ao abordar histórias de detetives, traz para sua reflexão Sherlock Holmes e o método investigativo adotado pelo personagem para a análise de “evidências circunstanciais, ficções e enigmas” da trama (CAPRETTINI, 1991, p.166). Caprettini (1991) esclarece que a abordagem abdução prioriza fatos singulares e se opõe ao paradigma galileano, de base indutiva. O autor ainda sintetiza a diferença entre o método galileano e o baseado em indícios:

[...] Enquanto que o método científico, desenvolvido a partir de Galileu (no que concerne à idade moderna), tendeu a eliminar o individual, identificando-o com uma acidentalidade extrínseca, com um aspecto supérfluo e acessório, o método “circunstancial” enfatiza o mais humilde detalhe devido justamente a sua atitude individualizante. O objetivo dessas duas formas de conhecimento é, no primeiro caso, a universalidade, no segundo, a singularidade. No primeiro caso, uma lei; no segundo, um fato empírico. (CAPRETTINI, 1991, p.155)

Caprettini complementa, de certa maneira, as reflexões do historiador Ginzburg ao enfatizar que a observação da individualidade, priorizada na abordagem indiciária, opõe-se ao que é proposto pela ciência galileana, a qual se embasa em leis e regras gerais e é legitimada como o modo de fazer ciência na era moderna. Um método interpretativo, como o que adotamos, baseia-se em hipóteses que serão verificadas a partir de evidências circunstanciais e locais por meio de confronto entre hipóteses e fatos – ou entre hipóteses e dados – na busca por compreendermos os “mistérios”, os “enigmas”, do objeto de estudo: a escrita escolar, no caso da presente tese.

No diálogo com a abordagem epistemológica defendida por Ginzburg (1990; 1991) e por Caprettini (1991), este trabalho se volta para pistas da heterogeneidade do letramento deixadas em enunciados escritos por estudantes do Ensino Fundamental II. No âmbito dos estudos da linguagem, alguns autores já utilizam o paradigma para o estudo de enunciados escritos, a exemplo de Corrêa (1997, 2004), Fiad (1997), Abaurre (1996; 1997) e Duarte (1998), como procuramos expor na seção subsequente. Para nós, o Paradigma Indiciário torna possível o estudo tanto de pistas residuais, como “marcas” e tendências mais gerais, regularidades nos enunciados escritos. Ademais, ao que nos interessa, particularmente, proporciona, pois, a possibilidade da emergência de uma abordagem qualitativa, que dialoga diretamente com a problemática da heterogeneidade nos estudos da linguagem. Afinal, seria impossível

refletir sobre tensões, sentidos e os (O)outros do discurso, materializados na língua e na escrita, por meio de abordagem que priorizasse a repetição, o igual, ou mesmo a pura reprodução de um fato.

2.3.2. Paradigma Indiciário em estudos sobre escrita

Como o pesquisador em linguagem pode olhar para um dado escrito? Caso adote como critério para análise uma concepção de língua e de linguagem próxima à proposta na presente pesquisa, ao invés de acreditar ter acesso à língua em si, observará fatos linguísticos que permitam a elaboração de hipóteses e investigará *pistas* deixadas pelos escreventes, as quais podem ser apreendidas como reflexos do trabalho e da história do sujeito com a língua e a linguagem. O enfoque em aspectos qualitativos, singulares e históricos não é possível em um método que priorize a indução.

Diversos autores, no âmbito dos estudos em linguagem, – como Corrêa (1997; 2004), Fiad (1997), Abaurre (1996; 1997) e Duarte (1998) – defendem que a adoção de um paradigma pautado em indícios possibilitará ao pesquisador em linguística tanto se deter em pormenores que constituem os enunciados, quanto realizar uma análise qualitativa da relação sujeito e língua/gem.

Dentre esses autores, Corrêa (1997; 2004) adota o Paradigma Indiciário para observar a circulação do escrevente pré-universitário pelo imaginário da escrita. Tal escolha metodológica, de acordo com Corrêa, possibilita a apreensão de pistas gerais e particulares, no texto de vestibulandos, as quais atestam a tese do autor sobre *modo heterogêneo de constituição da escrita* (cf. CORRÊA, 2004). Corrêa pesquisa rastros (particulares) de sujeitos escreventes constituídos sócio-historicamente; dito de outro modo, tais rastros evidenciam pistas da *individuação* desses sujeitos. No caso do texto escrito, são as marcas linguísticas singulares que ratificam a constituição sócio-histórica do sujeito, ao invés da sua

constituição individual. Nas palavras do autor, os rastros da individuação do sujeito estão vinculados

[...] tanto ao modo de apreensão dos fatos linguísticos (*individuação* dos “rastros”) como ao modo pelo qual entendo o sujeito da linguagem (*individuação* do sujeito). Isto é, trata-se de apanhar, em pistas linguísticas locais, um modo de constituição desse sujeito. (CORRÊA, 2004, p.14, grifos no original)

A *individuação* refere-se, pois, ao entrecruzamento do linguístico com o singular e com o histórico, ambos a serem observado no material de pesquisa. Ao explicar o que seriam os rastros de individuação, Corrêa (2004) recorre a uma metáfora do campo da fotografia:

[...] buscar os pontos de individuação do escrevente corresponderia – ainda assim, imperfeitamente, pois não se trata sempre de revelar o contrário do que é visto – a dar forma ao claro/escuro do negativo do filme, modo de reproduzir e atestar o trabalho do escrevente. (CORRÊA, 2004, p.16)

O Paradigma Indiciário é utilizado por Corrêa como um recurso para apreensão e análise de dados de escrita. É por meio do residual e do singular, sem desprezar, no entanto, possíveis regularidades, que o pesquisador observa ocorrências tanto locais quanto gerais. A abordagem de análise linguística de enunciados escritos adotada por Corrêa (2004) mostra-se pertinente para um estudo que considere a heterogeneidade dos letramentos, como a presente tese, pois permite que o pesquisador vá para além do aspecto quantitativo e/ou da repetição de ocorrências no material de estudo para ater-se, em igual medida, aos detalhes relevantes para a reflexão proposta.

Dentre os estudos que se voltam para os questionamentos sobre o que haveria de particular e de regular em textos escritos está o estudo de Fiad (1997), que se concentra, de maneira particular, na investigação da presença do estilo escolar em textos de universitários. A autora explora a

construção de um objeto de estudos que considere a individualidade dos escreventes, ou aquilo que “escaparia” de certo padrão previsto ao texto escolar. Fiad (1997), sem remeter-se explicitamente ao chamado Paradigma Indiciário, mas colocando em questão o que há de individualidade e o que há de homogeneizante nos textos que analisa, a autora busca “estilos individuais, das histórias individuais, das experiências únicas que se transformam em escritas únicas” (FIAD, 1997, p.196). Fiad procura reconhecer diferentes maneiras pelas quais os sujeitos se constituem e se mostram em seus textos escritos; sujeitos estes singulares, mas sócio-historicamente constituídos por “suas histórias de vida, sobre suas histórias de escrita” (FIAD, 1997, p.196). Traços, ou evidências, de um estilo que Fiad (1997) chama de “individual”, parecem estar mais próximos ao conceito de individuação – proposto por Corrêa (2004) – do que a algo inédito ou novo em linguagem: Fiad observa as formas pelas quais os sujeitos (históricos) se mostram em suas escritas.

Ao defender posição epistemológica pautada no residual para o estudo sobre reelaboração textual, Abaurre (1996; 1997) elucida que o paradigma proposto por Ginzburg (1990; 1991) é uma maneira de o pesquisador apreender sujeito, história e linguagem, ou seja, um sujeito real, em uma relação dinâmica e segundo sua história.

Abaurre (1996) propõe que o estudioso questione uma suposta “tranquilidade” que seria decorrente de questões epistemológicas comumente adotadas em linguística e, em seu lugar, assumira postura de curiosidade frente a ocorrências singulares, as quais podem levar o pesquisador à construção de hipóteses sobre a relação, sempre em construção, entre sujeito e linguagem. Nas palavras da autora:

Muito frequentemente, portanto, encontraremos, dentre os dados de aquisição, aquelas *ocorrências únicas* que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem *instanciações episódicas e locais de uma relação em construção* entre

sujeito e linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que, sobre a relação mesma, nos podem vir a revelar. (ABAURRE, 1996, p. 120-121, grifos no original)

Em seus trabalhos, Abaurre (1996; 1997) se distancia de perspectivas psicológicas do estudo linguístico de produções escritas infantis e problematiza o desafio teórico de se pensar a linguagem a partir de dados singulares, episódicos e/ou idiossincráticos, sem, no entanto, desconsiderar o regular, o sistemático e o geral no material de análise. A pesquisadora esclarece que a adoção de um procedimento abduutivo se faz necessária frente a determinada noção de língua e a determinadas questões de pesquisa assumidas, as quais “não se coadunam com paradigmas clássicos de investigação de inspiração galileana, fundados na experimentação, na replicação de resultados e na quantificação.” (ABAURRE, 1997, p.84). Para Abaurre, as ocorrências “únicas” evidenciam (micro)histórias dos sujeitos escreventes com a linguagem e não se restringem ao processo de aquisição da escrita.

Duarte (1998), em sua pesquisa sobre procedimentos de leitura observados em textos de vestibulandos, também adota o modelo epistemológico indiciário para realizar reflexão linguística de dados escritos. Ao discorrer sobre a constituição do dado no Paradigma Indiciário, a autora afirma que

Observar as escritas singulares significa não se preocupar se uma dada ocorrência irá se repetir. Ela pode ser um exemplo único e irrepetível – e por isso é singular – mas, acima de tudo, trata-se de um exemplo indiciário da relação que está sendo estabelecida entre o sujeito e a linguagem. (DUARTE, 1998, p.64)

Dados “únicos” ou “singulares”, conforme abordados em Duarte (1998), em Abaurre (1996; 1997) e em Fiad (1997) não devem ser entendidos como inéditos ou novos em linguagem, o que estaria em

desacordo com os pressupostos sobre língua e linguagem adotados tanto nesta tese quanto nos trabalhos supracitados. Esses dados referem-se a ocorrências não previsíveis, difíceis de serem sistematizadas e que, em outras abordagens epistemológicas, poderiam ser excluídas da análise, pois não se “enquadrariam” em categorias preestabelecidas.

A partir de uma concepção discursiva de linguagem, como a adotada neste trabalho, um dado episódico retoma um já-dito que pode revelar ao linguista, enquanto “detetive”, pistas da relação sujeito-linguagem; são, pois, as pistas marcas do processo de *individuação* do sujeito (CORRÊA, 2004).

Enquanto Abaurre (1996, 1997) se volta ao processo de aquisição da escrita, Duarte (2006), por exemplo, lança mão do Paradigma Indiciário com a finalidade de investigar procedimentos de leitura de vestibulandos a partir de suas produções textuais. Fiad (1997), no estudo de textos de universitários, e Corrêa (2004), no estudo de textos de pré-universitários, também demonstram a produtividade da adoção desse modelo epistemológico na análise de produções textuais de sujeitos em diferentes faixas etárias. Além da assunção do Paradigma Indiciário, os trabalhos em questão têm em comum o interesse particular em produções textuais concebidas em contextos fortemente institucionalizados, a saber, o escolar e o universitário.

É assumindo a reflexão proposta pelos autores supracitados que pretendemos problematizar os dados levantados, aqui entendidos, como já esclarecido, como “pistas” e/ou “rastros” da relação (de *individuação*) do sujeito com a linguagem, na assunção do Paradigma Indiciário. Tal abordagem analítica nos permite observar e problematizar um dado que não se repetirá no material de análise, mas que pode ser relevante, se não indispensável, para refletir sobre a heterogeneidade dos letramentos.

A própria concepção de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004), quando trazida para problematização no campo de estudos da linguagem, pode ser pensada de maneira singular no que se refere a

uma apreensão da dinâmica da língua e da linguagem. Logo, o procedimento indiciário está em consonância com a perspectiva teórico-metodológica apresentada nesta tese. De maneira específica, esse paradigma nos possibilita realizar hipóteses sobre a relação dos escreventes com os letramentos e a heterogeneidade que lhes são constitutivos, por meio da observação de pistas sobre a relação que os escreventes parecem estabelecer, em seus textos, entre as práticas letradas (tradicionais) do escolar e as (novidades) de práticas letradas do digital.

2.3.3 A busca por pistas da heterogeneidade dos letramentos no material de estudos

É na busca por indícios, por marcas da relação empreendida entre sujeito e linguagem, que aponto pistas da heterogeneidade dos letramentos nas propostas de produção textual e nos 203 (duzentos e três) enunciados produzidos nas 5.^a e 6.^a séries. Do montante de 203 (duzentos e três) enunciados, 105 (cento e cinco) foram produzidos por estudantes de 5.^a série e 98 (noventa e oito) por estudantes de 6.^a série. Do total de produções textuais analisadas, as produzidas pela 5.^a série correspondem a 52% (cinquenta e dois por cento), ao passo que as produzidas pela 6.^a série correspondem a 48% (quarenta e oito por cento).

No percurso da análise, levamos em consideração as seguintes perguntas:

- a. como pensar os conflitos de linguagem nos dados escritos escolares, de forma a levar em conta os conflitos entre o escolar e o digital na prática letrada dos alunos?
- b. é possível, em meio a essas tensões, propor encaminhamentos que sejam produtivos para a instituição escolar e para a formação acadêmica do aluno, considerando-se o processo de produção

textual escolar escrita, “atravessado” por tecnologias digitais de informação e comunicação?

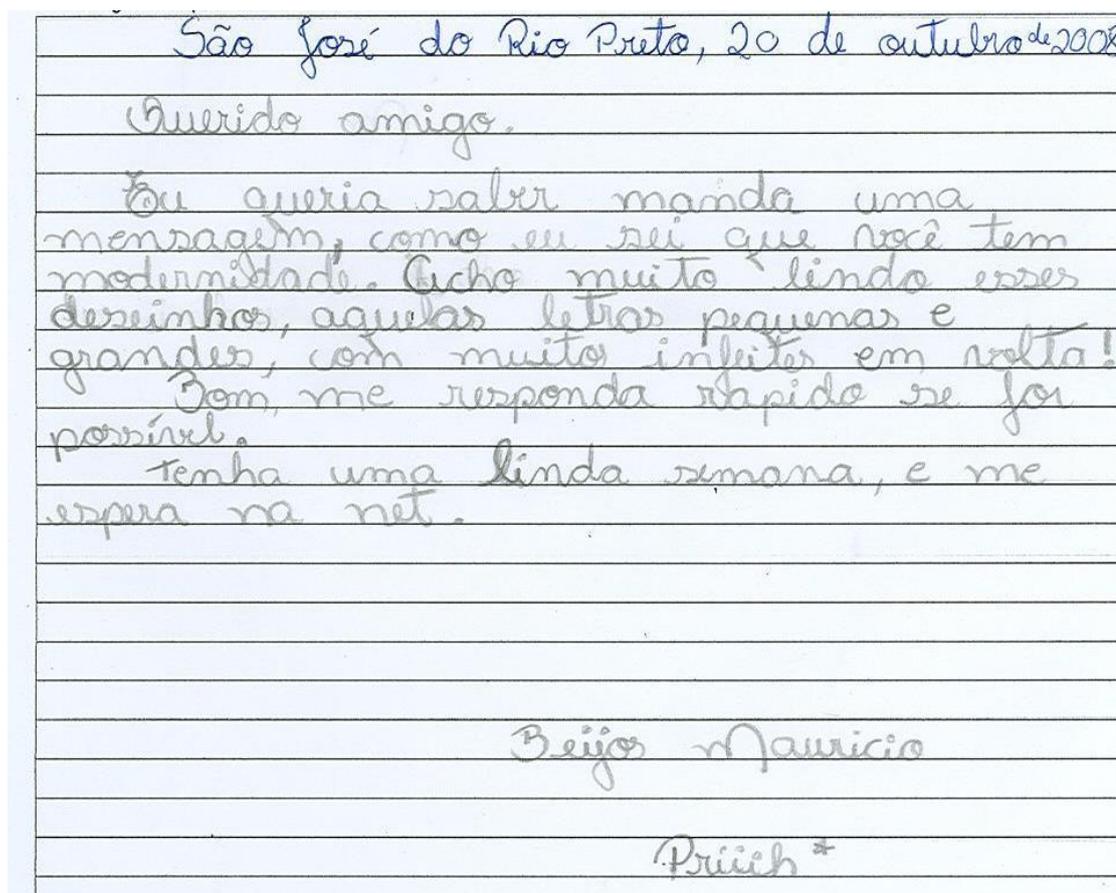
- c. como apreender no texto, o “trânsito” do escrevente por diferentes práticas de usos da escrita?

Com base nessas perguntas, elaboramos os seguintes critérios:

- observar, linguisticamente, “marcas” discursivas de uma relação conflituosa entre o que a instituição pergunta e o modo como o aluno responde em sua produção escrita;
- observar como o aluno se “projeta” nessas relações: como participante ou como aquele que apenas pergunta sobre as novas tecnologias digitais;
- observar como o escrevente mobiliza “(O)outros” em seu texto , isto é, outros discursos, práticas e posições sociais, que retomam pontos de “tensão” entre práticas escolares e digitais;
- observar o trânsito do escrevente por letramentos plurais, em especial, os digitais e os escolares.

Com base nos critérios supracitados, no que tange ao atendimento das propostas de produção textual, chegamos às seguintes regularidades mais gerais:

- i. foram enquadrados na regularidade (i), alunos de 5.^a e 6.^a séries que atendem ao que foi solicitado nas propostas: assumem-se como alguém que desconhece ou tem pouco contato com tecnologias digitais, perguntam, por meio de carta pessoal, ao primo da cidade (5.^a série) ou ao amigo (6.^a série), o que fazer para utilizar internet e enviar mensagem por *MSN*. Vejamos um exemplo do que estamos tratando como grupo de regularidade (i):



Enunciado (01). Regularidade (i), 6ª. série, texto Z08_6B_32F_04³¹

Abaixo, segue a transcrição do enunciado (01), conforme TENANI (2015):³²

São José do Rio Preto, 20 de outubro de 2008

Querido amigo.

Eu queria saber manda uma mensagem, como eu sei que você tem

³¹ Quanto a padronização e nomeação dos enunciados que compõem o Banco e Dados *Textus* (TENANI, 2015), os números e letras de identificação de cada texto corresponde, respectivamente, à “escola, ano, série, turma, sujeito, sexo, proposta” (TENANI, LONGHIN; THOMAZI, 2014, p. 29). Logo, Z08_5B_34F refere-se à nomeação do arquivo, em que “Z” refere-se à letra inicial do nome da escola de coleta dos dados, “08”, ao ano de coleta (2008), “5B”, a 5.ª série B, “34F”, refere-se ao aluno “34” do sexo feminino, por fim, o número “04” corresponde à proposta de produção textual de número “04”.

³² As transcrições expostas na presente tese foram elaboradas com base em critérios explicitados em Tenani (2015), disponíveis em: <<http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>>. Acesso em: 12 set. 2017.

modernidade. Acho muito lindo esses
deseinhos, aquelas letras pequenas e
grandes, com muitos infeites em volta!

Bom, me responda rapido se for
possível.

Tenha uma linda semana, e me
espera na net.

Beijos Mauricio

☆

Priih

Pode-se observar que, no enunciado (01), a escrevente executa a atividade, conforme solicitado na proposta de produção textual (B), ela pergunta como utilizar a internet e o *MSN*: “Eu queria saber manda uma mensagem”. O digital aparece em sua escrita como “pista” que possibilita a hipótese da participação da escrevente por práticas letradas não apenas escolares, das quais resulta a carta, mas também por práticas letradas digitais. Entre as “pistas” estão “me espera na net” e “Priih*”, que parecem demonstrar certa familiaridade da escrevente com o digital. Em “me espera na net”, a escrevente se projeta como quem usa internet, já em “Priih*”, a escrevente parece remeter-se ao uso de um *Nickname*, apelido virtual comum nas interações síncronas digitais. Além disso, em “Priih*”, há repetição da letra “i” e também presença de “h” ao final da palavra, o que é um modo de grafar sílabas tônicas ou acento, muito comum em interações digitais. Ainda no que se refere à palavra “Priih*”, há também a presença de diacrítico “*”, usos de letras e de asterisco, próprios da interação na internet. Tais índices, mobilizados pela escrevente, demonstram o entrecruzando do saber escolar e do saber extraescolar-digital: “me espera na net” e “Priih*”, no enunciado (01), configuram “rastros” de práticas letradas digitais que a estudante traz para o texto escolar/acadêmico. Para nós, o entrecruzamento entre o escolar e

o digital, recuperado por indícios textuais-discursivos, sinaliza a heterogeneidade dos letramentos.

- ii. foram enquadrados na regularidade (ii) os alunos de 5.^a e 6.^a séries que ao invés de endereçar, por carta, pergunta ao primo (5.^a série) ou ao amigo (6.^a série), projetaram-se como detentores do conhecimento sobre os usos da internet e demais recursos tecnológicos. Ao assumirem tal posição, procuraram orientar, por meio da carta, o interlocutor, colocando-o no lugar de desconhecedor, ou pouco conhecedor, dos usos da internet. Invertem-se, pois, na regularidade (ii), os papéis propostos nas atividades escolares. Vejamos um exemplo, seguido de sua transcrição (TENANI, 2015), que ilustra a regularidade (ii):

destinado para a escrita.

São José do Rio Preto, 14 de outubro de 2008

Querida Carol

Estou mandando esta carta para te explicar como usar o m.s.n.

Primeiro você tem que fazer um m.s.N e depois uma senha, depois você adiciona as pessoas que você conhece se as pessoas estiver no Olaine você não poderá conversar com ela, mas se ela estiver no Olaine você poderá conversar com ela.

Primo depois que você fazer o seu m.s.N você me adiciona para a gente poder conversar.

Beijos

Ass: Leticia

Enunciado (02). Regularidade (ii), 5.^a série, texto Z08_5B_40F_04

São José do Rio Preto, 14 de outubro de 2008

Querida Carol

Estou mandando esta carta para te explicar como usar o m.s.n.

Primeiro você tem que fazer um m.s.N. e depois uma senha, depois você adiciona as pessoas que você conhece se as pessoas estiver no Olaine você não poderá conversar com ela, mas se ela estiver no Olaine você poderá conversar com ela.

Primo depois que você fazer o seu m.s.N você me adiciona para a gente poder conversar.

Beijos

No enunciado (02), ao contrário do (01), o escrevente “inverte” os papéis de interlocução previstos na proposta de produção textual (A): é ele quem ensina a uma suposta prima como utilizar o *MSN*. Portanto, ao invés de perguntar, como solicitado na proposta, o aluno explica como usar o *MSN*, por meio de uma carta pessoal: “Estou mandando esta carta para te explicar como usar o m.s.n.”. Há, pois, uma “tensão” entre o que a instituição escolar/acadêmica propõe e o que o aluno efetivamente responde; é como se o escrevente procurasse se distanciar de um lugar de pouco prestígio social, aquele dos que não dominam o uso de tecnologias digitais, para aproximar-se de um lugar de grande prestígio social, aquele ocupado por sujeitos que, de alguma maneira, dominariam tecnologias digitais. Ao longo de seu enunciado, o aluno elabora um “passo a passo” de como acessar e utilizar o *MSN*. Entre o que foi proposto, isto é, *perguntar*, e o que efetivamente se realiza, isto é, *explicar*, pode-se observar marcas da dialogia entre letramentos escolares e letramentos digitais.

- iii. foram enquadrados na regularidade (iii), alunos de 5.^a e 6.^a séries que perguntam e respondem, nem sempre por meio do gênero textual/discursivo carta pessoal, questões sobre internet e TDIC. Na regularidade (iii), os alunos retomam outros gêneros em sua escrita, tais como *e-mail* e *chat*. Dito de outro modo, apesar de a proposta de produção textual solicitar a escrita de carta pessoal, os escreventes, na regularidade (iii), usam outros gêneros no lugar da carta, conforme mostra o enunciado (03), a seguir:

Oi Sou Rayranne eu tenho uma prima em São Paulo mais eu queria saber como se faz pra manda uma mensagens para o MSN. Karol você pode me ajudar com isso!

Sim Rayranne voce manda uma carta pra você na internet e você vai abrir. mais não sei como abrir mais você entra no seu orkut e vai ter uma mensagem pra você no Lado vai ter umas coisas pra ver eai vai ter Respon da a mensagem e ai vai ~~ter~~ ver o que eu escrevi(rasura)* pra você.

mais você indendeou né sim agora vou entrar na internet pra ver o que você me escreveu. mais você tá bem né si estou muito bem e você.

tudo ótimo mais vou mandar uma goias pra você ver as minhas foto que tirei na França tá bom.

mais eu vou desligar a goia se meu Bem pertença da bem.

Beijos e fique com Deus e um abraço de um beijo!

tá prima do peito beijos da Ray rane pra Karol b.u.s.

Enunciado (03). Regularidade (iii), 5.ª série, texto Z08_5B_31F_04

Oi Sou Rayranne eu tenho uma prima em São Paulo mais eu queria saber como se faz pra manda uma mensagens para o MSN. Karol você pode me ajudar com isso!

Sim Rayranne voce manda uma carta pra você na internet e você vai abrir. mais não sei como abrir mais você entra no seu orkut e vai ter uma mensagem pra você no Lado vai ter umas coisas pra ver eai vai ter Respon da a mensagem e ai vai ~~ter~~ ver o que eu escrevi(rasura)* pra você.

Mais você indendeou né sim agora vou entrar na internet pra ver o que você me escreveu. mais você tá bem né si estou muito bem e você.

tudo ótimo mais vou mandar uma goias pra você ver as minhas foto que tirei

na frança tá bom.

mais eu vou desligar a gora o meu Com
putador ta bom.

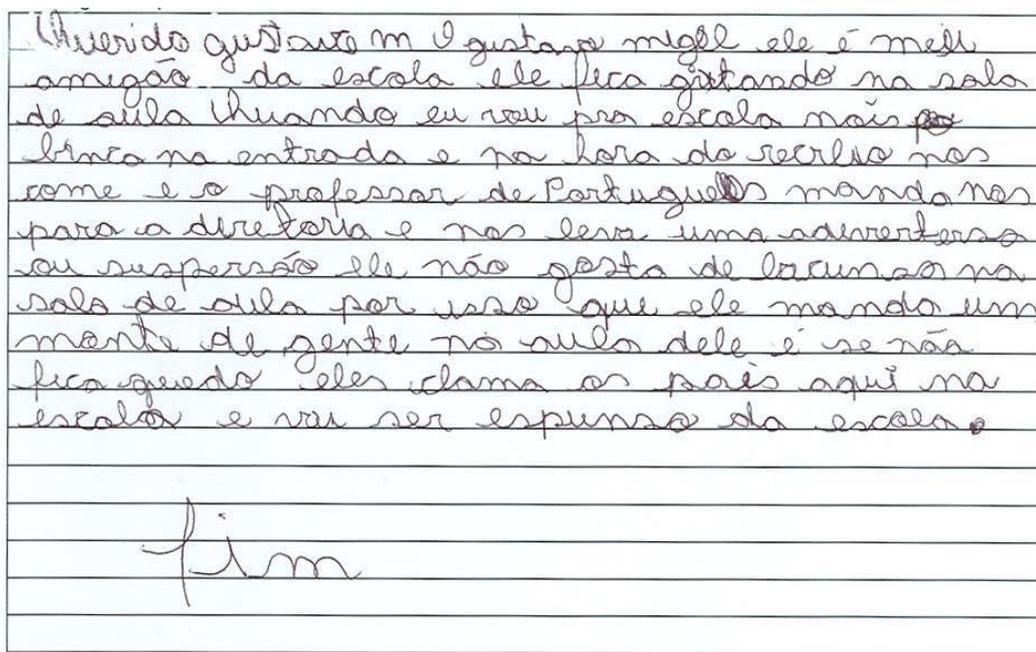
Beijos e fique com Deus e um abraço
de urso!

tá prima do peito beijos da Ray
rane pra Karol!

O enunciado (03), embora tenha sido produzido com base na proposta de produção textual (A), apresenta características de uma conversação simultânea, a exemplo de uma conversação face a face, ou mesmo de uma interação simultânea pela internet, a exemplo de bate-papos virtuais, populares no ano em que os enunciados foram elaborados (2008). Em (03), ao mesmo tempo em que o escrevente, “Rayranne”, pergunta sobre como utilizar o *MSN*, “eu queria saber como se faiz pra manda uma mensagens para o *MSN* [...]”, assume também a voz do seu interlocutor, “Karol”, por meio de um discurso direto e, sem a pontuação adequada, responde como se usa o *MSN*: “Sim Rayranne voce manda uma carta pra você na internet e você vai abrir [...]”. Na regularidade (iii), englobamos enunciados em que, assim como no enunciado (03), o escrevente pergunta sobre internet e *MSN*, conforme proposto pela atividade, mas também responde como se utilizar tais recursos digitais. Os enunciados em questão oferecem indícios de qual é a relação estabelecida entre escrevente e práticas de letramento, pois, ao elaborar inferências sobre o digital, o escrevente traz para o (seu) texto escolar práticas letradas externas às escolares, a exemplo das digitais. Da nossa perspectiva, o escrevente marca, pois, “tensões”, por meio de sua escrita, entre práticas letradas escolares e práticas letradas digitais.

- iv. foram enquadrados na regularidade (iv), alunos de 5.^a e 6.^a séries que (i) fogem ao tema “internet e tecnologia” ou (ii) apresentam texto em branco, ou, ainda, incompleto. A fuga ao

tema é caracterizada pelo atendimento pontual à proposta, são os casos em que, por exemplo, o escrevente discorre sobre as áreas urbana e rural ou elege interlocutor imprevisto. Já nos casos de textos incompletos, são caracterizados por apresentar redação entre 1 (uma) ou 2 (duas) linhas. Dados os objetivos da presente tese, não trabalharemos a regularidade (iv), já que não trata, de maneira explícita, de TDIC. Abaixo, o enunciado (04) exemplifica as 15 produções textuais escolares que se constituem por fuga ao tema:



Enunciado (04). Regularidade (iv), 5.^a série, texto Z08_5A_14M_04

Segue a transcrição de (04), em acordo com Tenani (2015):

Querido gustavo m O gustavo migel ele é meu
 amigão da escola ele fica gritando na sala
 de aula Quando eu vou pra escola nois (rasura)*
 brinca na entrada e na hora do recreio nos
 come e o professor de Portugues manda nos
 para a diretoria e nos leva uma adevertersa
 ou suspersão ele não gosta de bacunsa na
 sala de aula por isso que ele manda um
 monte de gente na aula dele é se não
 fica quedo eles chama os pais aqui na

categoria (iv) e representam 7% do total das 203 (100%) produções textuais escritas escolares. Os enunciados da regularidade (iv) não serão objeto de análise, pois não englobam, ou expõe, questões relativas ao letramento digital e aos conflitos entre digital e escolar, ao seja, ao tema proposto. Ao mesmo tempo, nos enunciado em (iv), há ausência do caráter interlocutivo analisado – perguntar e/ou responder. Em outras palavras, os 15 enunciados – 6 da 5ª. e 9 da 6ª. série – ao não abrangem o tema das TDIC, nem perguntam ou respondem sobre o assunto proposto a um outro r não serão consideradas para a análise

Ao excluirmos os enunciados em (iv), nos detemos na análise de 188 produções textuais escolares, em três regularidades mais gerais – (i), (ii) e (iii). De maneira resumida, iremos nomear as regularidades e classificar os 188 enunciados levando em consideração os seguintes parâmetros:

- (i) o aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal;
- (ii) o aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal;
- (iii) o aluno pergunta e responde sobre TDIC sem utilizar o gênero carta pessoal;

O material de análise e as regularidades/critérios estabelecidos em (i), (ii) e (iii) como eixos mais gerias de análise, possibilitam a observação de indícios da heterogeneidade como constitutiva da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1990; 2002) e dos letramentos.

A adoção de um paradigma qualitativo, tal como o proposto em Ginzburg (1990; 1991), por sua vez, possibilita um olhar singularizado dos dados em (i), (ii) e (iii), que leve em consideração a relação de individuação entre sujeito e linguagem, na busca por índices que possibilitem a apreensão tanto de conflitos entre práticas escolares e digitais, quanto da dialogia de enunciados e de outro(s) que os constituem.

3 Análise dos dados

Com a finalidade de investigar o “trânsito” de alunos de 5.^a e 6.^a séries por letramentos diversos, nos quais o escolar e o digital se fundem, se confundem e se integram, analisamos, ao longo da seção (3), as duas (02) propostas de produção textual “Amizade e Internet” e o conjunto de 188 (cento e oitenta e oito) produções textuais escolares escritas elaboradas a partir das propostas em questão. Do montante de 203 (duzentos e três) enunciados iniciais, foram descontadas 15 (quinze) produções que fugiam ao tema sobre tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Ao longo da análise dos 188 enunciados, nos detemos em três regularidades, a saber: (i) o aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal; (ii) o aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal e (iii) o aluno pergunta e responde sobre TDIC sem utilizar o gênero carta pessoal. As regularidades servem como “eixos” organizadores que guiam a busca de indícios do diálogo estabelecido entre alunos e instituição escolar no que se refere às TDIC, nas produções textuais escolares.

Após breve análise tanto das propostas de produção textual, quanto das regularidades mais gerais, discorreremos, de maneira mais detida, sobre os indícios, deixados pelos escreventes em seus enunciados, que permitem observar “conflitos” entre os letramentos digitais, tidos como novidade, e os letramentos escolares, tidos como tradicionais. Tais indícios linguísticos e discursivos permitem a observação da relação sujeito/linguagem e do caráter heterogêneo das práticas letradas.

3.1. A proposta de atividade escolar e o(s) outro(s) com que(m) se dialoga

Ao produzirem seus enunciados como resposta a uma atividade escolar, os escreventes dialogam diretamente com “um outro que não é nem o duplo de um frente a frente, nem mesmo o ‘diferentes’, mas *um outro que atravessa constitutivamente o um*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.25, grifos no original). No que se refere aos dados analisados na presente pesquisa, escola e universidade estão envolvidas na representação desse outro que constitui e (res)significa o enunciado do aluno escrevente enquanto leitor e estudante.

O aluno, ou o professor, já têm sentidos pelo fato mesmo de estarem na Escola, que, por sua vez, se constitui como um lugar de significação (de interpretação) em que os sentidos já estão postos e funcionando mesmo antes que x ou y entrem nela (posições-sujeito). (ORLANDI, 2004, p. 149).

Os textos que compõem o banco de dados e o *corpus* foram produzidos como *resposta* ao professor e ao monitor, presentes em sala de aula, à instituição escolar em que os alunos se situavam, à universidade promotora da oficina de produção textual e também a discursos sócio-historicamente determinados. Os discursos em questão privilegiam a emergência de vozes conflitantes, as quais colocam em oposição os modos de “ser criança” no campo e na cidade, a “tradição” *versus* a “novidade” (do digital), conforme se pode apreender a partir das atividades de produção textual, expostas, de maneira resumida, na imagem (C):

• Observe os quadrinhos abaixo do Chico Bento e seu primo da cidade.



• Chico Bento e seu primo fazem coisas parecidas ao longo do dia, mas cada um não sabe o que o outro faz. Suponha que você, como o Chico Bento, tenha ouvido falar sobre a possibilidade de contar sobre as coisas que faz por meio da internet.

- Escreva uma carta ao seu primo da cidade, pedindo para ele contar o que é a internet e como se faz para mandar mensagens por meio do MSN.
- Seu texto deve conter de 20 a 25 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura.

Imagem (C). Proposta de produção textual (A), 5^a. séries³³

Como exposto na seção anterior, “Material e Métodos”, as propostas de produção textual foram apresentadas em oficina de leitura e produção de textos ofertada pela universidade Estadual Paulista (UNESP) a alunos regularmente inscritos numa escola pública do Estado de São Paulo, no ano de 2008. Nas propostas, foi solicitado ao escrevente, de maneira mais geral, que ele perguntasse a um interlocutor como se usa a internet e quais seriam algum(ns) de seu(s) recurso(s), a exemplo do envio de mensagem pelo programa *MSN Messenger* (programa de troca de mensagens já em desuso, mas corrente na época de coleta dos dados). Ao discorrer sobre internet e usos da língua portuguesa, a proposta oferece ao pesquisador em escrita possibilidades de observação de pistas sobre a heterogeneidade dos letramentos, pois o aluno deverá lançar mão de seus diversos saberes (letrados) para realizar sua produção textual.

Quanto aos aspectos formais e visuais elencados na proposta textual, tanto da 5.^a quanto da 6.^a série, há mudança apenas no interlocutor fictício a que a carta pessoal deveria se destinar: enquanto na 5.^a série é solicitado ao aluno que “escreva uma carta ao seu primo da cidade, pedindo para ele contar o que é a internet e como se faz para

³³ As folhas completas das duas produções textuais estão expostas na seção “2. Material e métodos”, nomeadas como imagens (A) e (B), respectivamente.

mandar mensagem por meio do MSN”, na 6^a. série , é solicitado ao aluno que “escreva a um amigo que usa a internet, pedindo para ele contar como se faz para mandar mensagem por meio do MSN, por exemplo.”

Do ponto de vista da instituição escolar, é possível afirmar que havia a expectativa de que a produção textual fosse realizada segundo determinada concepção de texto, que privilegia traços mais formais previstos para o gênero “carta pessoal”: cabeçalho, com localização e data; fórmula de saudação; desenvolvimento, segundo trabalho com imagem de interlocutor explícito; fórmula de despedida e assinatura do remetente. Supõe-se também que questões gramaticais e de texto (ortografia, coesão textual e coerência) sejam levadas em consideração na produção textual. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), documento oficial que motivou a escolha do gênero “carta” para essas séries/anos escolares (cf. TENANI, 2016), prevê a aprendizagem, a apropriação e o trabalho com o referido gênero na 5.^a e 6.^a séries do Ensino Fundamental.

Nos desdobramentos das propostas nas oficinas de produção textual, em ambas as séries, o aluno é projetado como próximo à personagem de Chico Bento, bem como de suas ações cotidianas, ou seja, a instituição escolar/acadêmica projeta o sujeito aluno como aquele desprovido de familiaridade com recursos tecnológicos. Sobre a emergência dessa projeção, uma hipótese explicativa pode residir no fato de a escola estar localizada em um bairro que concentra famílias consideradas de baixa renda, das classes sociais D e E, muitas das quais residentes em chácaras e trabalhadoras da zona rural. Outra hipótese para a emergência de projeção do aluno como desconhecedor de recursos tecnológicos pode residir no fato de, na época da coleta dos dados, as tecnologias digitais não serem tão propagadas no Brasil e mundo, se compararmos aos dias atuais, conforme apontado nos gráficos (01) e (02). A instituição (escola e universidade) parece projetar a imagem de um escrevente pouco afeito, ou nada afeito, a recursos tecnológicos.

Pode-se dizer, em outras palavras, que o aluno, em (C), é “motivado” a ser como Chico Bento, um personagem humilde e desprovido de tecnologias em seu cotidiano e que, portanto, necessitaria solicitar a um outro – um primo da cidade, no caso da proposta para a 5.^a série, e um amigo, no caso da 6.^a série – que lhe ensinasse algo sobre internet e seus recursos.

A respeito da propagação da tecnologia no ano de coleta dos dados, os gráficos (01) e (02) (TIC DOMICÍLIOS 2015/2016) sinalizam que o uso de computadores e o acesso à internet em domicílios brasileiros era menor no ano de 2008 que na atualidade, ou seja, a tecnologia era menos propagada no ano em que os textos que compõem o *corpus* foram produzidos. Soma-se, a esse contexto mais geral, a localização do bairro e a caracterização socioeconômica tanto da escola, quanto dos alunos que moravam e estudavam no entorno de uma cidade de porte médio do interior paulista. A proposta parece tentar dialogar com o que imagina ser o cotidiano de um aluno de uma classe social mais popular, supostamente com menos acesso às tecnologias em seu cotidiano – do mesmo modo como é retratado o cotidiano de Chico Bento em histórias em quadrinhos. Ao projetar o campo como desprovido de tecnologias digitais, a proposta ainda parece polarizar uma discussão mais complexa: nas cidades também existem muitas pessoas sem acesso à internet, enquanto, no campo, há espaços muito bem aparelhados, com destaque para a área do agronegócio.

Com base em uma perspectiva teórico-metodológica que privilegia o dialogismo e a heterogeneidade da linguagem (BAKHTIN, 2010; 2011; AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004), considera-se que o escrevente produz seu texto não só a um outro fictício, a um suposto primo ou a um amigo imaginário, como observado na imagem (C); ele dialoga diretamente com as instituições, escola e universidade, assim como com outros grupos sociais que privilegiam – dado seu contato direto ou indireto com – certas práticas sociais letradas, em detrimento de outras. Ao(s) Outro(s) que

constitui(em) dialogicamente os enunciados analisados, soma-se as condições de produção mais imediatas que os cerceiam; pode-se destacar que os alunos escreventes se situam em uma escola pública e respondem a uma atividade escolar, proposta por um curso de extensão – condições outras que são (re)ditas em enunciados que compõem o *corpus* do trabalho.

Essa relação de responsividade com as condições sócio-históricas do processo de produção textual “atravessa” a proposta de produção textual e demanda que o escrevente mobilize, na (sua) produção escrita, discursos e/ou (O)outros aparentemente não previstos, porque não discutidos explicitamente, mas constitutivos da heterogeneidade dos letramentos: discursos sobre tecnologia ou sobre sua ausência constituem o (texto do) escrevente e permitem, ao pesquisador, investigar tensões e conflitos decorrentes do jogo de expectativas entre escola/universidade, professor/monitor, aluno e tecnologias digitais.

3.2. As regularidades do *corpus* de análise

Na análise inicial de 203 (duzentas e três) produções textuais escritas que compõem o *corpus* da pesquisa e ao levarmos em consideração como o aluno aborda a internet e as TDIC em sua produção escrita escolar, chegamos ao montante de 188 (cento e oitenta e oito) enunciados. De maneira mais específica, foi observado nos 188 enunciados como se deu:

(a) o caráter interlocutivo – perguntar/responder – solicitados na atividade proposta;

(b) o atendimento (ou não) ao tema – discorrer sobre TDIC.

Os critérios supracitados nos levaram às regularidades a seguir:

- (i) *o aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal*: nesta regularidade o aluno, em seu enunciado, atende ao que foi solicitado nas propostas e se

assume como alguém que desconhece ou tem pouco contato com tecnologias digitais;

- (ii) *o aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal:* de maneira geral, ao invés de endereçar uma pergunta ao destinatário previsto (primo ou amigo), o escrevente inverte os papéis propostos e é ele quem ensina como utilizar algum recurso tecnológico;
- (iii) *o aluno pergunta e responde sobre TDIC sem utilizar o gênero carta pessoal:* o aluno tanto pergunta quanto responde questões sobre internet e TDIC, mas nem sempre pelo gênero carta, as vezes retoma outros gêneros, tais como *e-mail* e *chat*.

Vejamos, a seguir, a proporção de ocorrências de cada regularidade:

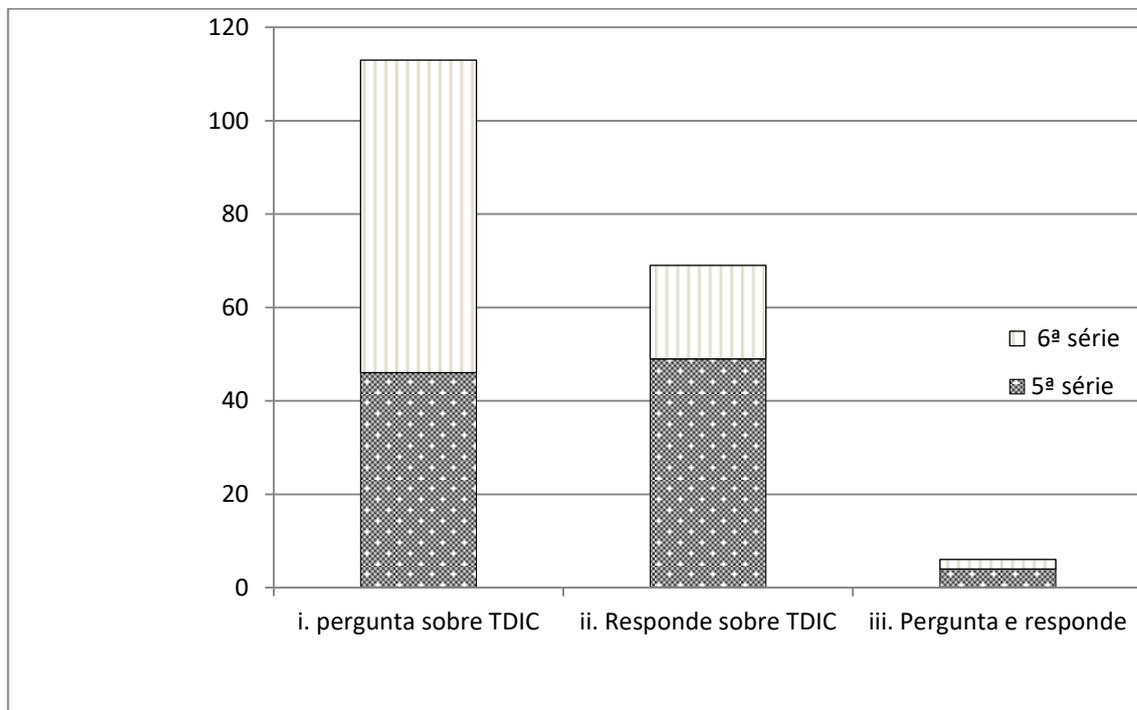


Gráfico (03). Regularidades encontradas no conjunto do material, por ano escolar

Pelo gráfico (03), é possível observar que a regularidade (i) é a mais presente no *corpus*, seguida por (ii) e (iii). Buscamos detalhar a quantidade de cada uma dessas ocorrências na tabela (01), a seguir:

Ano escolar	i. Pergunta sobre TDIC	ii. Responde sobre TDIC	iii. Pergunta e responde	Total
5ª série	46 (46%)	49 (50%)	04 (4%)	99 (100%)
6ª série	67 (75%)	20 (23%)	02 (2%)	89 (100%)
Total	113 (60%)	69 (37%)	06 (3%)	188 (100%)

Tabela (01). Proporção de ocorrências/regularidades por ano escolar

Pela análise da tabela (01) e do gráfico (03), é possível apreender que a regularidade (i) – pergunta sobre TDIC – ocorre de maneira distinta nas séries escolares: ela é mais numerosa no último ano, representando 75% das ocorrências, na 6.ª série do EF, enquanto na 5.ª série representa apenas 46%. Nessa tendência, a 6.ª série apresenta a regularidade (ii) – responde sobre TDIC – em proporção menor do que a 5.ª série: enquanto na 6.ª (ii) representa 23% das ocorrências, na 5.ª essa mesma regularidade é mais significativa, representando 50%.

Como perguntar sobre TDIC é o previsto para a proposta de produção textual, poderíamos dizer, frente às regularidades (i) e (ii), que os anos escolares parecem se comportar de maneira distinta no que tange ao desenvolvimento da argumentação de seus enunciados: a 6.ª série, ao se deter mais em perguntar, (i), do que em responder, (ii), sobre TDIC, parece desenvolver um discurso mais próximo ao institucionalizado, ou ao letramento acadêmico propagado no universo escolar: os escreventes da 6.ª série atentam mais para o material verbal da proposta de produção textual do que os da 5.ª série, pois estes últimos se preocupam mais em perguntar sobre TDIC – regularidade (i). Em outras palavras, um ano de escolarização a mais parece proporcionar ao aluno um maior intercâmbio com o que a instituição (escola e universidade)

prevê como resposta à proposta de produção textual. É como se alunos de 6.^a série estivessem mais próximos ao que é esperado como resposta à proposta de produção textual, uma vez que se detêm mais ao solicitado do que os alunos da 5.^a série. É possível que, em virtude de os alunos da 6.^a série estarem um ano a mais “expostos” às práticas letradas acadêmicas do que os de 5.^a, os primeiros acabem por se aproximar do que acham e/ou acreditam ser “esperado” pela instituição escolar.

Além disso, a explicação, dada pelos alunos de 5.^a série, que faz com que sejam maioria em (ii), pode revelar que os gêneros não escolares dominados nessa faixa-etária intensificam a escolha por responder – regularidade (ii) – e não por perguntar – regularidade (i) – em seus enunciados. Os textos de 5.^a série são também mais marcados pela “não institucionalização” por parte da escola, já que os alunos tendem a responder mesmo quando a proposta solicita que perguntem: poderia a representação cristalizada pelos alunos dessa série do interlocutor – o professor, ou figura da comunicação face-a-face, ou tela-a-tela. Nos 49 enunciados de 5.^a série em (ii), a presença do interlocutor enquanto professor parece se impor à possibilidade de representação de outros papéis, como por exemplo, o de pressupor outras interlocuções – de ser do campo e perguntar a um primo da cidade, conforme solicitado em (C).

Quanto à 6.^a série, o fato de os alunos tenderem ao solicitado na proposta evidencia que o texto da proposta é mais considerado na elaboração dos enunciados do que a figura do professor, mais presente na 5.^a série. A 6.^a série parece dominar, portanto, a representação cristalizada daquele que é o interlocutor preferencial a quem o aluno deve se dirigir. Enquanto os escreventes de 6.^a série se detêm mais ao que é solicitado no texto dado pelo professor, os de 5.^a parecem considerar a presença do professor e não a do texto proposto por ele. É possível observar, ainda, que a representação do interlocutor – previsto pela proposta de atividade *versus* o professor “presencial” – parece estar em processo de mudança na 6.^a série, já que apenas 23% dos enunciados se

comporta como a maioria (50%) dos de 5.^a e se situam na regularidade (ii).

No geral, há um número expressivo de escreventes que respondem ao enunciado ao invés de perguntarem sobre esses recursos (no que se refere à segunda regularidade), o que totaliza 37% do montante de produções textuais, conforme exposto na tabela (01) e no gráfico (03). Tal regularidade parece ocorrer devido às relações conflituosas que se estabelecem entre escola, escrevente, linguagem e tecnologia: o escrevente traz, para seu texto, marcas da presença de um interlocutor – seja pela interação face a face, seja pela interação “tela a tela” – e de vivências no digital, como, por exemplo, outros recursos digitais, termos e expressões técnicas não previstos na proposta. É como se o escrevente procurasse, na regularidade (ii), distinguir-se da imagem de sujeito sem acesso a suportes tecnológicos, os quais, como Chico Bento, viveriam “fora” de um mundo tecnológico. Acreditamos que a regularidade (ii) mostra momentos em que os escreventes se marcam enquanto usuários de práticas externas àquelas reconhecidas pela instituição escolar.

A tabela (01) e o gráfico (03) apresentam tendência parecida, no que diz respeito à regularidade (iii) – o aluno pergunta e responde sobre TDIC e nem sempre se utiliza das características do gênero carta pessoal –; somando, dessa forma, 3% do total de ocorrências. Elas são menos numerosas na 6.^a série (2%) do que na 5.^a série (4%), indicando uma maior apropriação do gênero “carta” e das respostas previstas no universo escolar.

Conforme buscamos demonstrar, em cada uma dessas regularidades, ou eixos de análise, há aspectos mais gerais entre as produções que tornam possível tal categorização. Ao mesmo tempo, há aspectos e marcas linguísticas pontuais, as quais possibilitam a análise pormenorizada e a reflexão, pois, sobre a heterogeneidade da linguagem, da escrita e dos letramentos. A seguir, buscamos demonstrar pegadas

mais residuais, deixadas pelos escreventes em seus textos, as quais nos possibilitam refletir sobre a heterogeneidade dos letramentos, a partir dos eixos (i), (ii) e (iii).

3.3. Enunciados e indícios da heterogeneidade dos letramentos

Após explanação geral dos dados, nos deteremos na análise de nove (09) textos, em busca de marcas da singularidade empreendida pelos sujeitos escreventes em seus textos escolares, as quais possibilitam a apreensão dos conflitos entre diferentes práticas letradas trazidas pelos alunos em suas escritas, além de indícios sobre a heterogeneidade dos letramentos. Tendo em vista a quantidade de ocorrência em cada regularidade, analisamos quantidades distintas, mas proporcionais, a cada uma delas: em (i), regularidade mais numerosa, há quatro (04) textos analisados – enunciados (06), (07), (08) e (09) –; em (ii) há três (03) textos analisados – enunciados (10), (11) e (12) – e, em (iii), a menos numerosa, há dois (02) textos analisados – enunciados (13) e (14).

3.3.1 Regularidade (i): aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal

Frente aos 113 (cento e treze) textos pertencentes à regularidade (i), em que o escrevente pergunta a um outro (primo ou amigo) sobre TDIC por meio de uma carta pessoal, analisamos quatro (04) enunciados. Inicialmente, expomos uma produção textual realizada na 5ª. série do Ensino Fundamental, que corresponde ao enunciado (06), característica desta regularidade. Ao longo do *corpus* do trabalho de 203 produções textuais escolares, o enunciado (06) é o único em que o escrevente, ao se projetar como primo do campo, se assume enquanto o “próprio” personagem da tirinha que motiva a proposta (Chico Bento), a fim de solicitar informações sobre a internet:

designados para a escrita.

Querido primo! data: 14/10/08

São José do Rio Preto

Oi primo, se eu chique bento todo mundo que vai pra sua cidade eles voltam falando de internet, Oê pode falar pra mim como se usa a internet primo.

E também, ocê, vem visitar um pouco a gente aqui na fazenda.

Eu tô com saudades a mãe também, e pai, os tios todo mundo tá com saudades. Oê me avisa quando vir visitar a gente José. Porque eu tenho uma surpresa pro ocê.

Manda um beijo pro todo mundo aí; deixa eu ir embora ocê vai pensar que eu estou falando até demais.

Tchau até a visita!

DJS! E um abraço De Chico Bento
Para o José Bento

Enunciado (06). Regularidade (i), 5ª. série, texto Z08_5B_34F_04.

A seguir, expomos a transcrição do enunciado (06), conforme TENANI (2015):

Querido primo!
14/10/08

data:

São José do Rio Preto

Oi primo so eu chico bento todo mundo que vai pra sua cidade eles voltam falando de internet, Oê pode falar pra mim como se usa a internet primo.

E também ocê, vem visitar um pouco a gente aqui na fazenda.

Eu to com saudades a mãe também,
o pai, os tios todo mundo ta com saudades.

Ocê me avisa quando vir visitar a
gente José. Porque eu tenho umas surpresa
pro ocê.

Manda um beijão pra todo mundo ai,
deixa eu ir senão ocê vai pensar que eu
estou falando até demais.

Tchau até a visita!

bjS! E um abraço

De: Chico Bento
Para: José Bento³⁴

Ao assinar como “Chico Bento”, o escrevente não se atém muito à tecnologia em seu texto e procura ser aquele que não a conhece, solicitando, por sua vez, ajuda a um outro. Ao executar a proposta, o escrevente do enunciado (06) projeta a tecnologia enquanto pertencente à cidade, relaciona a área *urbana* como local de acesso à tecnologia e ao desenvolvimento e, conseqüentemente, exclui a zona rural como local de acesso à tecnologia. O rural é ilustrado como lugar rústico, sem menção à novidade. Dessa forma, ao se colocar como “Chico Bento”, o escrevente “responde” ao que imagina ser esperado pela instituição escolar e universitária: um “caipira” que não conhece a tecnologia.

Parece haver também, por parte do escrevente, a busca por uma identificação com esse lugar outro, a do personagem Chico Bento, para que ele (o aluno) possa desenvolver a argumentação esperada pelas instituições escolar e universitária, a saber, a de perguntar sobre usos da internet. Há um diálogo não só com as práticas languageiras que o aluno acredita ser as de Chico Bento, mas também com as que o escrevente acredita ser das instituições envolvidas na solicitação da proposta de

³⁴ Concordamos com a transcrição de Tenani (2015), contudo, na transcrição utilizada no enunciado “Z08_5B_34F_04” consideramos que o “S” em “bjS” – abreviatura da palavra “beijos” – poderia ser transcrito em letra minúscula – “bjS” – , já que, o original deixa dúvida se a letra em questão está grafada em maiúscula ou em letra bastão, distinguindo-se da letra cursiva utilizada no restante da abreviatura.

produção textual. É nessa tensão entre o esperado e o projetado, que o escrevente se projeta em um “outro”, Chico Bento, para dialogar com o seu “outro”, instituição escolar, a fim de produzir seu enunciado; “outros” que constituem o dizer do escrevente e que apontam para o aspecto dialógico dos enunciados (BAKHTIN, 2010; 2011). A maneira de o escrevente “assinar” a carta como “Chico Bento” é um índice da circulação e da participação desse escrevente por práticas letradas diversas: do digital, do rural, das histórias em quadrinho, das instituições.

Ser caipira, do sítio, gera, no enunciado (06), um efeito de sentido de identificação entre o “remetente”, ou sujeito enunciadador, com a zona rural. Ao mesmo tempo, essa identificação demonstra certa aproximação e relação entre a escrita escolar e outras práticas letradas, tais como as do digital (pela qual pergunta) e as da histórias em quadrinhos (com a qual busca se identificar): é na relação entre escolar/acadêmico, digital e outras práticas letradas, como as histórias em quadrinhos, que há a possibilidade de se observar a heterogeneidade dos letramentos no enunciado (06).

Ao longo da carta, “Chico Bento” escreve para seu primo, nomeado pelo escrevente como “José Bento”. Há, pois, a construção de um parentesco entre “Chico” e “José” pelo uso do mesmo sobrenome “Bento”, juntamente como o emprego da palavra “primo” ao longo do texto. O uso da palavra “ocê”, no lugar de “você” – ao se referir ao primo “José” – aparece cinco vezes ao longo do enunciado; “ocê” retoma e enfatiza um dialeto caipira, típico da fala do personagem Chico Bento: um dizer não normatizado é utilizado pelo escrevente, que parece relacioná-lo à falta de acesso tanto à escolarização quanto às novas tecnologias. Ao se representar como Chico Bento, numa espécie de jogo de “faz de conta”, um sujeito sem acesso à tecnologia, à cultura e à língua escolarizada emerge, e os conceitos de língua, linguagem e tecnologia parecem se relacionar. Outros aspectos reforçam o falar caipira, a exemplo de “to”, “ta”, “pro” e “ai”; um falar diferente daquele observado nas práticas

digitais, mencionada na proposta. As palavras “Ocê”, “to”, “ta”, “pro” e “aí” são ocorrências linguísticas, no texto do escrevente, que podem remeter a outras práticas não valorizadas socialmente, a exemplo do dialeto caipira. Tais ocorrências são traços de informalidade e de práticas orais/faladas que evidenciam a *heterogeneidade da escrita* (CORRÊA, 2004).

A abreviatura “bjs” (beijos) é utilizada na despedida da mesma carta e aponta para o grau de proximidade/formalidade entre os dois primos da família “Bento”. Apesar de “bjs” ser utilizada com frequência na escrita na internet, esse tipo de ocorrência também pode ser observado em outros usos da escrita, tais como anotações e bilhetes; não se restringindo, portanto, à internet. Há outros gêneros discursivos em que o uso de abreviaturas é previsível, como os bilhetes, os recados informais e as anotações pessoais, o que aponta para o amplo uso dessas formas verbais. Apesar de não estar restrito ao digital, o uso de “bjs” no enunciado (01), frente ao assunto da proposta de produção textual, pode indicar a aproximação de certas práticas digitais no cotidiano do escrevente, sem se esgotar no digital. Também pode indicar a participação do escrevente em outros gêneros nos quais o uso de abreviaturas é previsto. A abreviatura “bjs” é um índice de práticas outras que não se restringem ao letramento escolar ou ao letramento digital, o que demonstra a heterogeneidade constitutiva das práticas letradas.

Entre falas que remetem ao caipira e à internet como algo externo, respectivamente, ao campo e ao uso de uma abreviatura – a qual pode ser relacionada ao digital, apesar de não exclusiva dele –, o escrevente traz para o seu texto relações que ele estabelece entre práticas digitais e escolares: o escolar se mostra no atendimento à proposta (A), momento em que o estudante, ao adotar o pseudônimo “Chico Bento”, pergunta sobre internet a seu suposto primo “José Bento”. O digital aparece ao se perguntar, ainda que de maneira pontual, sobre a internet e ao utilizar a abreviatura “bjs”: a heterogeneidade dos letramentos se mostra como

sobreposição desses assuntos, algo que é antecipado na proposta e que é articulado pelos alunos/escreventes.

As palavras “ocê”, “Bento” e “bjs” são ocorrências linguísticas, no texto do escrevente, que podem remeter a outras práticas letradas não normatizadas, a exemplo do dialeto caipira. De maneira geral, ao se colocar como “Chico Bento”, o escrevente “responde” ao que imagina ser esperado pela instituição escolar e universitária: demanda, da posição de desconhecedor de tecnologias e de “caipira”, instrução de como utilizar internet. São, por conseguinte, pontos que podemos observar da heterogeneidade dos letramentos, em que há evidência de relações discursivas, apreendidas linguisticamente, entre práticas de letramento escolar/acadêmico, de letramento digital e de outros letramentos que “atravessam” o dizer e se materializam na escrita do escrevente. Pode-se dizer que há uma “polifonia não intencional” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.28) no momento de (sua) enunciação. Em “ocê”, “Bento”, “bjs”, para além do escolar e do digital, como já dito, o escrevente também dialoga com o gênero história em quadrinhos, e traz o que já leu/ouviu sobre o personagem Chico Bento para a (sua) escrita, estabelecendo uma dialogia com ao já falado-escrito (CORRÊA, 2004), isto é, com dizeres que coexistem – e resistem – fora da escola e antes do advento da internet e das novas tecnologias.

Os índices ou marcas linguísticas que destacamos no enunciado (06) apontam para os diálogos entre letramento escolar/acadêmico e letramentos outros, a saber, os não escolarizados – esfera do rural –, os do contexto digital e os da cultura popular – histórias em quadrinhos, bem como outros gêneros discursivos (bilhetes, anotações) – os quais, nesse sentido, são trazidos pelo escrevente na produção de (seu) texto, evidenciando a heterogeneidade constitutiva dos letramentos e da linguagem.

Vejamos outro enunciado, da 6ª. série do Ensino Fundamental, pertencente à regularidade (i): pergunta sobre TDIC. No enunciado em

questão – (07) –, o destinatário/interlocutor da carta é chamado de “desconhecido”, nomeação que aparece apenas uma vez no *corpus* de análise e que indica uma maneira de o aluno se projetar e projetar o(s) outro(s) sujeito(s) e outra(s) voz(es) no seu enunciado:

reorganizado para a leitura

São José do Rio Preto, 03 de outubro de 2008

Querido desconhecido

Desconhecido! Jip: meu computador pegou um vírus muito forte e o meu computador não liga mais.

Quero saber se têm algum jeito de corrigir-lo, ou se tem que mandar ele mesmo para o lixo? Quanto mais rápido possível responder é melhor!

Abraço. Tem mais um coisa, minha entrada USB não está funcionando, não reconhece nenhum drive.

Enunciado (07). Regularidade (i), 6ª. série, texto Z08_6B_03F_04

Segue a transcrição do enunciado (02), conforme Tenani (2015):

São José do Rio Preto de outubro de 2008

Querido desconhecido

Desconhecido! Jip: meu computador pegou um vírus muito forte e o meu computador não liga mais.

Eu gostaria de saber se têm algum jeito de arrumá-lo, ou eu tenho que manda-lo mesmo para formatar? Quanto mais rápido possível responder é melhor!

Ahh... tem mais uma coisa, minha entrada USB não está funcionando, não reconhece nenhum drive.

Em um primeiro momento, chama-nos a atenção o uso de “desconhecido” no enunciado (07): ao utilizá-lo, o escrevente parece estar apenas cumprindo uma tarefa escolar; sem entrar no jogo de ficcionalização – de “ficção”, de “fazer de conta” – da proposta escolar. Dito de outro modo, ele não se dirige a um amigo ou a um conhecido. A ficcionalização serve como retomada, como refazer o que já se conhece previamente (cf. BUIN, 2006). A respeito desse conceito, Buin (2006) – situada em meio aos estudos de coerência textual –, afirma que “a produção de textos escolares coerentes depende fundamentalmente da ficcionalização de situação e de papéis sociointeracionais relevantes” (BUIN, 2006, p. 239). Nesse sentido, há, pelo uso de “desconhecido”, um estranhamento ao leitor, que espera que haja certa intimidade entre os interlocutores (relação de amizade entre remetente e destinatário), principalmente por se tratar do gênero carta pessoal.

Ao se propor a escrita de uma carta pessoal em que se interroga sobre usos da internet, há projeção, por parte das instituições que a propõem, de uma “ficcionalização de experiência” (BUIN, 2006, p. 224) pelo escrevente; a escola traz práticas de letramento das quais presume que os alunos já tenham tido contato em seu cotidiano, e deles espera alguma experiência. No entanto, não há tal retomada pelo escrevente do enunciado (07).

Seria o trânsito desse sujeito por práticas letradas (consideradas as do digital) mais amplo do que a de seus amigos ditos “reais” que faria com que ele tivesse a necessidade de reportar sua dúvida a um estranho (ou desconhecido)? Seria o uso de “desconhecido” uma forma de o

escrevente ressaltar em seu texto que ele não saberia a quem perguntar? Seria o pouco conhecimento do gênero carta pessoal ou seria apenas para demonstrar certo estranhamento para com a proposta? A palavra “desconhecido” é, pois, um índice da relação que o sujeito, em (07), estabelece com a (sua) escrita. A palavra “desconhecido” é, pois, uma “pegada” que o escrevente deixa em (seu) texto, a qual registra, em (07), a participação do sujeito por diferentes letramentos, irrestrito ao escolar.

Conforme previsto na regularidade (i), o escrevente em (07) pergunta sobre tecnologia: “Eu gostaria de saber se têm algum jeito de arrumá-lo [o computador], ou eu tenho que manda-lo mesmo para formatar?”. O Escrevente, em questão, não solicita informações sobre internet ou *MSN*, como previsto na proposta, mas sim sobre o computador em si: tangencia, pois, o assunto das novas tecnologias digitais no encadeamento temático de sua carta.

Soma-se ao destinatário “desconhecido” e ao encadeamento temático o fato de o escrevente não utilizar, ao final de seu texto, despedida e assinatura: seria esse mais um indício de que ele apenas realiza uma tarefa escolar, não vendo necessidade, por exemplo, em repetir seu nome, já que este foi inserido antes, no início da proposta, junto ao nome das instituições? O gênero discursivo carta parece não cumprir seu papel para esse escrevente: o aluno parece apenas cumprir a atividade solicitada – o que pode demonstrar que este responde a uma simples atividade escolar, sem vínculo com a realidade extraescolar.

Embora seja esperado como tema o encadeamento temático solicitado – no caso, sobre internet e *MSN* – nem sempre ele é seguido pelos escreventes. O encadeamento temático sobre tecnologias se faz presente e se mostra, no enunciado (07), pela utilização de expressões técnicas como “vírus”, “formatar”, “USB” e “drive”. Podemos levantar, ainda, a hipótese de que estas poderiam ser “marcas” do encadeamento temático que o escrevente deixa em (seu) texto e que apontam para a relação dele com (suas) práticas digitais. Ao empregar esses termos no

desenvolvimento de seu texto, o estudante mobiliza discurso mais técnico e mostra que circula nesse universo de informática. No enunciado em questão, expressões técnicas do universo computacional são utilizadas na composição do texto escolar e, junto com o “desconhecido”, põe em jogo a relação empreendida entre o escolar e o digital.

Há, ainda, ausência de saudação ao final da carta, que pode ser entendida como índice ou marca dialógica entre gêneros digitais, como os torpedos, as mensagens de *WhatsApp* e os *e-mails*. Nesses gêneros, a ausência de saudação final é entendida como característica da agilidade dessas práticas, sem maneirismos. Tenani (2016), contudo, diz que, durante a produção dos enunciados que compõem o banco de dados *Textus*, não houve tempo extra para os alunos concluírem suas produções textuais escolares. Nas palavras da autora, “Aos alunos não era permitido reelaborar o texto produzido, sendo necessário entregá-lo ao responsável pela oficina ao final da aula de língua portuguesa”, sem ser disponibilizado “tempo extra” ou aula para tal fim (TENANI, 2016, p.41). A ausência de despedida poderia, por um lado, estar ligada tanto ao tempo disponibilizado quanto às condições mais concretas de produção do enunciado, isto é, a falta dele para finalizar o texto. Por outro lado, acreditamos que essa ausência pode indiciar a relação dialógica do escrevente com outros gêneros, sobretudo os advindos de práticas escritas digitais, nos quais também há ausência de despedida.

A partir do encadeamento temático realizado pelo escrevente, podemos associar a ausência de saudação final e o uso de “desconhecido” como sendo marcas dialógicas das práticas de letramento vivenciadas pelos escreventes. São índices que possibilitam ao analista observar o trânsito do escrevente por práticas sociais outras, como as do digital, que são trazidas para a escola e servem de pontos para a observação da heterogeneidade dos letramentos. Mais do que responder a uma demanda escolar (a um desconhecido, sem assinatura ou despedida), o escrevente marca o escolar e a novidade do digital,

novidade esta que não pode ser suprida na escola, ou a um outro conhecido “real” daquele espaço: é pois, como “pegada” que o escrevente imprime em seu texto e que nos serve de dado para a observação da heterogeneidade dos letramentos e dos entrecruzamento entre o letramento escolar – a escrita de uma carta, solicitada pela instituição escolar/acadêmica – e o digital – com o qual o texto busca dialogar.

A seguir, expomos outro enunciado produzido na 6.^a série, que se insere na regularidade (i) – ou seja, em que o escrevente pergunta sobre internet –, seguido de sua transcrição (TENANI, 2015):

São José do Rio Preto, 13 de outubro de 2008
Prezado Primo.
Eu quei sabendo agora que podera mandar cartas pelo msn. E queria saber como que se faz. Vou falar o que é o msn e como é feito depois você fala se é assim ou não.
Primeiro você entra na internet, depois acessa o site "www.google.com.br" e vai na marca para fazer o seu e-mail para fazer seu msn, depois de ter feito seu e-mail você entra no msn e coloca seu login e a sua senha e aperte enter, quando entrar você adiciona as pessoas que você quer conversar e pronto está feito. É assim que se faz?
Um abraço do seu primo Mathias.

Enunciado (08). Regularidade (i), 6.^a série, texto Z08_6C_33M_04

Prezado Primo

Fiquei sabendo agora que podia mandar cartas pelo msn. E queria saber como que se faz. Vou falar o que é o msn e como é feito depois você fala se é assim ou não.

Primeiro você entra na internet, depois acesse o site "www.Gogoo.com.br" e vá na marca para fazer o seu i-mail para fazer seu m, sn, depois de ter feito seu i-mail você (rasura)* entra no msn e coloque seu loguin e a sua senha e aperte enter, quando entrar você adiciona as pessoas que você quer conversar e pronto está feito.

É assim que se faz?

Um abraço do seu
primo Matheus.

Tal enunciado se distingue dos demais, na medida em que o escrevente pergunta "queria saber como se faz" e, logo em seguida, responde "Vou falar o que é msn e como é feito depois você fala se é assim ou não [...]", seguido pelo passo-a-passo sobre o acesso ao *MSN*. Embora seja dada uma resposta, ela é utilizada como base para o pedido de ajuda. Assim, a pergunta do escrevente pode caracterizar o enunciado (08) como pertencente à categoria (i). De maneira mais específica: diferentemente da regularidade (ii), em que *o aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal*, no enunciado (08), *o aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal* – regularidade (i). Em (ii), o escrevente desenvolve uma explicação propriamente dita, que diz respeito à procura de solução de dúvida pertencente a um suposto interlocutor. No enunciado (08), o escrevente se põe como aquele que não sabe ou não tem certeza, para, posteriormente, perguntar a um outro, circunscrevendo-se, portanto, na regularidade (i).

Como a proposta (B) solicita ao aluno que ele pergunte sobre algo em tecnologia que, supostamente, não saberia, o escrevente em (8) cria uma estratégia para demonstrar seus conhecimentos sobre o tema: com incerteza, expõe o que “acha” ser internet e *MSN*. Ao mesmo tempo, toma o lugar de quem pergunta sobre tecnologia, aproximando-se da personagem que não a utiliza, que tem incertezas e que tem algo a perguntar a alguém com mais conhecimento do que ele, tal como se segue: “É assim que se faz?”.

O enunciado (08) tem as características prototípicas do gênero carta pessoal: há data/cidade, saudação, desenvolvimento, despedida e assinatura. Na saudação, causa um pouco de estranheza o fato de o escrevente fazer uso da palavra “prezado” para nomear seu primo, já que o destinatário do texto seria uma pessoa conhecida. “Prezado” é uma palavra que ocorre poucas vezes no *corpus* do trabalho – apenas seis (06) vezes – e retrata, a nosso ver, a interlocução com a própria instituição escolar e universitária: parece tratar-se do modo como o escrevente representa a produção desse gênero por parte do professor. Talvez seja por isso que ele busque esse modo “elevado” de dizer. Logo, o escrevente traz práticas características do universo acadêmico – apesar de irrestritas a ele – para a sua produção textual escrita.

A proposta (B), para a 6.^a série, esclarece que o aluno deve escrever a um amigo; contudo, o escrevente do enunciado (08) reporta-se a um suposto primo. Há mais de uma possibilidade que podemos elencar para esta ocorrência: (i) a de que o escrevente não se atém ao destinatário ficcional de sua carta (amigo); (ii) a de que ele se atém à primeira parte da proposta e à história de quadrinhos que se soma a ela, e, por isso, se reporta ao primo ou (iii) a de que relacione primo a amigo, influenciado por seus laços familiares. Não temos como retomar qual dessas três possibilidades seriam mais adequadas na explicação para a presença de “primo” neste texto. Se supuséssemos que primo fosse sinônimo de amigo para o escrevente – como em (iii) –, seria ainda pouco

esperado o uso de “prezado” na saudação. “Prezado” somado a “primo”, são pistas da relação entre escrevente, escrita e instituições que constituem seu enunciado (escola/universidade) e possibilitam observar diferentes “vozes” e “imagens” constitutivas da escrita escolar.

A maneira como as TDIC são abordadas pelo escrevente, em (08), mostra-se como lugar instigante para a observação da heterogeneidade: em seu enunciado escrito, o aluno “erra” a ortografia de palavras estrangeiras que são comuns no universo digital – grafa “gogoo”, para *google*, “i-mail”, para *e-mail*, “logim”, para *login*. Tais ocorrências gráficas mostram que, embora o aluno não esteja tão familiarizado com a escrita dessas palavras, ele ouve, fala e/ou convive com elas. Por outro lado, ao trazer para o seu texto “gogoo”, “i-mail” e “logim” o escrevente poderia estar “construindo”, propositalmente, um “efeito de sentido” de ter pouco conhecimento do “universo” digital, como suposto nas propostas de produção textual, projetando-se enquanto alguém que não domina recursos tecnológicos, assim como Chico Bento. Há, ainda, outra possibilidade mais provável: a ortografia não convencional aparece em palavras de origem estrangeira e pode ser explicada em função da língua de chegada para a qual estão sendo trazidas.

Nessa última hipótese, as ocorrências gráficas não convencionais de estrangeirismos são permeadas por traços de oralidade: o escrevente “plasma” em sua língua materna a realização sonora/falada de palavras estrangeiras, mesclando-as com informações ortográficas próprias da grafia de sua língua materna, a língua portuguesa. Desse modo, a palavra *e-mail* é escrita com “i”, “i-mail”, conforme a pronúncia da vogal inicial – o restante da palavra é grafado da maneira convencional. Em “logim”, de *login*, o “m” traz não apenas a representação da nasalização de /i/, como também a informação ortográfica de que, ao final de palavra escrita, a nasalização pode ser representada pela letra “m”. Na palavra “gogoo”, de *google*, a primeira e última vogal “o” parecem estar relacionadas a sonoridade /u/ que “o” pode representar, graficamente, em algumas

sílabas átonas do português – em alguns casos, o /u/ que pode ser representado, na escrita, como “o”, desde que esteja em uma sílaba átona, a exemplo do final de substantivos terminados em “o”, como “Marcelo”/ “Marcel/u/”. O uso de grafia não-convencionais de estrangeirismos denuncia as práticas orais e letradas desse sujeito, mostra a integração entre práticas e saberes escolares e os da esfera digital e, por fim, são índices da heterogeneidade dos letramentos. Ao trazer tais ocorrências não-convencionais à sua escrita, o escrevente mostra que ouve, fala, lê e participa – mesmo que indiretamente – dessas práticas. O uso de “i-mail”, “login” e “gogoo” marcam o trânsito do escrevente por práticas digitais, em seu texto escolar, e são evidências da heterogeneidade dos letramentos. Tais ocorrências possibilitam a observação de que a oralidade integra a heterogeneidade dos letramentos, assim como o “modo heterogêneo de constituição da escrita”, proposto por Corrêa (2004).

A não familiaridade ortográfica de estrangeirismos se opõe à familiaridade do “passo-a-passo”, da sequência institucional muito comum na internet, marcas do contato do escrevente com práticas de letramento características da esfera digital. É tal sequência instrucional – “Primeiro você entre na internet, depois assesse o site [...]” – que marca dialogicamente essa passagem entre texto escolar e o domínio exibido pelo o interlocutor sobre práticas digitais, uma vez que ele enumera como ter acesso ao *MSN*, como se estivesse realizando um tutorial da rede. Podemos dizer que o enunciado (08) tem traços de um texto “injuntivo” (TAVAGLIA, 1991), pois determina o que seja feito, instrui sobre os passos próprios da *web* para se ter um *MSN* – acessar, apertar “enter”, adicionar “as pessoas”. O caráter injuntivo se relaciona a práticas institucionalizadas, ao “como fazer algo”, mas esse fazer, no enunciado (08), se refere ao digital e explicita como saberes sobre as novas tecnologias estão presentes nas práticas letradas do escrevente.

Nota-se que o escrevente mobiliza saberes sobre o digital e os adapta, de certa maneira, à proposta escolar de produção textual. O próprio desenvolvimento do tema das TDIC, pelo escrevente, nos permite observar a heterogeneidade das práticas letradas pelas quais o sujeito é atravessado e se mostra em (seu) texto: práticas letradas escolares e digitais permeiam e significam o enunciado (03). Esse enunciado é um lugar para observarmos a heterogeneidade dos letramentos: o escolar orienta o texto do escrevente (suas escolhas lexicais, seu desenvolvimento argumentativo: “Prezado primo”, “depois você fala se é assim ou não.”), mas a novidade do digital está presente e pode ser observada por determinadas escolhas lexicais e ortográficas (“gogoo”, “i-mail” e “logim”) e, principalmente, pela injunção, que nos permite levantar hipóteses sobre a participação desse escrevente nesse universo (tradicional) do escolar e (na novidade) do digital. Escolar e digital se mesclam, se confundem e se relacionam ao enunciado (08) e, ao nosso ver, reafirmam a heterogeneidade dos letramentos.

Vejamos um último enunciado que pretendemos ilustrar a categoria (i), o enunciado (09), seguido de sua transcrição (TENANI, 2015):

São José do Rio Preto, 20 de outubro de 2008

Caro amigo Rafael...

Eu lhe escrevo esta carta para lhe perguntar. "Como se mexe no MSN?" Estou lhe perguntando isto porque eu não sei navegar na internet e eu preciso escrever por via MSN o que eu faço de bom aqui no sítio e perguntar o que ele faz lá na cidade de bom.

E gostaria de saber também, como se cria um MSN?

Dizem pelo MSN as respostas vem rapidamente, pelo jeito deve ser muito bom!

Bijos de sua amiga Luana.

Agradeço pela preocupação!

Enunciado (09). Regularidade (i), 6ª. série, texto Z08_6B_22F_04

São José do Rio Preto, 20 de outubro de 2008

Caro amigo Rafael...

Eu lhe escrevo esta carta para lhe perguntar. "Como se mexe no MSN?". Estou lhe perguntando isto porque eu não sei navegar na internet e eu preciso escrever por via MSN o que eu faço de bom aqui no sítio e perguntar o que ele faz lá na cidade de bom.

E gostaria de saber também, como se cria um MSN?

Dizem pelo MSN as respostas vem rapidamente, pelo jeito deve ser muito bom!

Beijos de sua amiga Luana.

Agradeço pela compreensão!

No enunciado (09), o escrevente realiza perguntas sobre o uso da internet – de forma mais específica, do *MSN* –, conforme solicitado na proposta de produção textual: “Como se mexe no MSN?”; “como se cria um MSN?”, o que o inclui na regularidade (i) – *o aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal*.

No início da sua carta, o escrevente saúda seu amigo com a expressão “caro”, indicando respeito e estima pelo “amigo”: “Caro amigo Rafael”. Contudo, “caro” é uma forma de tratamento considerada formal para uma carta pessoal entre dois amigos. Traços dessa formalidade também é observado no uso do pronome “lhe”, quando do desenvolvimento da carta, ao se referir a seu amigo: “Eu lhe escrevo esta carta para lhe perguntar [...]. Estou lhe perguntando isto [...]” e, no final, após a despedida, quando o escrevente diz “Agradeço pela compreensão”, como se estivesse em uma situação de interlocução formal. As formas verbais “Caro”, “lhe” e “agradeço pela compreensão” indiciam o aspecto institucionalizado da escrita do escrevente (CORRÊA, 2004): ao invés de escrever a um amigo, ele escreve seu texto, efetivamente, à instituição escolar/acadêmica, de maneira parecida ao que foi assinalado no enunciado (08). São, pois, “pegadas” da institucionalização da escrita e de suas práticas em seu texto escolar.

A zona rural aparece no texto do escrevente, em dialogia com a proposta. De forma mais específica, em dialogia com a história em quadrinhos da proposta (B): “preciso escrever por via MSN o que eu faço de bom aqui no sítio e perguntar o que ele faz lá na cidade de bom.” O amigo/remetente, vira “ele” – ou o outro de quem se fala –, que configura mais uma marca evidente do caráter institucionalizado do seu dizer; o escrevente parece dialogar, novamente, com as instituições que

propuseram a escrita da carta, o que lhe causa certa “confusão” quanto ao referente ficcional.

O contato do escrevente com a novidade do digital, por outro lado, se marca, principalmente, com a “ação procedimental” com que este organiza o (seu) texto. Supostas dúvidas mobilizadas pelo aluno – “Como se mexe no MSN?”; “como se cria um MSN?”, “não sei como navegar” – são postas no diálogo com o amigo; contudo, toda dúvida já está formulada por alguém que conhece as ações procedimentais necessárias para se comunicar via internet (no caso, “via MSN”). Esse parece ser um índice irrefutável do letramento digital do sujeito no enunciado (09). Tais procedimentos, abordados na carta, trazem marcas da mobilização, pelo escrevente, do letramento digital em seu texto escolar: tais “índices” vincula-se ao “novo”, ao digital.

Internet e *MSN*, conforme solicitado pela proposta (B), constitui o enunciando (09): o escrevente, ao longo do seu texto, pergunta sobre internet, sobre acesso ao *MSN*, confere “detalhes”, ainda que de maneira sutil, e possibilita a hipótese das heterogeneidades dos letramentos, com destaque para a relação que é estabelecida entre letramento escolar (a escrita institucionalizada, que se utiliza de expressões formais “caro”, “lhe”, “agradeço pela compreensão”, “ele”) e letramento digital (o novo, marcado pelos procedimentos elencados quanto ao uso do *MSN*). Ao mencionar o que imagina ser o “MSN” – do qual “as respostas vem rapidamente”, o escrevente dá pistas de sua participação – mesmo que indiretamente – em práticas digitais.

Aos aspectos mais formais do enunciado (09), somam-se práticas outras, menos escolarizadas, como as do universo digital (da internet, do *MSN*, da ideia de agilidade): para cumprir a tarefa escolar, o escrevente se retém no lugar de quem, supostamente, não tem acesso à internet, mas que quer conhecer esses recursos para contar “o que faz de bom no sítio”. Para cumprir a proposta, traz para o seu texto práticas extraescolares não previstas pela instituição: outros sentidos sobre o

digital, não dominados e não previstos pela escola – como escrever e perguntar sobre o que se faz, ser um meio ágil e “legal” –, são escolhas discursivas realizadas pelo escrevente que podem ser apreendidas como “marcas” da heterogeneidade dos letramentos: momentos em que o institucional, o escolar e o acadêmico somam-se às práticas do digital, inéditas e nem sempre previstas pela escola.

No enunciado (09), procurou-se observar o entrecruzamento entre as práticas características de letramento escolar/acadêmico, pela tentativa, por parte do escrevente, de certa formalidade/erudição, e o digital, marcado, principalmente, pela ação procedimental. As pistas apontadas relacionam a novidade do digital à tradição das práticas escritas escolares e demonstram o caráter heterogêneo de letramentos – “marcas” também foram observadas em (08).

Ao longo da análise dos enunciados (06), (07), (08) e (09) foi priorizado a observação e análise de “pegadas” que os escreventes deixam em seus textos, ao perguntarem sobre TDIC; destaca-se que “[...] tais marcas são apropriadas para a busca de testemunhos históricos da relação que os interlocutores mantêm entre si através da relação que mantêm com seus objetos discursivos” (CORRÊA, 1997, p.166). Por meio de marcas, buscamos a relação entre a suposta novidade do digital – “ágil”, “boa”, “legal”, conforme retomado pelos escreventes em suas escritas – e a tradição escolar – na figura da instituição e do professor, que se faz presente nos enunciados.

3.3.2 Regularidade (ii): Aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal

A regularidade (ii) é menos numerosa, em quantidade de textos, que a regularidade anterior, (i). Ao se levar em conta os parâmetros de interlocução e de tema – perguntar sobre TDIC por meio de uma carta pessoal –, foram agrupadas 69 (sessenta e nove) produções textuais

escritas escolares – do total de 203 (duzentas e três) –, das quais três (03) serão analisadas, tendo como critério a atenção aos detalhes, nos enunciados, que possibilitem a apreensão da heterogeneidade dos letramentos. A seguir, expomos o enunciado (10), produzido por aluno da 5.^a série do Ensino Fundamental, procedido da transcrição, segundo TENANI (2015):

designados para a escrita.

São Jose do Rio Preto
 Dia 14 de outubro de 2008
 Prezada Francislei

Quero te explicar como manda e-mail pelo
 o msm p' que você não sabe porque mora
 no Sítio da Vila Azul.

Você entra no msm e adiciona varias
 pessoas que tu conhece. Pela carta que
 tu me mandou o seu msm é o
 velho por isso é uma porcaria, tu precisa
 colocar o msm livre.

Esse tipo de msg é o meio de comuni-
 cação que pode transmitir para todo o
 lugar do mundo

Teu ficando por aqui um abraço
 do seu primo
 João Vitor

PS: Te aplico mais quando tu vier para
 a cidade com o seu carro belima ano 1988

Enunciado (10). Regularidade (ii), 5.^a; série, texto Z08_5B_13M_04

São Jose do Rio Preto

Dia 14 de outubro de 2008

Prezada Francislei

Quero te explicar como manda e-mail pelo o msn já que você não sabe porque mora no Sítio da Vila Azul.

Você entra no msn e adiciona varias pessoas que tu conhece. Pela carta que tu me mandou o seu msn é o velho por isso é uma porcaria, tu precisa colocar o msn live.

Esse tipo de msn é o meio de comunicação que pode transmitir para todo o lugar do mundo

Vou fechando por aqui um abraço do seu primo

João Vitor

PS: Te explico mais quando tu vier para a cidade com o seu carro belina ano 1987

No enunciado (10), o escrevente quer “explicar como se manda um e-mail”, ou seja, ele toma para a si a tarefa de ensinar alguém a utilizar algum aspecto tecnológico e, ao invés de pedir ajuda, responde sobre como utilizar um recurso. Há uma divergência entre o solicitado nas propostas (A) e (B) de produções textuais, segundo as quais o aluno deveria perguntar sobre a internet ou algum de seus recursos, e o que o aluno efetivamente escreve e/ou ensina sobre internet e/ou sobre o *MSN*, nos dados pertencentes à regularidade (ii).

Ao “responder”, o aluno – em (10) – se situa no lugar de quem parece transitar por práticas letradas digitais. Assim, ao se distinguir da imagem do personagem desprovido de tecnologia, o escrevente toma a posição de quem ensina, o que não é previsto na consigna. Ele constrói, em seu texto, a imagem de uma pessoa que utiliza tais recursos (internet e *MSN*, nesse caso) e “inverte” os “papéis”: o outro, suposto destinatário da carta, é quem não conhece e/ou não domina os recursos tecnológicos.

O escrevente, ao retomar a proposta, ainda justifica o fato de seu destinatário não saber mandar *e-mail* “porque mora no Sítio da Vila Azul”. A “Vila Azul” mobilizada no texto pode ser compreendida como “rastros da individuação do sujeito” (CORREÂ, 2004), pois marca a história do sujeito

da linguagem e como ele se projeta em sua escrita. Trata-se, “Vila Azul” de bairro composto predominantemente por chácaras e pequenas propriedades rurais, próximo à escola em que os textos foram coletados. O escrevente mobiliza em seu texto “lugares” e/ou “representações” com os quais dialoga em seu cotidiano – um bairro com características rurais, próximo ao que é retratado na tirinha como sendo o domicílio do personagem Chico Bento. O rural, o desprovido de tecnologia em dialogia com a história em quadrinhos e com o tema das TDIC é mobilizado na escolha que o escrevente faz por trazer a “Vila Azul” em sua escrita, lugar ocupado pelo outro/destinatário da sua carta.

A falta de acesso a bens tecnológicos presentes na zona rural, mobilizada na proposta de produção textual (A), ainda é reforçada pelo escrevente do enunciado (10), a partir das características atribuídas ao carro do destinatário da carta, apresentadas no “PS”: uma Belina, com mais de vinte anos à época da redação da produção textual escolar, modelo de carro que não é mais fabricado no Brasil desde os anos 1990. Ao citar um carro “velho”, o escrevente parece reiterar efeito de sentido de que as tecnologias presentes no campo já foram superadas, como, por exemplo, a inovação trazida pela internet. Essa tecnologia estaria localizada na cidade e seria necessário que o primo do escrevente se mudasse para um bairro com características mais “urbanas”, com o objetivo efetivo de aprender mais sobre as tecnologias digitais.

O discurso sobre a superação tecnológica urbana, em relação a um campo sem tecnologia, também é mobilizado pelo sujeito escrevente quando ele diz que o *MSN* do primo que mora no sítio “é o velho por isso é uma porcaria”. Esse dado retoma a ideia segundo a qual, de um lado, a cidade é um lugar de constantes descobertas, criações e invenções e, de outro, o campo é um lugar em que nada disso acontece.

No enunciado (10), o aluno parece ensaiar um “passo-a-passo” sobre a utilização do *MSN*, observado em “Você entra no msn e adiciona várias pessoas [...]”. Esse fragmento dialógico do “passo-a-passo” é

seguido de um outro indício bastante interessante, que pode indicar o domínio da obsolescência dos *softwares*, caracterizados, na maioria das vezes, como “uma porcaria” diante da visão mais recente. Esse tipo de saber é característico de quem já se iniciou no letramento digital. A sofisticação do argumento fica por conta da comparação entre o “msn velho” e “carro Belina ano 1987”. Ainda não de maneira explícita, fica subentendido que computador e seus componentes não são carros e que podem funcionar mesmo sendo velhos.

No que diz respeito às características da carta, há cabeçalho, com local e data, e fórmula de saudação, a saber, “Prezada Francislei”. Essa forma de tratamento (“prezada”) mostra um distanciamento entre os interlocutores, não previsto numa carta que teria sido trocada entre amigos. “Prezado” imprime formalidade. No material de estudo, é bastante comum o uso de “querido” em relação ao emprego de “prezado(a)”. Verificamos apenas seis (06) ocorrências no conjunto do material composto por 203 (duzentos e três) textos; desse total, uma única ocorrência nos 105 (cento e cinco) textos pertencentes à 5.^a série (trata-se do enunciado [10]) e cinco ocorrências nos 98 (noventa e oito) textos pertencentes à 6.^a série. O contato mais frequente com práticas letradas acadêmicas, incluídas as do gênero epistolar, pode ser uma justificativa para a maior ocorrência dessa forma de tratamento entre alunos da 6.^a série.

Ao recorrer à forma de tratamento “prezada”, o escrevente parece estabelecer diálogo com a própria instituição escolar/acadêmica, em vez de um primo “imaginário” – o outro, “prezado”, pode ser referência não propriamente à “Francislei”. “Prezada” sinaliza um outro distante, o que nos leva à hipótese de se tratar da própria instituição, em cujo modelo de uso de linguagem o escrevente se baseia; o escrevente se dirigiria à instituição e ao professor, para quem o texto é produzido empiricamente.

Ao trazer para seu texto discursos sobre a tecnologia nas áreas rural e urbana e ao fazer escolha lexical de “Prezada”, o escrevente

expõe conflitos entre o que a escola projeta como práticas letradas e uso de tecnologias para os escreventes e o que eles efetivamente realizam. No enunciado (10), observamos uma maneira de o sujeito se relacionar com os letramentos (escolares e digitais) e como eles são mobilizados em seus textos, o que nos ajuda a discorrer sobre a pertinência de se pensar os letramentos a partir da heterogeneidade, mais próximo à perspectiva ideológica, segundo Street (2014), ou à perspectiva etnográfico-discursiva, proposta por Corrêa (2011; 2013), em oposição a uma visão autônoma de letramento (ver crítica em Street, 2014).

Enquanto o distanciamento – pelo uso de “prezada” – retoma certa prática escolar, tal como a impessoalidade na escrita de textos acadêmicos, o ensino, feito pelo escrevente em (10), do manuseio do “e-mail”, do “msn”, enquanto “meios de comunicação” mundiais, marcam a novidade do digital para a prática escolar. Acreditamos que se tratam de pistas, deixadas pelo escrevente, que indiciam a heterogeneidade e a dialogia dos enunciados, da língua e da linguagem. O uso de “Prezada”, “e-mail” e “msn” e o ensaio de uma “passo-a-passo” não são aspectos pontuais no texto do escreventes, mas sim marcas que se “interconectam”, (re)significam o todo do enunciado e possibilitam ao pesquisador observar a heterogeneidade dos letramentos, em específico o diálogo entre os letramentos característicos de práticas escritas escolares (formalidade, retomada do exercício da proposta [A], adequação ao gênero carta pessoal) e os letramentos próprios de práticas digitais (retomada e ensino sobre o *MSN* e obsolescência da tecnologia).

Expomos, a seguir, outro enunciado produzido na 6.^a série que integra a regularidade (ii), seguido de sua transcrição (TENANI, 2015):

designados para a escrita.

Campinas, SP. 19 de Novembro de 2008

Olá querido primo!

Fiquei sabendo que você ganhou um computador! Você me escreveu perguntando algumas coisa sobre a internet, já faz 1 mes mais ou menos.

Bem a internete tem varias coisas legais, da pra Você estudar, jogar e até conversar com seus amigos online. Acho que voce já tem MSN caso voce Não entenda as palavras que as pessoas te mandam, vou mandar alguns significado (VC é Voce RSES - risadas - XAU - Tchal - pq - porque - pc - computador) e muitas outras que você vai aprendendo com o tempo. ~~mas~~ ~~me~~ me (clac) adiciona me seu msn - o meu é - frederica_soper. Baragudin@hot mail com BS

fique com ~~seus~~ seus.

Frederica

Enunciado (11). Regularidade (ii), 6ª. série, texto Z08_6A_27F_04

Campinas, SP. 19 de novembro de 2008

Olá querido primo!

Fiquei sabendo que você ganhou um computador! você me escreveu perguntando algumas coisa sobre a internet, já faz 1 mes mais ou menos.

Bem a internete tem Varias coisas legais, da pra Você estudar, jogar e até conversar com seus amigos online. Acho que voce já tem MSN caso voce Não entenda as palavras que as pessos te mandam, vou mandar alguns significado (VC é Voce RRSR – risadas – XAU – Tchal – pq – porque – pc – computador) e muitas outras que você

vai aprendendo com o tempo. ~~passa~~
~~seu Me M~~ me (add) adiciona no
seu msn – o meu é – Frederico_Lopes.
Barrigudin@hotmail.com B↓

fique com de Deus.

Frederico

Assim como no enunciado (10), em (11) o escrevente também responde a uma dúvida sobre internet, o que fez com que o considerássemos como pertencente à regularidade (ii), verificado em “você me escreveu perguntando algumas coisa sobre a internet”.

Chama-nos a atenção, em um primeiro momento, a cidade que é mencionada no cabeçalho da carta, “Campinas”. É sabido que todas as produções foram realizadas na cidade de São José do Rio Preto, durante o período escolar em que a coleta de dados foi feita. A escolha de outra cidade do interior do Estado de São Paulo, mas de maior projeção econômica, política e cultural, pode indicar a representação, por parte do escrevente, de um remetente que mora em uma cidade maior, em que, supostamente, haveria acesso mais facilitado a tecnologias. São José do Rio Preto seria, assim, considerada pelo escrevente uma cidade do interior distante da capital, São Paulo; por conseguinte, mais próxima do estigma de “caipira”, atribuído a Chico Bento. É como se, ao citar outra cidade, o escrevente buscasse colocar-se em outro local geográfico e simbólico: uma cidade maior, mais perto da capital e, de certa forma, com menos estigma de “caipira”. O enunciado (11) representa, no conjunto do material, a única ocorrência a outra cidade, que não aquela da produção empírica dos textos. Em outras produções textuais escolares, há aqueles que não fazem menção à cidade no cabeçalho, desconsiderando, portanto, esse aspecto composicional do gênero epistolar. Entretanto, em nenhuma outra produção textual, no conjunto do material, há registro pelo escrevente de outra cidade que não seja a de São José do Rio Preto. A referência a “Campinas” indicia, pois, o trânsito do escrevente por

representações do que sejam localidades em que haveria (ou em que não haveria) acesso à internet e a tecnologias. A “marca” desse outro – outra cidade, Campinas – significa o texto do escrevente; é, pois, uma pista da relação dialógica que o texto escolar mantém com outras vozes e discursos sobre acesso à tecnologia e a cidades, irrestrito ao que foi “dito” pela proposta (B).

No enunciado (11), não há nomeação do primo a quem a carta se destina, este que é tratado de maneira genérica, devido à necessidade, aparentemente, de cumprimento da tarefa escolar. Na 6.^a série, porém, era solicitado ao escrevente que ele se dirigisse a um amigo. Ao produzir o texto, o escrevente parece apoiar-se no texto não-verbal (a história em quadrinhos), uma vez que é nela que aparece o primo de Chico Bento. Não há uma relação direta e/ou clara entre o que a escola solicita e o que o aluno produz enquanto enunciado, o que demonstra, a nosso ver, a complexidade própria da linguagem. Em outras palavras, em vez de escrever uma carta a um amigo, conforme solicitado pela proposta (B), o escrevente faz outra escolha, a saber, a de escrever ao “primo” Chico Bento, prevendo não apenas outro interlocutor em seu texto, como também outros efeitos de sentido, os quais puderam ser cerceados pela solicitação escolar. Não se trata, a nosso ver, de “erro” de interpretação do exercício escolar; trata-se, na realidade, de uma possibilidade que é trazida e construída pelo escrevente.

Logo a seguir, o escrevente inicia o desenvolvimento de sua carta pessoal com “Fiquei sabendo que você ganhou um computador!”. Na época da produção do enunciado (em 2008) “ganhar um computador” era sinônimo de ter acesso ao *MSN*, uma vez que, em 2008, poucas eram as tecnologias que tinham suporte à internet e a outros recursos. Naquele momento, *smartphones*, *tablets*, entre outros dispositivos, não eram tão popularizados como na atualidade (cf. TIC DOMICÍLIOS 2015, 2016). Assim, ter computador era poder ter acesso aos *softwares* de ponta para conversar *on-line*. A construção “Fiquei sabendo que você ganhou um

computador!” é uma marca singular da relação entre práticas escritas digitais e momento histórico no qual o escrevente estava inserido, que pode ser retomada a partir desse seu “rastros”, registrado em seu texto escolar, ligado ao momento da coleta dos dados. Tal “rastros” indicia tanto o contato do escrevente com as práticas letradas digitais, quanto a heterogeneidade dos letramentos; marca a dialogia entre digital – ter computador como equivalente a ter internet e *MSN* – e o escolar – em que a enunciação do escrevente se situa.

Outro aspecto linguístico-discursivo presente no texto refere-se à adoção do pseudônimo “Frederico”, já que se trata de um escrevente do sexo feminino, conforme a notação “F” na classificação do texto pelo Banco de Dados *Textus* (TENANI, 2015). Ao adotar o pseudônimo “Frederico”, o escrevente consegue construir um efeito “engraçado” no texto, já que é um nome considerado, por muitos, antigo. Pode-se pensar, ainda, que a escolha deste pseudônimo tenha sido motivada pela história de Chico Bento, cujo enredo se passa em um sítio sem recursos atuais. O próprio apelido “Chico” (para o nome “Francisco”) não é muito usado na atualidade e remete a pessoas de mais idade. Contudo, “Frederico” é quem sabe como escrever e pede para o primo “add” (adicionar) seu e-mail, “Frederico_Lopes.Barrigudin@hotmail.com”.

O uso desse pseudônimo leva-nos a relacioná-lo ao uso de *Nicknames* (apelidos) em bate-papos virtuais, bastante populares na época de coleta dos dados (cf. LUIZ SOBRINHO, 2012). Podemos levantar a hipótese de que a escolha de um apelido talvez seja reflexo de práticas letradas digitais com as quais o escrevente teria contato. Por outro lado, o fato de um escrevente do sexo feminino se passar por alguém do sexo oposto pode indicar um deslocamento do papel da mulher (sem voz) para o do homem (com voz). O uso de um nome masculino pelo escrevente evidencia contradição na hierarquia social, tendo como objetivo questionar, enquanto homem, as “regras” de uso da internet, cuja função não consiste em apenas “estudar, jogar”, mas

também em “conversar com seus amigos online”. O uso de “Frederico” pode indiciar a busca por uma voz com a qual o escrevente possa se expressar pessoalmente. Logo, o uso do pseudônimo é indício do dialogismo entre o texto escolar do escrevente junto a práticas letradas e discursos outros: discursos sobre a internet, sobre o uso do *MSN* e mesmo sobre o espaço à (e o direito de) voz da mulher na sociedade.

O contato com o letramento digital também parece evidente em momentos nos quais o escrevente traz, para seu texto, outras abreviaturas: “vc” (por “você”), “rsrs” (risos), “xau” (por “tchau”), “pq” (por “porque”), “pc” (por “*personal computer*”). Nesses momentos, nos parecem mais explícitas as “pegadas” que o escrevente deixa em seu texto escrito escolar de práticas extraescolares, tais como as do digital, as quais indiciam uma heterogeneidade dos letramentos. Contudo, lembramos, mais uma vez, que as abreviaturas não são exclusivas da escrita presente na internet, pois também ocorrem, por exemplo, em anotações e bilhetes.

Há, também, a presença de rasuras ao longo do enunciado (11), das quais uma, em específico, nos chama a atenção: em “me passa seu mess[enger?].” há uma tentativa de apagamento, por meio de rasura, da escrita de uma oração que o escrevente parece imaginar ser mais apropriada para o seu texto, verificada em “me (add) adicione [...]”. Tal rasura, da perspectiva teórico-metodológica adotada nesta tese, pode ser analisada enquanto indício de letramento digital: ela ilustra a relação entre letramentos – do digital e do escolar. Por meio dela, o escrevente deixa indícios de sua participação em práticas digitais, pois se familiariza com as expressões citadas: “me passa seu mess[enger?].” e “me (add) adicione [...]”. Dito de outro modo, ao grafá-las em seu texto escolar, o escrevente deixa “pistas” de sua “circulação” entre a novidade do digital – o *MSN Messenger*, o add – e a tradição escolar – a correção, a busca por aquilo que é mais adequado à situação de enunciação, do ponto de vista da intuição escolar/acadêmica.

As escolhas linguísticas no enunciado (11) – de pseudônimo, do “primo” enquanto destinatário, em vez do amigo, de uso de abreviaturas, de rasuras – traz possibilidades de sentidos outras, mostram práticas letradas que não se restringem à escola ou à proposta de produção textual e evidenciam, portanto, o trânsito do escrevente por práticas letradas diversas, o que atesta a heterogeneidade como constitutiva dos letramentos.

Ainda sobre a regularidade (ii) – *o aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal* – expomos um terceiro exemplo, produzido na 5.^a série, por esta regularidade ser mais numerosa nessa série escolar. Vejamos o enunciado (12), seguido de sua transcrição, em acordo com Tenani (2015):

como solicitado na proposta (A), como se observa em “eu vou te contar [o que é a internet]”. Porém, o texto apresenta pouca consistência do ponto de vista técnico ou explicativo, ao dizer: “A internet é um meio de a gente de longe comunicar de qualquer lugar do mundo é um email muito legal ai nos podemos conversar”. Mesmo a dez anos atrás, a internet era muito mais ampla do que comunicação e *e-mail*. Nela se conjugam diferentes gêneros discursivos e possibilidades de interação e comunicação, para além do *e-mail*; internet também não se iguala a *e-mail*, como se suporia pelo enunciado (12). Mesmo sem um domínio conceitual do que vem a ser internet ou *e-mail*, o escrevente se projeta como participante dessas práticas em seus textos, distanciando-se do primo do campo, que seria, a princípio, o “lugar” do qual deveria se aproximar durante a execução da proposta de produção textual.

Ao longo do enunciado, a menção à internet só se dá enquanto conteúdo abordado, e a referência explicativa é a da comunicação a distância. No entanto, outros meios de comunicação também têm isso – a exemplo do telefone. Ao que parece, os argumentos utilizados – “podemos conversar”, “posso saber como você está”, “podemos falar o que você está fazendo”, “e muito mais” – não se restringem ao virtual, especialmente “podemos falar o que você está fazendo”, o que pode ser realizado por meio de um telefone, seja móvel, seja fixo. Pode-se inferir a hipótese de que é de comunicação a distância e não propriamente de novas tecnologias digitais e/ou de internet que o escrevente fala. O indício é o de que, situando-se como urbano e, portanto, como tendo domínios do letramento digital, o escrevente não sustenta o domínio pretendido, e é essa falta que indicia a heterogeneidade de letramentos. Portanto, mesmo não tendo domínio desse letramento, ele o situa num momento de expansão na sociedade.

Mesmo de maneira pouco precisa, o escrevente traz, para o seu texto, o que acredita ser o digital – um meio de comunicação a distância, “um email muito legal” – e tenta se situar como alguém que domina essas

práticas, ao contrário do primo (destinatário da carta) que “não deve saber o que é internet”.

Em (12), o sítio e o outro para quem se escreve continuam sendo destituídos de tecnologias digitais. Ao escrever, se toma como preconceito que o primo do campo “não deve saber o que é internet porque ai no sitio não tem”. Premissa recorrente em enunciados produzidos pelos alunos e antecipada pela proposta de produção textual (A). Há, por outro lado, certa dificuldade de o escrevente em questão sair do lugar “físico” da enunciação, do urbano.

A questão campo-cidade, expressa nas propostas de produção textual e retomada em vários enunciados, tem pouca consistência: nela, o sítio é tomado como lugar de atraso, sem acesso ao digital. Conforme apontado pelo relatório TIC Domicílios 2015 (2016), a zona rural, no Brasil, é lugar de menos acesso à internet e às tecnologias digitais do que a zona urbana. Contudo, a desigualdade de acesso recorta as duas realidades, inclusive as das grandes cidades.

Os enunciados circunscritos na regularidade (ii), a exemplo de (12), mostram um diálogo com aquilo que escola e universidade propõem: falar de um campo sem tecnologia. O escrevente se apropria, em seu texto, daquilo que imagina ser o seu espaço social: ao invés de Chico Bento, há a aproximação, pelo escrevente, do primo da cidade, da sofisticação, do *status* do digital. O enunciado (12) é um exemplo da heterogeneidade de letramentos na esfera escolar, do diálogo empreendido entre digital e escolar no texto do escrevente; no enunciado, é sintetizada uma imagem tradicional do sítio, trazida pela escola. A imagem de novidade parte do sujeito escrevente, o qual não pertence a uma realidade desprovida de tecnologias digitais.

Em geral, na regularidade (ii), o escrevente busca se projetar como alguém que utiliza a tecnologia, dialogando com discursos sobre o digital. Nos enunciados (10), (11) e (12) procuramos apontar rastros da relação empreendida entre sujeitos/escreventes e letramentos diversos, com

destaques para os do digital – como uso de pseudônimo e de abreviaturas. Os enunciados desta regularidade, mesmo não atendendo ao caráter interlocutivo previsto nas propostas de produção textual – o de perguntar sobre TDIC –, trazem marcas da relação estabelecida entre escreventes e letramentos diversos, como os escolares e os digitais.

3.3.3 Regularidade (iii): Aluno pergunta e responde sobre TDIC sem utilizar o gênero carta pessoal

A regularidade (iii) é constituída por seis (06) enunciados no total, dentre os quais iremos analisar dois: o enunciado (13) e o (14). No que se refere ao aspecto interlocutivo, os enunciados classificados nesta regularidade apresentam a presença tanto de pergunta quanto de resposta sobre usos de internet e de *MSN*. A seguir, expomos o enunciado (13) e sua transcrição, conforme Tenani (2015):

São José do Rio Preto, 14 de outubro de
 2008. Querida prima que bom te
 ver prima da cidade eu queria
 saber o que é MSN olha prima
 do campo é difícil te
 falar isso agora mas eu
 vou dizer: é uma sala de
 bate papo virtual onde
 você pode conversar com
 a pessoa que você está
 entereçada entendeu agora
 sim e o que é internet
 é onde você acessa
 para fazer trabalho jogar
 joquinhos ou até enviar
 mensagens para várias
 pessoas entendeu agora
 entendi muito obrigado
 minha prima eu não
 sabia o que era mas
 agora eu sei almas
 assim Samanta

Enunciado (13). Reglaridade (iii), 5ª. série, texto Z08_5A_35F_04

São José do Rio preto, 14 de outro de
 2008. Querida prima que bom te
 ver prima da cidade eu queria
 saber oque é MSN olha prima
 do campo é difícil te
 falar isso agora mas eu
 vou dizer: é uma sala de
 bate papo virtual onde
 você pode conversar com
 a pessoa que você esta
 entereçada entendeu agora
 sim e o que é internet
 é onde você acessa
 para fazer trabalho jogar
 joquinhos ou até enviar
 mensagens para (rasura)* várias
 pessoas entedeu agora
 entendi muito obrigado

minha prima eu não
 sabia oque era mas
 agora eu sei. abraços
 assi:Samanta

Apesar de haver características epistolares de carta (localidade, data, saudação, assinatura), o desenvolvimento é diferente do texto proposto e do esperado para a produção textual a partir do gênero carta: há perguntas e respostas ao longo do desenvolvimento, como se fossem um diálogo entre duas pessoas, tal como um diálogo face a face, ou, ainda, uma interação síncrona pela internet, a exemplo dos bate-papos virtuais correntes durante o período de coleta de dados. Devido à ausência de pontuação convencional (sinais de pontuação, parágrafos e letras maiúsculas), o enunciado (13) pode ser um pouco confuso para uma leitura que preze pelo aspecto normativo da escrita. Porém, da perspectiva teórico-metodológica dos novos letramentos (STREET, 2004, 2010, 2014) e dos estudos discursivos que prezam pela heterogeneidade das práticas letradas/escritas (CORRÊA, 2004, 2011, 2013), o enunciado em questão é instigante para a discursão das heterogeneidades dos letramentos proposta na presente tese: nele, há dados que nos possibilitam realizar hipóteses sobre as tensões entre letramentos.

Prezando pelo caráter explicativo da análise do enunciado (13), propomos uma leitura e uma pontuação para o enunciado, exposto abaixo:

[...]

- *Querida prima, que bom te ver! Prima da cidade, eu queria saber o que é MSN.*”

- *Olha, prima do campo, é difícil te falar isso agora, mas eu vou dizer: é uma sala de bate papo virtual onde você pode conversar com a pessoa que você esta entereçada. Entendeu agora?*

- *Sim. E o que é internet?*

- *É onde você acessa para fazer trabalho, jogar joquinhos ou até enviar mensagens para (rasura)* várias pessoas, entedeu agora?*

- *Entendi, muito obrigado, minha prima. Eu não sabia o que era, mas agora eu sei. [...]*

O próprio fato de propormos tal pontuação já se trata de uma hipótese para os sentidos do enunciado (13), uma vez que outra maneira de pontuar o texto poderia revelar outras possibilidades de leituras. Dados os objetivos da tese, não nos deteremos nessas outras possibilidades. Convém ressaltar, no entanto, que não desprezamos outras formas de entender e de significar no/do enunciado.

Da maneira como lemos o texto, parece-nos que o escrevente, ao perguntar sobre internet e *MSN*, se faz de “outro” e responde às próprias dúvidas. Os turnos que buscamos representar a partir do uso de travessão e do emprego de paragrafação são intercalados entre “prima do campo” e “prima da cidade”, sendo, esta a maneira que o escrevente escolheu para denominar os diferentes “participantes” do diálogo. Escolar e digital se entrelaçam junto aos turnos, às dúvidas e às explicações: por um lado, há a demanda da instituição escolar que é atendida pelo escrevente que pergunta sobre internet; por outro, há a novidade do digital que é relatada pela aluna por meio das explicações na “voz” da “prima da cidade” – “[MSN] é uma sala de bate papo virtual onde você pode conversar com a pessoa que você esta entereçada”; “[internet] é onde você acessa para fazer trabalho jogar joquinhos ou até enviar mensagens para várias pessoas”.

Em (13), o desenvolvimento do gênero carta parece estar “mesclado” ao registro de uma conversação face a face ou a “uma sala de bate-papo virtual”: o escrevente parece estar simulando uma conversação síncrona pela internet em seu enunciado. Nessa “mistura”, é possível observar a relação intergenérica a partir de “ruínas de gêneros discursivos” (CORRÊA, 2006): são elas as características mobilizadas da

carta pessoal (cidade, data, saudação, despedida e assinatura), as da conversação simultânea virtual (alternância entre sujeitos falantes) e, por fim, as de manuais e da própria aula (perguntas e respostas). Tais “ruínas” indiciam as relações intergenéricas presentes no enunciado escolar sobre TDIC e marcam a heterogeneidade entre os letramentos, em especial o escolar (a carta pessoal, os manuais, as aulas) e o digital (a conversação virtual simultânea).

Entre a demanda de produção textual e as práticas que parecem ser vivenciadas – ou mesmo ouvidas e lidas – pelo escrevente, tal relação torna o (seu) texto um bom exemplo das relações dialógicas que atestam para a heterogeneidade dos letramentos, expondo conflitos entre o escolar e o digital ou, em outras palavras, entre a realização da tarefa escolar proposta e a exposição daquilo que já se sabe do universo digital, apesar de não previsto pela escola.

Vejamos um último enunciado na regularidade (iii), seguido de sua transcrição proposta em Tenani (2015):

São José do Rio Preto – de outubro de 2008

O meu amigo como fais para entra na internete ~~pois~~ o amigo falou quek na internete ~~o~~ vai aparece o saite qual saite você quer quero WWW.ORKUT.COM ai você poi isso e pronto se você quiser po outro saite poi o que você quiser pronto amigo agora você sabe entra na internete pronto agora você que aprender como fais para deligar o pc poi no iniciar ta deligar e você espera ai deligar agora você sabe entra no pc pronto!!!

Enunciado (14). Reglaridade (iii), 6ª. série, texto Z08_6B_02M_04

São José do Rio Preto – de outubro de 2008

O meu amigo como fais para entra na internete (rasura)* o amigo falou quek na internete (rasura)* vai aparece o saite qual saite você quer quero WWW.ORKUT.COM ai você poi isso e pronto si você quiser po outro saite poi o que você quiser pronto amigo agora você sabe entra na internete pronto agora você que aprender como fais para deligar o pc poi no iniciar ta deligar e você espera ai deligar agora você sabe entra no pc pronto!!!

Assim como no enunciado (13), há, novamente, em (14), um diálogo entre dois interlocutores, com perguntas e respostas sobre TDIC, diálogo este que não se enquadra no gênero carta pessoal solicitada na proposta (B). As perguntas e resposta, no enunciado (14), ocorrem sem o uso de uma pontuação convencional ou de paragrafação. Uma leitura e pontuação possível para o enunciado seria:

[...]

- *O meu amigo! Como fais para entra na internete (rasura)*? O amigo falou quek na internete (rasura)* vai aparece o saite!*

- *Qual saite você quer?*

- *Quero WWW.ORKUT.COM.*

- *Ai você poi isso e pronto! Si você quiser po outro saite poi o que você quiser. Pronto amigo, agora você sabe entra na internete. Pronto, agora você que aprender como fais para deligar o pc: poi no iniciar, ta, deligar e você espera. Ai desligar. Agora você sabe entra no pc, pronto!!!*

Nesse enunciado, também há o emprego de palavras grafadas fora do que se considera como ortografia padrão – a exemplo de “fais”, para faz, “deligar”, para desligar, quek, para que, “poi” e “po”, para por –, as quais se somam à escrita de estrangeirismos como “saite”, para “site”, e a oscilação entre a grafia de “internet” e “internetete”. O escrevente parece relacionar as realizações orais dessas palavras diretamente a seu modo de grafá-las, em seu texto escolar, trazendo índices da heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2014) ao discorrer sobre o digital.

É possível observar, ao longo do enunciado (14), a presença de uma linguagem mais coloquial, como se houvesse uma interação face a face entre dois interlocutores em uma situação de demonstração e/ou de instrução, ou, ainda, um passo-a-passo – “ai fais [...] pronto [...] poi no iniciar [...] pronto!!!” – sem, contudo, haver marcação dos “turnos” entre os participantes da suposta “conversação”.

Sem perder de vista a orientação da consigna de perguntar a um amigo algo sobre a internet, o escrevente, no enunciado (14), pergunta “como fais para entra na internete”, ao mesmo tempo que lança mão de conhecimentos sobre recursos como o antigo *Orkut* – WWW.ORKUT.COM – e marca, em seu texto, ter conhecimento sobre o uso das novas tecnologias.

O enunciado (14), de um ponto de vista que privilegia a escrita da língua portuguesa formal culta, poderia ser avaliado como um texto mal escrito ou “errado”. Do nosso ponto de vista, ele oferece indícios para a observação de um escrevente que busca trazer novidades do “digital” para o (seu) texto escolar escrito, novidades e práticas não previstas pela instituição. Tais novidades e práticas podem causar mal-entendidos ao não considerarem, de maneira precisa, a proposta de produção textual. Ao ir além do que é proposto, o escrevente reflete sobre as tensões próprias da língua e da linguagem: procura dialogar com a instituição, mas projeta, no texto, suas experiências e práticas letradas digitais – “saites”, orkut, “internetete”. Há, no enunciado (14), uma tensão entre o que a escola solicitou como produção textual e o que ele, efetivamente, buscou contribuir para a discussão sobre TDIC.

Dados como os circunscritos na regularidade (iii) possibilitam a observação do escrevente entre diferentes gêneros textuais: essa tensão reflete a heterogeneidade dos letramentos, o que a instituição solicita e o que os escreventes, a partir dessa solicitação, trazem de “novo” a partir de suas práticas digitais. Há uma confluência entre o escolar e o digital, a qual perpassa, em (iii), toda a constituição dos enunciados, até mesmo o gênero, a ortografia e a pontuação empregada pelos escreventes.

No que tange à proposta de produção textual e os enunciados em (iii), há um presumido social que acompanha todo enunciado, presente, dessa forma, na proposta de produção textual. A adoção do gênero carta pessoal, na escola, e as respostas dadas pelos alunos poderia retomar “aspectos ocultos do letramento” (STREET, 2010), ou a noção de

presumidos sociais (Voloshinov; Bakhtin [s/d]). Nas palavras de Corrêa (2011),

[...]. A temática em que o gênero se inclui, o quadro institucional em que é produzido e as perspectivas que, de fora do texto, o orientam são fatores que podem, em parte, estar presumidos no gênero, o que explicaria a omissão, nem sempre consciente, de determinadas características do gênero no ensino [...] (CORRÊA, 2011, p. 344).

O estudante, em (iii), faz escolhas pouco esperadas para o gênero carta pessoal. Marca, no desenvolvimento do seu enunciado, o caráter enunciativo de perguntas e respostas e faz uso do discurso direto para trazer a voz de outros “personagens” fictícios, a saber, daqueles que sabem sobre internet e tecnologia; por fim, recursos, em geral, não característicos do gênero carta pessoal.

Os enunciados (13) e (14) são lugares instigantes para se pensar o que a instituição projeta (alguém que não sabe sobre tecnologia) e o que esses alunos efetivamente executam (não apenas perguntam, como observado, mas também respondem, algo que não era esperado), além da maneira como eles marcam o aspecto dialógico de seus enunciados e a heterogeneidade dos letramentos.

Por meio dos enunciados analisados, procuramos tanto exemplificar as ocorrências mais gerais (as regularidades), quanto demonstrar aspectos singulares que evidenciam o trânsito do escrevente entre práticas outras, não escolares, as quais ilustram a indissociabilidade e o dialogismo entre letramento tradicional e digital, ditos, respectivamente, escolares e novos.

As evidências foram construídas a partir de marcas que os escreventes deixaram em seus textos, as quais proporcionaram hipóteses sobre a heterogeneidade dos letramentos.

Considerações finais

Fundamentada numa concepção etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011; 2013), que buscou privilegiar, por um lado, estudos de letramentos (STREET, 2014; 2010; LEA; STREET, 2014) e, por outro, estudos do discurso (BAKHTIN, 2010; 2011; AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004), o objetivo principal desta tese foi o de investigar “conflitos” que emergem de produções textuais escolares escritas produzidas por escreventes de Ensino Fundamental II, no diálogo que é estabelecido entre esses alunos e a instituição escolar quanto a uso social de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para tanto, partiu da hipótese segundo a qual esses conflitos possibilitam observar uma *heterogeneidade dos letramentos*, nesta tese entendida como a presença de “outro(s)” (letramentos (d)e sujeitos) na produção textual escolar escrita (mas a essa produção não restrita) de que tanto produções textuais escolares escritas quanto, portanto, práticas sociais dos sujeitos, são resultantes.

O *corpus*, oriundo de banco de dados organizado por Tenani (2015), foi formado de 203 (duzentas e três) produções textuais escolares escritas, realizadas por alunos escreventes de 5.^a e 6.^a séries, no ano de 2008, a partir de duas propostas de produção textual, as quais solicitavam aos estudantes a elaboração de uma carta sobre o tema “internet e tecnologias digitais”, tendo como interlocutor fictício, respectivamente, na 5.^a e na 6.^a séries, um primo e um amigo. O objetivo principal desta tese desdobrou-se em outros quatro objetivos específicos, a saber: (i) investigar principais tendências de cumprimento da atividade de produção textual escolar escrita, considerando-se o que o foi solicitado pela instituição escolar/professor e o que o aluno escrevente efetivamente conseguiu cumprir; (ii) investigar marcas linguístico-discursivas que indiciam a heterogeneidade dos letramentos; (iii) investigar o modo como

o aluno escrevente projeta o (seu) modo de participação em práticas letradas acadêmicas e práticas letradas digitais; (iv) apresentar resultados que contribuam para pesquisas na área de Ciências da Linguagem e para reflexões sobre políticas públicas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Os procedimentos de investigação foram fundamentados no paradigma indiciário de Ginzburg (1990;1991). Lançamos as seguintes questões: (i) se os letramentos são heterogêneos, quais as marcas dessa heterogeneidade?; (ii) qual é a relevância de se detectar essa heterogeneidade dos letramentos? Quais “mitos” sobre práticas sociais de leitura e escrita podem ser desconstruídos, de modo a contribuir para pesquisas na área de Ciências da Linguagem e para reflexões sobre políticas públicas de ensino de Língua Portuguesa no País?

Na Seção “Introdução”, procuramos contextualizar a discussão apresentada nesta tese, buscando, ainda, justificar sua relevância científica. Com base em pressupostos dos estudos de letramentos, nosso esforço teórico foi o de definir um conceito de “letramento” com o qual trabalhar. Assumimos, assim, uma concepção de letramentos como práticas sociais languageiras, que envolvem tanto o aspecto linguístico, quanto o social e o histórico em sua constituição dialógica. Essa concepção, retomada e desenvolvida ao longo do trabalho, foi de fundamental importância para o entendimento de que a convivência entre letramentos não é, de modo algum, conflituosa, mas é uma condição da existência da linguagem. É desse modo que compreendemos a *heterogeneidade dos letramentos* como distinta de uma *variedade dos letramentos*: se, nesta última, é possível observar diferentes práticas sociais letradas (tomadas, cada uma, na série de características que marca a unicidade, a (sua) homogeneidade), na primeira, a diferença tem de ser observada como resultante da relação de convivência, constitutiva, entre vários. Cada evento de letramento é, assim, observável como resultante de práticas de letramentos, dialogicamente constituídos,

múltiplos, heterogêneos, conflituais, inacabados, “outro no um” da linguagem.

Ainda na Seção “Introdução”, buscamos mostrar como discursos sobre tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) “atravessam” a constituição de práticas sociais, configurando-se como tema “inescapável”, tanto dentro como fora da instituição escolar. No âmbito institucional escolar, torna-se, evidentemente, agenda para políticas públicas voltadas à formação de cidadão crítico. Procuramos construir, ainda que de maneira breve, uma reflexão sobre a chamada inclusão social por meio da apropriação de TDIC: de uma perspectiva etnográfico-discursiva, é preciso levar em conta como se dá essa inclusão, considerando-se que ela mais parece se configurar como coerção por meio de consumo perene de tecnologias digitais. Desse ponto de vista, um dos “mitos” sobre práticas sociais de leitura e escrita pode ser desconstruído: o de que o acesso a suporte material seria garantia de transformação, de progressão, sempre ascendente, num determinado grupo social.

Essa crítica, nesta tese caracterizada em termos de oposição entre um modelo autônomo e um modelo ideológico de letramento (STREET, 1984; 2014), é mais bem desenvolvida na Seção “Fundamentação teórica”, em que buscamos elaborar uma apreciação de ganhos e limites da contribuição de (estudos de) práticas sociais letradas em contexto acadêmico e em contexto digital. No que se refere ao contexto acadêmico, procuramos mostrar como o modelo de letramentos acadêmicos, proposto por Lea e Street (2014), é produtivo para discutir letramentos em nível epistemológico, com crítica a diferentes modelos pedagógicos que ora enfatizam habilidades de estudo, ora enfatizam aculturação, menosprezando relações de identidade, poder e autoridade que também constituem fazeres e dizeres sociais. Interessou-nos observar como conflitos podem resultar desses diferentes entendimentos sobre o que é “a” produção textual escolar escrita. Buscamos olhar

atentamente para o que autores como Street (2010) chamam de “dimensões ‘escondidas’” de práticas letradas acadêmicas, na tentativa de contribuir para o “esclarecimento” do processo de produção textual escrita, para o conseqüente “sucesso” da produção textual (do escrevente).

No que se refere ao contexto digital, mais especificamente, Lankshear e Knobel (2005; 2011) chegam a cunhar a expressão “perspectiva ‘it’”, em referência a estudos que “coisificam” tecnologias digitais, atribuindo-lhes caracteres transformadores em si mesmos, sem quaisquer considerações sobre modos de subjetividade e relações sociais. Há um esforço teórico, realizado por esses e outros autores, em refletir sobre a relação entre produção textual e contexto situado, entendendo que esse “exterior” ao texto teria forte relevância explicativa. É neste momento em que avaliamos, na tese, um limite para os estudos de letramentos (acadêmicos e digitais), os quais consideram a necessidade de investigação de uma história pessoal de um sujeito empírico, a qual resultaria na produção de um texto verdadeiro, ou a possibilidade de elucidação de aspectos da produção textual, os quais precisariam apenas ser ditos explicitamente para serem (bem) compreendidos pelo(s) outro(s). Para o que nos interessou investigar nesta tese, é a perspectiva etnográfico-discursiva, proposta por Corrêa (2011), a que nos auxiliou a avaliar o texto, não na condição de um documento cuja verdade deveria ser averiguada, mas na condição de um *acontecimento* da linguagem, resultante da relação entre sujeitos sócio-historicamente constituídos. É dessa perspectiva etnográfico-discursiva que procuramos investigar as produções textuais escolares escritas dos alunos escreventes.

A análise, de base abdutiva, mostrou que os escreventes ora perguntavam, ora respondiam sobre os usos da internet e/ou tecnologias digitais, o que fez com que assumíssemos, como critérios de análise, (i) o caráter interlocutivo e (ii) o atendimento ao tema. A partir desses critérios,

os textos dos escreventes foram organizados em regularidades mais gerais, a saber:

- (i) *o aluno pergunta a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal*, regularidade que corresponde a 60% do total de ocorrências, ou 113 (cento e treze) enunciados;
- (ii) *o aluno responde a um primo/amigo sobre TDIC por meio de uma carta pessoal*, regularidade que representa 37% do total de ocorrências, ou 69 (sessenta e nove) enunciados;
- (iii) *o aluno pergunta e responde sobre TDIC sem utilizar o gênero carta pessoal*, regularidade que constitui 3% do total de ocorrências, ou seis (06) enunciados;

Nas regularidades (i), (ii) e (iii), selecionamos enunciados com vistas a uma abordagem qualitativa na análise de indícios, entendidos como pegadas e rastros (GINZBURG, 1990; 1991) de práticas digitais dos escreventes em seus textos escolares. Se, por um lado, esses indícios nem sempre estão previstos para aparecer em atividades da instituição escolar/acadêmica, por outro, marcam dialogicamente a constituição dos enunciados, uma vez que colocam em evidência a *heterogeneidade dos letramentos*. Com efeito, os alunos escreventes mobilizam diferentes discursos sobre o que seria a novidade proporcionada por apropriação de TDIC. Ainda que não fosse demanda da atividade escolar, muitos alunos se projetam como aqueles que utilizam recursos digitais e dominam expressões e o “passo-a-passo” – o esperado para a condição de um “ser letrado digital” –, mostrando, na produção textual escola escrita, uma “resposta” às propostas de instituição escolar. Os indícios analisados apontam para o diálogo indissociável entre letramentos característicos da novidade do digital – ato de teclar, de iniciar um bate-papo virtual, de enviar *e-mail* e de navegar por diferentes *sites* – e da tradição escolar – ato de escrever uma carta pessoal solicitada pelo professor.

Os resultados desta pesquisa mostram a convivência entre letramentos, característica de uma concepção de heterogeneidade da linguagem. Buscamos demonstrar que a convivência não é, de modo algum, conflituosa. O conflito emerge em meio a diferenças na concepção do que é “o” texto escrito, do que é tomado como legítimo em práticas sociais letradas. A assunção de um “atravessamento” de discursos (sobre o acadêmico, sobre o digital) na constituição de práticas é o que permite pensar um estatuto de *legitimidade* do sujeito escrevente: é o que se manifesta, na alteridade, ora perguntando a um primo/amigo sobre TDIC, por meio de carta pessoal (em atendimento à instituição escolar); ora respondendo a um primo/amigo sobre TDIC, por meio de carta pessoal (em atendimento a um *tempo histórico* regido por TDIC); ora perguntando e respondendo a um primo/amigo sobre TDIC, sem se valer do gênero carta pessoal (sem se esquecer, no entanto, da solicitação da instituição escolar do tempo histórico vivido). Trata-se, portanto, de avaliar diferentes saberes do sujeito escrevente, os quais excedem os limites da escola.

Apesar de vários recursos digitais disponíveis no ano em que os enunciados foram produzidos não estarem mais disponíveis para utilização (no ano de 2008, redes sociais como *MSN* e *Orkut* eram as que estavam em alta), acreditamos que o material oferece, ainda na atualidade, dados que possibilitam elaborar hipóteses sobre questões como a relação entre língua(gem) e tecnologias, letramentos, aluno escrevente e produção textual escrita, em contexto escolar e extraescolar, tão presentes na contemporaneidade, nos mais diversos países.

A análise linguística, como a proposta neste trabalho, mantém ainda diálogo com profissionais da educação e de outras áreas que incluem as Ciências da Linguagem, na medida em que se fundamenta em aparato teórico-metodológico que prioriza o tratamento de textos escolares e de práticas sociais letradas acadêmicas. Esta pesquisa também oferece ferramentas teóricas para o professor pensar questões de língua(gem) no processo de ensino e aprendizagem em aulas de

Língua Portuguesa, principalmente no que tange a um modo de observar produções textuais escolares escritas, em lugar distinto do do erro, com o objetivo de considerar “[...] a possibilidade de compreender e de lidar com o processo de escrita [...] de maneira a fugir da prática tradicional do simples apagamento de vestígios” (CORRÊA, 2006), prática esta que certamente comprometeria a aprendizagem da escrita.

Assim, as produções textuais escritas produzidas pelos alunos podem ser (re)situadas como lugares de apreensão da pluralidade de letramentos a que os sujeitos estão expostos, letramentos esses não restritos à esfera escolar, os quais se (re)fazem junto à heterogeneidade de que são constituídos, sejam nomeados como “novos” letramentos, pelo diálogo com tecnologias digitais, sejam nomeados, do ponto de vista da tradição, como letramentos escolares.

Referências

ABAURRE, M. B. M. Os Estudos Lingüísticos e A Aquisição da Escrita. In: Maria Fausta Cahayba Pereira de Castro. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 111-163.

_____. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 1997. p.79-115.

ALONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. *Informática Pública*, v.4, n. 2, p. 169-184, 2002.

ARROYO, R. W. *Links e heterogeneidade discursiva: tecnologias digitais e práticas letradas acadêmicas de licenciandos em Letras*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, SP, 2016.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cardernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta - língua & poder na sociedade brasileira*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In:_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad.: Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira, contribuições de Lúcia Teixeira Wisnik, Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAWDEN, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008. p.17-32.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BUIN, E. *A construção da coerência textual em situações de ensino*. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

BUZATO, M. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007, 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

_____. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *DELTA*, v.25, nº. 01, p.1-38, 2009.

CAPRETTINI, G. P. Peirce, Holmes, Popper. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org.) *O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce*. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva: 1991. p.149-169.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *TIC Domicílios 2015: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. *TIC KIDs Online Brasil 2015: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em 01 mar. 2017.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C.* (UNESP), Marília (SP), v.6, n.2, p.165-185, 1997.

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: Signorini, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 135-166.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada* Campinas, v. 2, nº. 45, p.205-224, jul./dez. 2006.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2. parte, p.333-356, 2011.

_____. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, p. 481-513, 2013.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Littéracies universitaires: présentation. *Pratiques: Littéracies universitaires: nouvelles perspectives*, v.153-154, p.03-19, 2012.

DOYLE, A. C. *Sherlock Holmes: o signo dos quatro*. Trad: Antonio Carlos Vilela. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimento de leitura baseado no paradigma indiciário*. 1998. 166f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desembaraçando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIAD, R. S. O estilo escolar. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 1997. p.195-204.

_____. VIEIRA, E. A. P. Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 18, p. 125-150, 2015.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum*. Language and Culture, v. 30, p. 177-187, 2008.

FREIRE, R. M.; SILVA, G. G.; ARRUDA, C. P. Bases de dados de fala, linguagem e escrita: finalidades e possibilidades para a fonoaudiologia. *Distúrbios de Comunicação*, São Paulo, v.28, n. 04, p. 749-758, 2016. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/28945>>. Acesso: 30 ago. 2017.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.143-179.

_____. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org.) *O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce*. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva: 1991. p.89-129.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento?. In: _____. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta (PUCMG)*, v. 16, p. 75-90, 2012.

_____. Suporte: fonte, fixador, dispositivo socioistórico? In: TFOUNI, L. V.; MARTHA, D. J. B. (Org.). *O (In)esperado Jakobson*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 173-196.

_____.; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns. *Revista da ABRALIN*, v. 15, 2, p. 165-185, 2016.

_____. GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.16, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2013.

_____, TENANI, L. *O internetês na escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education*. Opening Plenary Address to ITU Conference, Oslo, Norway, 20 Oct. 2005.

_____. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3.ed. England: Open University Press, 2011.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

_____; _____. O modelo do “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad.: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 02, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LHOSA, M. V. *A Civilização do Espetáculo*. Trad.: Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Quetzal Editores, 2012.

LOPES, L. C. *Crenças e tecnologias: ensaios de comunicação, cibercultura e argumentação*. Porto Alegre: Sulina; São Carlos: EDUFSCar, 2007.

LUIZ SOBRINHO, V. V. *Pontuação na internet: usos não convencionais de vírgulas em bate-papos virtuais*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. Disponível em: <http://www.editoraunesp.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=1518>. Acesso em 23 jun. 2016.

_____; KOMESU, F. Práticas letradas digitais e concepções de “língua” e “escrita” na internet em produções textuais escolares. In: BORGES, R. R. (Org.). # *SOU + TEC: ensino de língua(gem) e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 133-150.

MESQUITA, D. P. C.; ROSA, I. F. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a Análise do Discurso de linha francesa. *Veredas: Análise do Discurso*, Juiz de Fora, v. 14, n. 02, p. 130-141, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-10.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

MIRANDA, F. D. S. S. *Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res)significações e refrações com tecnologias digitais*. 2016. 414f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

ORLANDI, E. P. Sujeito e sentido. In: _____. *Discurso e leitura*. 5 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 2000.

_____. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

PRIOSTE, C. *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual*. São Paulo: EdUSP, 2016.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Understanding and Defining Literacy*: Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro; contribuições de Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448>>, Acesso em: 05 dez. 2014.

_____. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 05-17, abr. 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil 1991. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93, 1996. Disponível em: <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em: 02 jan.2018.

TENANI, L. Banco de dados de escrita do Ensino Fundamental II. FAPESP/UNESP, 2015. Disponível em: <<http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>> Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. *Prosódia e escrita*: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra. 2016. 170f. Tese (Livre-docência em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, SP, 2016.

_____; LONGHIN-THOMAZI, S. R. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental. *Revista em Extensão*. Uberlândia, v. 13, n.1, p. 20-34, 2014.

VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Trad. para uso didático da versão inglesa

de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. (Texto originalmente publicado em russo, em 1926). Disponível em: <https://kupdf.com/download/m-bakhtin-discurso-na-vida-discurso-na-arte_59d322b708bbc58a5a6871e3_pdf>. Acesso em: 03 jan.2018.

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 01/03/2018

Viviane V. Luiz Sobrinho
Assinatura do autor