

Raquel Wohnrath Arroyo

**Letramento digital e letramento escolar:
uma abordagem linguística da prática de escrita em *blogs***

São José do Rio Preto

2012

Raquel Wohnrath Arroyo

**Letramento digital e letramento escolar:
uma abordagem linguística da prática de escrita em *blogs***

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto (SP), para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Análise Linguística)

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu

São José do Rio Preto

2012

Arroyo, Raquel Wohnrath.

Letramento digital e letramento escolar: uma abordagem linguística da prática de escrita em *blogs* / Raquel Wohnrath Arroyo. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2012.

112 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Fabiana Cristina Komesu

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Aquisição de linguagem. 3. Comunicação escrita. 4. Internet e crianças. 5. Heterogeneidade. I. Komesu, Fabiana Cristina. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'42

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE

Campus de São José do Rio Preto - UNESP

Raquel Wohnrath Arroyo

**Letramento digital e letramento escolar:
uma abordagem linguística da prática de escrita em *blogs***

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto (SP), para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Análise Linguística)

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu

Banca Examinadora

Titulares

Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu – Orientadora

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)

Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano (UEM)

Suplentes

Prof^ª. Dr^ª. Luciani Ester Tenani (UNESP/CSJRP)

Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Correa Silveira Galli (USP/Ribeirão Preto)

Ao meu filho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores que têm participado de meu processo de formação acadêmica, possibilitando reflexões para o desenvolvimento e concretização deste trabalho.

Em particular, agradeço a Fabiana Cristina Komesu, pela orientação presente e atenta, pelo respeito, pela colaboração e pelo incentivo ao meu “processo de letramentos”.

Agradeço, de modo igualmente particular,

a Lourenço Chacon Jurado Filho, pela orientação no Grupo de “Estudos sobre a linguagem” (CNPq/UNESP);

a Cristiane Carneiro Capristano, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Luciani Tenani pela leitura criteriosa deste trabalho nas bancas de qualificação e de defesa;

a Geovana Carina Neri Soncin, Lívia Barbosa Borduqui Campos e Raoni Wohnrath Arroyo, pelo auxílio na redação de tabelas, índices e no tratamento de Figuras;

a Denise Gasparini Perfeito, Michele Sangalli e Stephanie Silva dos Santos pela disponibilidade em participar da coleta do material;

aos alunos que produziram os textos que compõem o material deste trabalho;

aos amigos que, de alguma maneira, conviveram comigo durante a elaboração desta dissertação;

ao amigo e companheiro “Koiote”, pela paciência, pela confiança e pelo incentivo ao meu trabalho;

à CAPES, pelo financiamento parcial desta pesquisa.

Toque os sinos que ainda pode tocar.

Esqueça sua oferenda perfeita.

Em tudo há uma falha.

É por ela que a luz entra.

("Anthem" - Leonard Cohen)

RESUMO

Neste trabalho, procuramos investigar a heterogeneidade constitutiva da escrita em produção textual escolar, em dois suportes distintos, a saber, em papel e na tela do computador com acesso à internet. O conjunto do material foi formado de produções textuais escritas de crianças na faixa etária de 07 a 09 anos, regularmente matriculadas em escola de Ensino Fundamental de São José do Rio Preto (SP). Refletindo sobre o processo de textualização nesses dois suportes, buscamos observar a possibilidade de modificação(ões) linguística(s), segundo a hipótese de que, se há mudança de suporte material e de interlocutor, pode haver modificação(ões) em aspectos que constituem o texto/discurso. Apoiando-nos, de um ponto de vista metodológico, no paradigma indiciário proposto por Ginzburg ([1939] 1989), o qual permite conceber fenômenos da linguagem como indícios representativos de fenômenos mais gerais, e nos *três eixos de circulação imaginária do escrevente*, propostos por Corrêa (2004), os quais abordam a representação social que o escrevente tem sobre a escrita, pudemos verificar, nos textos dos alunos, a recorrência de fatos linguístico-discursivos que apontaram para diferentes configurações dos textos. Assumindo que a produção de texto é constitutiva das práticas sociais de linguagem, constatamos que as modificações apresentadas nas produções textuais (no papel e na tela) resultam da representação que os escreventes fazem da escrita em diferentes suportes materiais e da projeção que fazem de seus interlocutores, configurando réplicas das relações que estabelecem com o mundo e a linguagem. Verificamos, pois, que as modificações decorrentes do uso de diferentes suportes não são determinadas pelos suportes em si mesmos, mas resultam da interação entre os sujeitos que deles fazem uso.

Palavras-chave: escrita; heterogeneidade; letramentos; suporte; internet; *blog*.

ABSTRACT

In this paper we seek to investigate the constitutive heterogeneity of writing in the scholar textual production, developed in two distinct supports: paper or computer with internet access. The whole material is composed of written textual productions from seven to nine-year-old children who have regularly been attending Elementary school in São José do Rio Preto (SP). By reflecting about these two textual production distinct supports, we have then sought to observe the possibility of linguistic change(s) in them, by supposing that, if there are material support and interlocutor changes, there might be change(s) in the aspects that constitute the text and/or the discourse. From a methodological paradigm framework, proposed by Ginzburg ([1939] 1989), which allows to conceive phenomena of the language as representative evidences of more general phenomena and, the three axes of imaginary motion of the subject, proposed by Corrêa (2004), which approaches the social representation that the person has about writing, we could identify in the students texts the repetition of linguistic-discursive facts which pointed different configurations of these texts. By presuming that the textual production is constituted of social practices of the language, we have verified that the changes presented in the textual production (both on paper and computer) result, not only from the representation that the students make of the writing in different material supports, but also from the projection they make of their interlocutor, arranging reproductions of the relationships they establish with the world and the language. We have examined then that, the changes coming from the different support use are not determined by the supports themselves, but by the interaction among the people who use them.

Keywords: *writing, heterogeneity; literacies; support; internet; blog.*

Lista de ilustrações

Figura 1 - Comentário ao texto da Figura 17.....	45
Figura 2 (2_L_8_05/10/2010)	52
Figura 3 (3_Y_8_26/10/2010).....	53
Figura 4 (3_G_8_08/10/2010).....	54
Figura 5 (2_C_8_22/10/2010)	54
Figura 6 - Página de abertura do blog.....	63
Figura 7 (3_G_8_08/10/2010).....	72
Figura 8 (3_G_8_21/10/2010).....	73
Figura 9 (3_G_8_21/10/2010).....	75
Figura 10 (3_G_8_08/10/2010).....	77
Figura 11 (3_Y_8_08/10/2010).....	78
Figura 12 (3_Y_8_26/10/2010).....	79
Figura 13 (3_Y_8_26/10/2010).....	80
Figura 14 (3_Y_8_08/10/2010).....	83
Figura 15 (3_Y_8_26/10/2010).....	84
Figura 16 (2_C_7_05/10/2010)	85
Figura 17 (2_C_7_01/11/2010)	86
Figura 18 (2_C_7_05/10/2010)	88
Figura 19 (2_C_7_05/10/2010)	89
Figura 20 (2_C_7_05/10/2010)	91
Figura 21 (2_C_7_01/11/2010)	92
Figura 22 (3_GP_8_08/10/2010).....	93
Figura 23 (3_GP_8_26/10/2010).....	94
Figura 24 - Comentário ao enunciado da Figura 23	96
Figura 25 (2_R_8_05/10/2010)	97
Figura 26 (2_R_22/10/2010)	98
Gráfico 1 - Tipos de <i>blogs</i> identificados pelo motor de busca <i>Technorati</i>	46

Lista de tabelas

Tabela 1. Fatos linguístico-discursivos referentes ao uso do período	66
Tabela 2. Fatos linguístico-discursivos referentes ao uso da assinatura.....	66

Sumário

Apresentação	14
1. Fundamentação teórica	19
1.1. Concepções de letramento(s) e de escrita.....	19
1.2. Dialogismo, gêneros de discurso e enunciado.....	28
1.3. Suporte material e multimodalidade	34
1.3.1. Sobre <i>blogs</i>	42
2. Material e métodos.....	49
2.2. O material.....	58
2.3. Coleta do material	59
3. Análise dos dados.....	65
4. Considerações finais.....	101
Referências bibliográficas	105
Anexos	108

Apresentação

Considerando-se a internet meio complexo que disponibiliza modos de comunicação e articulação de conhecimentos (cf. KRESS & VAN LEEWEN, 2001), os estudos que visam ao debate sobre letramento digital com ênfase na inter-ação entre os usuários da rede tornam-se necessários, entendendo-se que o uso de recursos digitais constitui práticas que não se restringem a habilidades técnicas, mas que envolvem, de maneira particularizada, relações estabelecidas entre os sujeitos, a linguagem e o mundo.

Em contexto social em que o emprego das tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC) abrange questões de interesse voltado, entre outras áreas, à Educação, observa-se, no quadro de investimentos nacionais em tecnologias, que, embora o Governo Federal brasileiro tenha investido, segundo o ProInfo,¹ em políticas públicas² que viabilizem a informatização das escolas e em formação de professores para o uso de recursos digitais em sala de aula, esses investimentos são baseados, pelo menos em parte, na crença na tecnologia como instrumentalização por infraestrutura tecnológica, e no domínio técnico, entendido como capacitação de professores para o uso dessas tecnologias em sala de aula, sob forma presencial, semipresencial ou a distância.

Diante desse quadro, buscamos questionar o fato de que, embora algumas escolas brasileiras já façam uso das TIC para promover situações de aprendizagem que

¹ Programa Nacional de Tecnologia Educacional criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a finalidade de promover o uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino público Fundamental e Médio.

² Tais políticas baseiam-se na instituição da *Carta de Okinawa*, elaborada no ano de 2000 pelos países do chamado Grupo dos Oito (G8), formado por Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Reino Unido e Rússia, com o objetivo de defender a integralização de países pobres na rede mundial de computadores (GRIGOLETTO; KOMESU, 2011).

buscam a interação entre os sujeitos, a linguagem, o mundo, o computador ainda é utilizado, em muitas outras escolas, como recurso que visa à apropriação de técnica para o desenvolvimento de atividades regidas por conceito tradicional de língua – associado ora à gramática prescritiva, ora à escrita culta formal, ora ao uso por escritores consagrados –, segundo o qual elege-se a norma padrão, associando-a à modalidade escrita.

Distanciando-nos desse ponto de vista, e, considerando a diversidade de modos de enunciação na/da linguagem, tencionamos estudar o uso da língua na internet, no entrecruzamento entre semioses,³ não tomando a norma escrita como única representante da língua no processo de textualização. Assumindo o conceito de escrita como modo de enunciação, dependente, portanto, das relações (sociais e históricas) estabelecidas entre os sujeitos, a língua(gem) e o mundo, recusamos concepção de escrita como modalidade, baseada numa noção de código.

Pensar na escrita como modalidade implicaria dizer que os sujeitos se apropriariam de códigos para se comunicar, levando em conta a adequação à situação comunicativa de acordo com contexto determinado pela relação face a face entre os interlocutores (ainda que não presencialmente). Pensar na escrita como modo de enunciação, implica afirmar que os sujeitos *inter-agem* na e pela linguagem, não dissociando/dicotomizando fatos do falado e do escrito, entre outros modos, como os chamados não verbais, em contextos historicamente determinados.

Concebida como modo de enunciação, a escrita na internet pressupõe relação entre o uso da linguagem e a representação que os escreventes fazem de seus interlocutores. Não se trata, a nosso ver, de uma “nova” norma da língua, que retoma noção de escrita como modalidade – o que nos levaria a pensar que o uso de caracteres

³ Entendemos que a integração entre diversas semioses é existente tanto no papel quanto na tela. Parece, no entanto, que essa integração é mais comumente reconhecida na tela, em que a convivência entre o que seria de ordem gráfica (no caso de o texto ser impresso), sonora, imagética em movimento encontra-se em destaque.

em textos produzidos na tela,⁴ e não em outros suportes, como, por exemplo, no papel, pressupõe domínio de códigos, pelos sujeitos, particularizado pelo suporte.

Ao assumirmos concepção de escrita na internet como modo de enunciação, entendemos a recorrência de fatos linguísticos em enunciados produzidos na tela como indício da representação que os sujeitos fazem da escrita em diferentes suportes, de sua relação com o outro e com diversas semioses disponibilizadas pelo meio digital. Não se trata, portanto, de apropriação, pelos sujeitos, de códigos determinados pelos suportes.

Fundamentados em Buzato (2007), salientamos que não é objetivo deste trabalho discutir o uso dos computadores nas escolas, com ênfase em seu aspecto instrumental. Esse aspecto, segundo esse autor, sustenta discursos deterministas em que os efeitos sociais das tecnologias são baseados apenas em seu aspecto instrumental. Partilhamos, com Buzato (2007), da ideia de que tanto as tecnologias quanto a disseminação dos conhecimentos não são neutros; a assunção da tese da neutralidade implicaria assumir que apenas pelo acesso às TIC haveria melhoria nas condições de vida e de desenvolvimento dos sujeitos.

Reconhecemos a importância da instrumentalização para uso das TIC e de estudos como os propostos por Lévy ([1993] 2010),⁵ os quais discutem questões a propósito de implicações cognitivas relacionadas ao uso dos computadores, embora este não seja objetivo deste trabalho.

Privilegiando, nesta pesquisa, as relações que os sujeitos estabelecem com as diversas práticas de linguagem mediadas por suportes diversos, tencionamos, na comparação, analisar fatos linguísticos na busca de traços que indiquem semelhanças e

⁴ Ao longo do texto utilizamos o termo “tela” nos referindo à tela do computador com acesso à internet, em ambiente de *blog*.

⁵ Estipulamos a seguinte convenção para as referências bibliográficas aqui apresentadas: a data entre colchetes indica o ano em que a obra foi originalmente publicada; em seguida, há a indicação do ano da edição utilizada neste trabalho. A data entre colchetes aparece apenas na primeira menção à obra. Acreditamos que a indicação da data entre colchetes pode auxiliar o leitor a melhor compreender o momento histórico em que a reflexão do autor se deu.

diferenças de fenômenos particulares a um ou outro suporte, compartilhando com Heidmann (2010) a concepção de que

Se renunciamos a atribuir a mesma importância aos fenômenos a serem comparados para privilegiar um ou outro, não estamos mais em um procedimento de comparação, mas de avaliação ou hierarquização. (HEIDMANN, 2010, p. 67)

Propomos, pois, investigar, de um ponto de vista que privilegia estudos da Escrita, da Enunciação e do Discurso, o modo de enunciação escrito escolar, em estudo comparativo entre textos produzidos em papel e na tela, na construção de um *blog*⁶ (“diário”) na rede, por crianças na faixa etária de 07 a 09 anos, regularmente matriculadas em escola de Ensino Fundamental de São José do Rio Preto (SP). Interessa-nos observar como a heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2001) é mostrada nesses dois suportes.⁷

Interessa-nos, de maneira específica, refletir sobre a possibilidade de modificação linguística decorrente de modificação no suporte material e na projeção que o escrevente faz do (seu) texto, do (seu) interlocutor e de si mesmo. Partindo da hipótese de que a mudança de suporte e de interlocutor no processo de produção escrita implica modificação no texto e no discurso, na materialidade do enunciado, como, por exemplo, em *esquema textual* não canônico, na projeção de (outro) enunciador, não previsto em práticas de escrita tradicionais, tencionamos observar e comparar os processos de enunciação nos diferentes suportes, analisando sua constituição sob perspectiva dialógica de linguagem.

⁶*Blog* (forma abreviada de *weblog*) é uma página *web*, que abrange conteúdos diversos postados pelo escrevente (*blogger*, designação do usuário de *blog*), os quais podem ser atualizados com frequência, de acordo com ordem cronológica. O conceito de *blog* é discutido na Subseção 1.3.1.

⁷ A concepção de “suporte” é discutida na Subseção 1.3.

Dessa maneira, propomos investigar a *convivência* entre enunciados, com foco na relação entre linguagem e práticas sociohistóricas que compõem as *relações intergenéricas* constitutivas dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1963] 2006; CORRÊA, 2006). Para tanto, nos fundamentamos nos conceitos de *dialogismo*, *gênero do discurso* e *enunciado* (BAKHTIN, 2006) e de *suporte* e *multimodalidade*, propostos, respectivamente, por Grossmann ([1996] 2000) e Kress & Van Leeuwen (2001; [1996] 2007). No que diz respeito à *escrita*, a análise dos dados baseou-se na concepção de modo heterogêneo de constituição da escrita (CORRÊA, 2004) e, portanto, na recusa de concepção de escrita como modalidade.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na Seção 1, *Fundamentação teórica*, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam esta reflexão, a exemplo dos conceitos de letramentos e de escrita, de dialogismo, gêneros discursivos e enunciado, de suporte material e atividade verbal; na Seção 2, *Material e método*, discutimos o planejamento e a execução da coleta do material, bem como buscamos explicitar a metodologia utilizada; na Seção 3, *Análise dos dados*, apresentamos a análise de recorte do conjunto do material coletado; na Seção 4, *Considerações finais*, discutimos resultados da pesquisa.

Em seguida, apresentamos as *Referências bibliográficas* e o *Anexo*, com o texto “Chapeuzinho Amarelo” (BUARQUE, [1979] 2004), a partir do qual os escreventes produziram os enunciados que compõem o conjunto do material e as questões referentes à entrevista oral (prévia) feita com os participantes da pesquisa.

1. Fundamentação teórica

Com o objetivo de buscar fundamentação que sustente a hipótese de que a mudança de suporte e de interlocutor configura modificações nos modos de enunciação, apropriamo-nos dos seguintes conceitos: de *dialogismo*, *gênero de discurso* e *enunciado*, tal como proposto por Bakhtin (2006); de *suporte* e *multimodalidade*, propostos, respectivamente, por Grossmann (2000) e Kress & Van Leeuwen (2001; 2007); de *letramento amplo* e de *heterogeneidade da escrita*, propostos por Corrêa (2004); de *letramento digital*, discutido por Buzato (2006), dentre outros autores.

Visando à contextualização deste estudo no âmbito de pesquisas sobre linguagem e novas tecnologias, apresentamos a seguinte subdivisão: 1.1. *Concepções de letramento(s) e de escrita*; 1.2. *Dialogismo, gêneros de discurso e enunciado*; 1.3. *Suporte material e atividade verbal*, com a subseção 1.3.1. *Sobre blogs*.

1.1. Concepções de letramento(s) e de escrita

Partindo da questão do *letramento*, retomamos, com Soares ([1998] 2002; 2004), a noção de que, embora este termo já existisse no Brasil e em outros países como Portugal, com o nome de *literacia*; na França, como *litteracie*; Inglaterra e Estados Unidos, como *literacy*, no Brasil, o conceito de *letramento* é modificado em meados da década de oitenta do século vinte.

Segundo Soares (2002), nos países chamados desenvolvidos, o conceito diz respeito ao questionamento do fato de que grande número de pessoas passa anos na escola e não é capaz de lidar com práticas sociais de leitura e escrita; também se deve a discussões que dizem respeito à noção de que indivíduos não alfabetizados podem ser letrados, já que se encontram inseridos em sociedade na qual essas práticas circulam.

No Brasil, o termo “letramento” assume diferentes concepções, comparado a países chamados mais desenvolvidos. Enquanto a discussão sobre letramento nesses países envolve problemas relacionados à inabilidade dos indivíduos com práticas sociais de leitura e escrita, o que estaria dissociado de questões que envolvem processos de alfabetização, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento são tidos como superpostos, o que leva, de acordo com a autora, à imprecisão de resultados de levantamentos censitários acerca do letramento dos indivíduos.

Observamos, na literatura especializada sobre letramento, diferentes ênfases, ora em abordagem não dissociada de alfabetização, baseada na apropriação do código alfabético, como propõe Soares (2002), ora num caráter de funcionalidade, em referência ao uso da leitura e escrita em práticas sociais, sem necessariamente vincular-se à alfabetização (KLEIMAN, [1995] 2008), ora num caráter ideológico e histórico constitutivo desse conceito, defendido, por exemplo, por Tfouni (1994). Embora sejam ênfases diferentes, não são dissociadas dos eventos sociais de linguagem relacionados à escrita.

Verificamos ênfase na associação entre letramento e alfabetização/escolarização em considerações, comumente veiculadas pela mídia, a respeito do domínio de leitura e escrita dos indivíduos e nos critérios adotados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional⁸ (INAF/2001), os quais se referem tanto às condições de alfabetização quanto ao seu uso em práticas sociais de leitura e escrita. A pesquisa do INAF parte do conceito de letramento relacionando-o à alfabetização, por sua vez, vinculada à ideia de domínio de técnicas para a aquisição da leitura e escrita, formalizada pela escolarização.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante, PCN-LP), encontramos a seguinte definição de letramento:

⁸ O INAF discute dados de pesquisa realizada nos anos 2001 e 2003 pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) – e pela Organização Não Governamental “Ação Educativa”; o objetivo é coletar informações sobre habilidade de leitura da população brasileira na faixa etária entre 15 e 64 anos.

Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, dessas práticas. (PCN-LP, 2001, p. 23)

Nota-se que, embora a definição de letramento dos PCN-LP faça menção a “práticas sociais e discursivas” que podem prescindir de “atividades específicas” de leitura e escrita, o conceito acaba por se restringir à noção de escrita – a ser adquirida ao longo do Ensino Fundamental, sendo considerada, portanto, produto do processo de alfabetização.

Dentre outras definições de letramento há o conceito de *letramento funcional*, o qual se refere à escrita e à leitura do ponto de vista pragmático, associado ao conhecimento necessário sobre a escrita para a participação dos sujeitos na vida social. De acordo com essa concepção, é considerado letrado o indivíduo que faz uso de habilidades de escrita em contextos sociais, de acordo com suas necessidades práticas cotidianas. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978, p. 1).⁹

De tendência tecnicista, essa concepção estabelece distinção entre quem domina ou não a técnica de leitura, o que, de nossa perspectiva, em sociedades que associam

⁹ *Apud* Soares, 2002, p. 73.

escrita à condição de desenvolvimento (cognitivo, econômico, cultura) leva, como afirma Ribeiro ([2003] 2004), à classificação dos sujeitos em função do quanto conhecem da e usam a escrita, desconsiderando, portanto, saberes e conhecimentos não restritos a práticas letradas (em geral, de cunho pedagógico), ou saberes e conhecimentos da ordem de letramentos não legitimados por grupos sociais mais prestigiados, como, por exemplo, aqueles que são baseados na oralidade.

Enfoques teóricos que partem da noção de alfabetização como condição de acesso às práticas de leitura e escrita, sem concebê-las como anteriores à alfabetização propriamente dita, buscam caracterizar letramentos de acordo com sua funcionalidade nas práticas sociais. Assim, um indivíduo alfabetizado que “não faz uso” da leitura e escrita em suas práticas sociais seria considerado não letrado. E o acesso ao letramento, pelo indivíduo analfabeto, seria considerado indireto nas sociedades organizadas pela escrita.

Essas concepções que embasam os fundamentos do INAF e da UNESCO e que são discutidas por Soares (2004), assumem, portanto, os conceitos de alfabetizado e analfabeto para a definição de letramento. Ou, ainda, passam a conceber graus de letramento, segundo critérios de classificação dos indivíduos em alfabetizados ou não.

O grau máximo de letramento, segundo Soares (2002), estaria representado pelo indivíduo que tem domínio de práticas de leitura e escrita entendidas como mais elaboradas, a exemplo de leitura e escrita de teses. O grau mínimo de letramento estaria relacionado aos indivíduos (alfabetizados ou não) que, de algum modo, têm contato com práticas de leitura e escrita. Em ambos os casos, considera-se letrado quem domina o código alfabético, e não letrado, quem não o domina. Nesse caso, o letramento seria posterior à alfabetização; seu produto, portanto.

Entendendo letramento como processo (e não como produto), estamos de acordo com Street ([1994] 2006) que, situando as práticas de letramento no contexto do poder e

das ideologias, não as concebe como atividades neutras e puramente técnicas. Para esse autor, as formas de leitura e escrita utilizadas nas práticas sociais são sempre associadas a identidades e expectativas vinculadas a práticas privilegiadas na sociedade.

Defendendo a ideia de diversidade de práticas em detrimento de uma única, escolar, associada à alfabetização, Street (2006) aborda a existência de letramentos plurais, entendendo que a concepção de um único letramento estaria fundada nas práticas de linguagem privilegiadas socialmente.

Para tratar da abordagem sobre letramentos sob o ponto de vista das práticas sociais de linguagem, neste trabalho, assumimos, também, a concepção de *letramento amplo* proposta por Corrêa (2001), a qual coloca em evidência a questão do registro (caráter escritural) e da memória cultural como fatores de letramento. Segundo esse autor, as características atribuídas à escrita, como, por exemplo, o caráter de mobilidade no espaço e permanência no tempo, são encontradas também em sociedades ágrafas.

Tal afirmação corrobora a observação do fato de que, assim como discutido por Street ([1984] 1995), segundo concepção de letramento que não considera a complexidade de tipos diferentes de práticas letradas (não restritas à escrita) em diferentes culturas, tende-se a privilegiar e generalizar como únicas as práticas de letramento consideradas de maior prestígio social a partir do ponto de vista de sociedades que fazem uso da escrita.

Assumindo a concepção que considera a relação que o sujeito estabelece com a língua(gem) e, portanto, não a tomando como código do qual os sujeitos se apropriam, distanciamos-nos da noção corrente na literatura específica, que defende, de modo estrito, o letramento vinculado à escrita e, muitas vezes, à alfabetização em contextos escolarizados. Partimos, portanto, de uma concepção de *letramento amplo* como prática discursiva de uso da linguagem, assumindo-o, assim como Corrêa (2001), como anterior e posterior à alfabetização, não tendo, necessariamente, relação com a base semiótica

escrita, mas com o caráter de mobilidade no espaço e permanência no tempo, comumente atribuído à prática de escrita.

O pressuposto subjacente ao conceito de letramento amplo, segundo esse autor, refere-se ao fato de que os relatos permitem que os registros se mobilizem no espaço e permaneçam no tempo, constatando, em pesquisas sobre sociedades de oralidade primária,¹⁰ que é a “palavra testemunho” que permite ao ouvinte experienciar um fato à distância, visto que linguagem e memória são indissociáveis e que os relatos orais são, ao mesmo tempo, dados de linguagem e registros da memória cultural, fato que normalmente é atribuído exclusivamente às práticas letradas/escritas.

A assunção desse conceito é fundamental para pensar a inscrição dos escreventes no *blog*, considerando-se que os participantes da pesquisa podem ou não ter contato direto com práticas de escrita em *blogs*, mas que não são alheios às informações orais com as quais eles provavelmente têm contato, a respeito de interação em meios digitais com acesso à internet, visto se tratar de prática de linguagem que circula no meio social em que estão inseridos.

Conceber letramento, como propõe Corrêa (2001), implica considerar, portanto, as práticas da oralidade e do letramento não dissociadas dos fatos linguísticos da fala e da escrita e, desse modo, afirmar o trânsito do sujeito por práticas sociais constitutivamente heterogêneas. Sendo assim, a representação que os escreventes fazem da escrita não emerge apenas do desenvolvimento de capacidades e habilidades, mas também de sua circulação por práticas orais que são constitutivas das práticas letradas.

Uma concepção restrita de letramento, por outro lado, estaria vinculada à ideia de escrita como modalidade, associada a código do qual os sujeitos se apropriariam, por meio de habilidades cognitivas centradas em processos individuais internos, sob a perspectiva de que “a posse” desse produto estivesse relacionada a progresso,

¹⁰ Sociedades de oralidade primária são caracterizadas, segundo Ong (1998), pela não utilização da escrita em suas práticas de linguagem.

desenvolvimento. Pode-se dizer que a noção de escrita enquanto código funda-se na concepção de escrita como representação da oralidade, baseando-se, portanto, na relação fonético-fonológica da língua com a letra, a partir de um padrão (ideal) de correção privilegiado socialmente.

Não é de nosso interesse discutir questões vinculadas a processos de alfabetização, mas de contrapor a concepção que assumimos - de escrita como modo de enunciação, interação entre os sujeitos na/pela língua - à de escrita como modalidade (como apreensão técnica de competência individual).

Concebida como modo de enunciação, acreditamos, com Corrêa (2004), que a escrita não se opõe à fala, numa relação de primazia de um modo sobre outro, o que poderia levar, por um lado, a pensar que a escrita (cultura formal) é o lugar de “bom” uso da língua, enquanto a fala, o do “caos” gramatical e, por outro lado, a pensar que haveria “interferência” da fala na escrita – o que deveria ser evitado a todo custo, sob pena de produzir “erro” na língua.

Distanciando-nos do conceito de letramento como sinônimo de alfabetização, compartilhamos, ainda, da concepção de Tfouni (1994), para quem letramento é processo de natureza sociohistórica que envolve, sobretudo, questões de natureza ideológica, na medida em que considera que o sujeito, envolvido em práticas sociais, interage em uma dimensão histórica na qual a linguagem não tem caráter de neutralidade, mas é sempre atravessada por ideologias. Diante dessas perspectivas, recusamos o conceito de letramento intrinsecamente relacionado à escrita, por concebê-lo como fenômeno mais amplo, que envolve a interação entre os sujeitos mediada pelas diversas práticas sociais de linguagem.

Compartilhamos ainda com Street (2006) da concepção de que não haja um único letramento, mas letramentos plurais, ou seja, de que dada a heterogeneidade de

contextos e situações de uso da linguagem, a referência a um único letramento levaria a restringi-lo ao uso da escrita institucionalizada, considerada de prestígio.

Para Street,

Os significados e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e [...] essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 2006, p. 466)

Partindo dessas considerações, no que diz respeito ao letramento digital, entendido, de acordo com Buzato (2006), como práticas sociais de uso das tecnologias de informação e comunicação, a proposta deste trabalho não se fundamenta em perspectivas deterministas ou neutralistas/instrumentais da tecnologia, as quais, segundo esse autor, geram a crença de que a informatização seria sinônimo de desenvolvimento lógico e científico, independentemente das relações entre sujeitos e práticas sociais envolvidas em seu uso. Uma perspectiva neutralista da tecnologia vincula-se, segundo Buzato (2006), à ideia de que tanto as ferramentas tecnológicas quanto o conhecimento sejam autônomos e de que a habilidade de seu uso corresponde a melhorias nas condições de vida e acesso irrestrito ao conhecimento.

Acreditamos, com Buzato (2006), que

Por serem práticas sociais e não variáveis autônomas, os letramentos digitais tanto afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos, ou que ajudam a constituir, quanto por eles são afetados, de modo que seus "efeitos" sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação. (BUZATO, 2006, p. 16)

Entendemos que as relações estabelecidas pelos sujeitos com as novas tecnologias que apontam para seu caráter tecnicista/neutralista, focalizado no domínio de habilidades, não contemplam as dimensões de uso e interação pela linguagem que as

TIC possibilitam aos usuários. Partimos de uma concepção de letramento amplo, no contexto digital, segundo a qual não há relação de dependência entre proficiência técnica dos usuários e percepção da natureza hipertextual e multissemiótica, característica dessas tecnologias (mas não apenas). A hipótese é de que os escreventes, ao utilizar as TIC e, em particular, o computador com acesso à internet, projetam representações de (seu) interlocutor, de (seu) texto escrito e de si mesmos.

A semelhança ou a diferença entre essas representações que atuam na prática letrada no papel se dá em função de como se estabelecem as relações com os interlocutores, também eles submetidos ao efeito do meio digital. A questão não se restringe ao suporte empregado; trata-se, como procuramos discutir, de aspectos diversos que colocam em evidência a complexidade enunciativa de que o fenômeno é (e)feito.

Partindo dessa concepção, é de nosso interesse estudar “não a representação escrita do mundo e do falado, mas a representação que o escrevente faz da relação escrita/mundo e escrita/falado” (CORRÊA, 2004, p. 232). Na análise dos dados, buscamos considerar fatores mais amplos (sociais e históricos) constitutivos do processo de textualização dos escreventes, como, por exemplo, a *dialogia com o já falado/escrito* a respeito da escrita e do uso das novas tecnologias.

Para tanto, nos fundamentamos no conceito de *heterogeneidade da escrita* (CORRÊA, 2004) que parte do pressuposto de que tanto o falado quanto o escrito são indissociáveis das práticas sociais de oralidade e letramento, razão pela qual Corrêa (2004) propõe refletir sobre “práticas da oralidade/fala” e “práticas do letramento/escrita”. Fala e escrita não são concebidas, desse modo, como modalidades da língua, mas como modos de enunciação, de uso concreto da linguagem. Recusa-se, assim, a caracterização da escrita e da fala sob aspecto de autonomia e de

homogeneidade e, portanto, a noção de que haja, por exemplo, “interferência” da fala na escrita.

Diante dos objetivos deste trabalho, de analisar se da mudança de suporte material decorrem modificações textuais e discursivas, embasados na concepção de letramento amplo, de letramento digital e de heterogeneidade da escrita, assim como apresentado nesta seção, buscamos discutir práticas sociais de linguagem nas quais os escreventes estão inseridos. Para tanto, nos embasamos também nos conceitos de dialogismo, gêneros de discurso e enunciado, tais como propostos por Bakhtin (2006), discutidos na subseção seguinte.

1.2. Dialogismo, gêneros de discurso e enunciado

A noção de língua(gem) assumida neste trabalho fundamenta-se na concepção bakhtiniana que pressupõe interação entre os sujeitos historicamente constituídos (BAKHTIN, 2006), recusando concepções que focalizam o aspecto estrutural da linguagem em detrimento do histórico e social. Recusamos, portanto, visões tradicionais que concebem linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação.

Conceber a linguagem como expressão do pensamento implicaria dizer que os sujeitos expressam por meio da linguagem suas impressões a respeito do mundo, de forma clara e transparente e, ainda, que a expressão seria condição de quem pensa. Subjacente ao conceito de linguagem como instrumento de comunicação está a concepção de língua como código, o que atribui à língua estatuto de exterioridade em relação aos sujeitos, na medida em que a apropriação do código linguístico seria suficiente para a transmissão e recepção de mensagens, segundo a intenção de quem as produz.

Contrapondo-nos a tais pontos de vista teóricos, assumimos o conceito de linguagem sob perspectiva dialógica, segundo o princípio de que não há sentido na língua apenas enquanto sistema de formas, mas que, constituída pela interação verbal contém apreciações valorativas e ideológicas (BAKHTIN, [1929] 1979).

Por meio desta concepção não tomamos os enunciados dos alunos como unidades da língua isoladas do contexto em que são produzidos, mas como enunciados (completos e irrepitíveis) constituídos no ato da interação, em dialogia com outros enunciados históricos mais amplos (como, por exemplo, os já lidos/ouvidos a respeito de narrativas produzidas em contexto tradicional escolar e em contexto midiático) no processo histórico de enunciação (cf. idem, 2006).

Partindo dessas considerações, retomamos, com Bakhtin (2006), a noção de dialogismo. Para este autor, embora todo enunciado seja único e irrepitível, já que tem existência concreta na interação entre locutores, é sempre constituído de enunciados que já foram proferidos na cadeia de comunicação humana. Tomando os enunciados do ponto de vista bakhtiniano, portanto, como constituídos por “várias vozes”, buscamos indícios que permitam observar a relação dialógica que os enunciados produzidos pelos alunos mantêm com o já enunciado.

Assumimos, com Bakhtin (2006), que todo enunciado é configurado como *réplica* de/a outros; caracterizado por atitude de resposta a outros discursos. Não tem início e fim em si mesmo, mas é o *acabamento no outro* que o constitui. Assim, toda réplica, independentemente de sua extensão, exprime a posição responsiva do falante. Tais posições não podem ser tomadas como estanques no sistema da língua, pois são relações que se desenvolvem no processo de comunicação discursiva.

Destaca-se que o lugar do *outro* na perspectiva dialógica não é o da relação face a face, mas o que constitui historicamente o sujeito dada a relação de réplica que instaura no processo de interação verbal e o caráter de não neutralidade da linguagem.

A noção de réplica é retomada, neste trabalho, na análise das produções textuais, considerando-se a relação dialógica com os dizeres institucionais, aos quais o escrevente busca alçar-se segundo o que ele imagina ser a escrita institucionalizada, bem como aos dizeres sobre a escrita e as TIC que circulam na sociedade na qual está inserido.

Tendo como objetivo analisar os enunciados dos escreventes de uma perspectiva dialógica de linguagem, também nos fundamentamos na formulação de Corrêa (2004) de que o processo de produção textual escrita pode ser avaliado segundo três *eixos de circulação imaginária do escrevente*. Segundo esse autor, o escrevente, ao enunciar, se posiciona a partir da representação social que faz sobre a escrita, e que caracteriza o *imaginário*¹¹ sobre ela, circulando entre: 1) o que o escrevente imagina ser a *gênese* da (sua) escrita; 2) o que o escrevente crê institucionalizado para a escrita e 3) a dialogia com o já falado/escrito a respeito da escrita.

De acordo com essa proposição, tomamos os dados como indícios da relação sujeito/linguagem/mundo – o que possibilita dizer que o escrevente, ao enunciar, o faz a partir de um posicionamento diante de seus interlocutores e dos lugares sociais que representa para si e para o outro.

Procurando analisar, nas produções escolares infantis, as representações de práticas de letramentos, comparando-as no contexto digital e tradicional (papel), baseamo-nos, sobretudo, no terceiro eixo proposto por Corrêa (2004), o *eixo da dialogia* com o já falado/escrito. Nossa proposta é a de que os *índices* de representação de atividades verbais no ambiente digital e no papel, na produção escrita escolar, sejam vistos enquanto réplicas de atividades escolares, na relação com as novas tecnologias.

Do ponto de vista da escrita como modalidade, poderíamos pensar que essa relação seria restrita ao domínio dos códigos particularizados em diferentes suportes. Do

¹¹ O termo *imaginário* é entendido, conforme Corrêa (2004), não apenas como produto das representações sociais sobre a escrita, “mas também (como) o processo de sua construção no interior das mais diversas práticas sociais” (CORRÊA, 2004, p. 9).

ponto de vista da escrita como modo de enunciação, o qual defendemos, os enunciados na tela, enquanto réplicas de atividades escolares, mantêm relação com as práticas letradas desenvolvidas na escola, mas permitem pensar novas perspectivas de leitura a partir das relações tanto com outras práticas sociais letradas/escritas e orais/faladas, a exemplo de enunciações não restritas a interlocutores que mantenham relação de proximidade com o escrevente, no caso, a professora, quanto com os recursos multimodais, que contribuem para a emergência de sentido, de modo diverso do papel.

Desse modo, enquanto as atividades escolares de escrita, desenvolvidas no papel, por exemplo, expressam relação restrita entre escrevente e professor, as desenvolvidas na tela parecem expressar o propósito de compartilhar, de maneira pública, experiências pessoais de aprendizagem com o outro, configurando outra (nova) textualidade como réplica de práticas de escrita diversas com as quais se relaciona.

Retomamos, com Corrêa (2006), considerações sobre o “já-dito”. Para esse autor,

No conceito de já-dito, que inclui o já-falado e o já-escrito, cabe uma espécie de dizer que independe da linearidade do tempo cronológico, pois um dizer pode ganhar um valor de força motivadora de réplica em função de um procedimento de antecipação da parte de quem replica em uma enunciação falada ou escrita. Todos os enunciados que ocupam o lugar do outro, registrando a alteridade com argumentos que respondem, por antecipação, a dizeres ainda não efetivamente pronunciados, materializam esses dizeres em realidade já-dita. Com efeito, em termos de sua força motivadora de réplica, tais dizeres, quando antecipados, podem, de fato, ser considerados como já-respondidos. Conclui-se, dessa constatação, que não há uma primazia – previamente fixada, portanto – a ser invariavelmente tomada como ponto de partida na relação do escrevente com seu interlocutor. Nem, tampouco, a possibilidade de busca, no passado, de referências textuais precisas, que, como origem de outros dizeres, pudessem ser descritas, datadas e classificadas como fundadoras. (CORRÊA, 2006, p. 209)

Na análise dos dados não buscamos, pois, apenas relações imediatas entre já-ditos nas produções dos alunos, correspondentes ao seu convívio próximo, como a sala

de aula e a família, mas procuramos, também, analisar o modo de enunciação na perspectiva dialógica que o sujeito estabelece com o mundo e com a linguagem. Interessa-nos, na análise do material, buscar indícios representativos da enunciação dos escreventes que dizem respeito ao já falado/escrito acerca da enunciação em ambos os suportes, que configuram réplicas de dizeres já constituídos e/ou em processo de constituição.

O modo particular pelo qual enunciam em ambos os suportes não são tomados, portanto, como materialidades linguísticas predeterminadas pelos suportes, mas como modos de ação na e pela linguagem, atravessados pela representação que os escreventes fazem da (sua) escrita e dos gêneros por meio dos quais enunciam.

Apoiados na concepção bakhtiniana de que os enunciados são materializados em *gêneros de discurso* – dito em outras palavras, em atividades verbais concretas, de relativa estabilidade, empregadas pelos sujeitos em situações enunciativas que refletem finalidades de esferas da comunicação humana, nos modos de utilização da língua (BAKHTIN, 2006) –, procuramos indícios de diferentes configurações linguístico-discursivas resultantes de processos comunicativos diversos numa atividade e noutra.

Distanciamo-nos, pois, da concepção de gênero associada a tipos de texto, por não nos atermos à noção da forma pela qual os discursos são materializados nos enunciados, mas à relação dialógica que os enunciados mantêm com as condições de sua produção, com os interlocutores e com os suportes nos quais eles são constituídos.

A assunção de gênero dissociada da noção de tipologia textual apoia-se ainda nas proposições de Adam (2008) de que, ao pensarmos em tipologias textuais sem considerar o caráter heterogêneo dos enunciados, incorreríamos numa restrição de sua definição, já que os gêneros não contêm formas puras e delimitadas segundo elementos linguísticos que caracterizariam e distinguiriam um gênero de outro. Segundo este autor, a base da tipologia estaria na organização sequencial dos enunciados.

No entanto, acrescenta que cada sequência não pode ser considerada forma pura, pois compartilha de características de outras sequências. Embora as considerações de Adam (2008) sejam marcadas, em nível teórico, por aspectos pragmáticos da Linguística Textual, a apropriação que fazemos, em nosso trabalho, de suas reflexões, diz respeito à concepção de heterogeneidade dos gêneros e sua aproximação dos conceitos bakhtinianos, na relação entre caráter não homogêneo das sequências textuais¹² e relativa estabilidade dos enunciados, na proposição bakhtiniana.

Observamos, nos dados, portanto, de acordo com a concepção de gênero que assumimos, quais relações são estabelecidas pelos escreventes com os interlocutores e o uso de suportes diferentes daqueles trabalhados em ambiente escolar, dada a circulação situada dos enunciados.

De nossa perspectiva, a concepção de gênero pensada em termos de categorização e classificação de textos não abrange, dado o objetivo deste trabalho, aspectos discursivos da interação entre os interlocutores, a qual passa pela mudança de suporte. Fundamentados em Bakhtin (2006), pensamos que a constituição dos gêneros seja mediada por atitudes valorativas, isto é, emerge dos modos de enunciação que refratam a expressão de cada contexto particular e da reelaboração, pela atualização de diferentes pontos de vista, de enunciados no processo dialógico.

Buscamos, pois, observar indícios da presença do *outro* por meio da relação que o escrevente estabelece com outros enunciados, outros interlocutores, com a instituição e com o próprio enunciado, não os analisando, pois, do ponto de vista da língua como modalidade, mas como modo de ação dos sujeitos na e pela linguagem; procuramos pensar os modos de enunciação que circulam nos discursos produzidos pelos

¹² Segundo Adam (2001), a noção de sequência pode ser definida como “uma rede de relação hierárquica decomposta em partes religadas entre si e religadas ao todo que a constitui ou uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com todas as outras que lhe são constitutivas” (ADAM, 2001, p. 28 - tradução nossa).

escreventes, refletindo, com Bakhtin (2006), que toda comunicação é constituída de “várias vozes” e todo enunciado deve ser pensado como motivado por uma atitude responsiva, cujo acabamento encontra-se *no* outro.

Está em questão o conceito de dialogismo o qual é compreendido, portanto, segundo a noção de que o sujeito é constituído na e pela linguagem, no processo socioistórico de interação. Consideramos o trânsito do sujeito escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas que constituem a linguagem, observando, na análise de produções escritas em dois suportes distintos (no papel e na tela), os enunciados como objetos que não podem ser reproduzidos, cujos sentidos não se encerram em si, mas emergem na/da relação com o outro.

A assunção dos conceitos desenvolvidos nesta seção são fundamentais, na medida em que configuram suporte teórico para conceber a relação que os sujeitos estabelecem com o próprio enunciado, com o uso de suportes diversos (no caso, papel e tela) e com os interlocutores, entendendo que não se trata de relação neutra, mas mediada pela relação sujeito/linguagem/mundo.

1.3. Suporte material e multimodalidade

Pressupondo que a definição de suporte material não é dissociada, ao longo da história, dos processos ideológicos referentes à sua constituição e distribuição dos conteúdos que cada suporte veicula, compartilhamos, com Chartier ([1977] 1988), a noção de que pensar os suportes materiais do ponto de vista de revolução tecnológica implica pensar tanto rupturas com modos como as culturas utilizam a base semiótica em suas práticas cotidianas de linguagem, como a possibilidade de os suportes digitais, em particular, proporcionarem, aos usuários, acesso irrestrito e ilimitado a informações e modos de interação entre os sujeitos.

O ponto de vista que associa suportes materiais à revolução tecnológica levaria, a nosso ver, a pensar que os sentidos estariam nos suportes em si, considerando-se a possibilidade de transparência na comunicação. No entanto, devemos considerar que, se se muda a forma de contato físico com os suportes de leitura, mudam-se, também, os modos de ler e de escrever; as mudanças e as novas demandas não se restringem aos suportes, já que dependem de fatores diversos, como o contexto histórico e político que condicionam não só o modo de produção, recepção e circulação dos textos, mas também as relações entre o sujeito e a linguagem.

Concebendo texto como modelo semiótico elaborado historicamente sobre suportes materiais diversos, Grossmann (2000) sugere, nos estudos aplicados, que os suportes textuais permitem diferentes representações do mesmo objeto, segundo interpretação singularizada que o sujeito deles faz em contextos históricos específicos.

De acordo com esse autor, os sentidos não emergem dos suportes em si mesmos, mas das relações estabelecidas entre os interlocutores que deles fazem uso, considerando-se os aspectos históricos que lhes são constitutivos.

Em acordo com Grossmann (2000), sugerimos que o processo de textualização segue modelos semióticos diferentes, sendo o texto, portanto, não produto manufaturado, mas modelo semiótico elaborado no curso da história humana, construído a partir de certo número de suportes materiais que, por sua vez, são revestidos de funções simbólicas que contribuem para a pluralização de sentidos.

Esse autor, ao considerar texto como atividade de linguagem adaptada à condição enunciativa, concebe-o como atividade decorrente de ações construídas no espaço coletivo, sob perspectiva histórica e dialética, segundo a qual a linguagem emerge na interação entre o indivíduo, o meio e as relações desenvolvidas por essa interação. Afirma ainda que as formas de textualidade apresentam suportes semióticos diferentes, não podendo, portanto, ser concebidas como formas unificadas.

Ao tratar da noção de suporte, Grossmann (2000) sugere que seus inúmeros tipos, como, por exemplo, a tela do computador, os meios de informação, além dos livros, devem ser concebidos como possibilidades de criação e recriação de sentidos dependentes de contexto, isto é, os suportes, para esse autor, significam nada em si mesmos, *o que justifica a impossibilidade de abstrair o enunciado de seu suporte material para emergência de sentido*. Enquanto produtos semióticos que, ao longo da história, adquirem multiplicidade de formas decorrente das mudanças dos processos de textualização, produzem efeitos de leitura diversos no processo de comunicação.

Embora Grossmann (2000) defina texto restringindo-o apenas ao campo da concepção de escrita que nos distanciamos, partilhamos de sua proposição de que os suportes, em permanente condição de mudança no processo socioistórico, em si mesmos, não implicam mudança, não são constitutivos de sentido; enquanto ferramentas cujo uso demanda novas produções de sentido entre os interlocutores, porém, podem configurar mudança por implicar novos modos de enunciação.

Não se trata, portanto, neste trabalho, de comparar qualitativamente o uso de determinados suportes. Pelo contrário, assumimos que a transformação não depende apenas da característica física do suporte, mas das relações socioistóricas entre sujeito, linguagem e uso que se faz do material em diferentes situações de enunciação.

Pensando, com Marcuschi (2003), que os suportes não são dissociados dos gêneros em que se realizam, entendemos que a tentativa de reconhecimento de fronteiras categóricas entre gêneros e suportes equivaleria à desconsideração de aspectos discursivos dos modos de enunciação.

O conceito de genericidade, proposto por Heidmann (2010), discutido na próxima Seção, fornece suporte teórico para refletir sobre a categorização de *blog* como gênero, por exemplo. Embora, neste trabalho, não haja tentativa de categorização, podemos associar determinados modos de enunciação a gêneros, por meio dos quais os

sujeitos enunciam, ainda que em sua provisoriedade (GRIGOLETTO; KOMESU, 2011).

Poderíamos pensar, nesse caso, que os escreventes, ao enunciarem na tela, evidenciam, de maneira particular, o modo de enunciação falado, como tentativa de aproximação de interlocutores não restritos àqueles com os quais interagem na instituição escolar – fato que também pode estar relacionado ao uso dos recursos multimodais, disponibilizados na tela, a exemplo de sons e imagens, os quais permitem efeitos de sentido diversos na enunciação.

Diante essa afirmação e, de acordo com os pressupostos teóricos assumidos, sugerimos que este fato decorre das representações que os escreventes fazem de sua escrita e de seu(s) interlocutor(es), o que é evidenciado, nos textos analisados (ver Seção 3), por escrita, no papel, mais próxima às convenções privilegiadas pela instituição escolar e, na tela, por uso de marcas linguísticas e discursivas que apontam para relação de proximidade com interlocutores com os quais imagina interagir. Tais fatos linguístico-discursivos podem ser explicados pelas relações dialógicas que os escreventes estabelecem entre o uso da linguagem e de suportes específicos.

A afirmação de que o modo de enunciação falado é mais evidente na tela pode também ser justificada, em parte, pela representação que os escreventes fazem do suporte, na medida em que adotam *nickname* (apelido) na tela, marcando, por um lado, relação de distanciamento das atividades de produção de textos escolares no papel, nas quais, geralmente, a identificação se dá por meio de seu uso convencional (escrita do próprio nome); por outro, relação de proximidade entre escrevente e máquina, na representação/simulação de alteridade diferente daquela que ocorre no papel, como se a escrita no computador pessoal fosse mais próxima das práticas letradas/escritas em que ele está inserido fora do contexto escolar. A escrita no papel imporia, por sua vez, maior

distanciamento, dadas as convenções valorizadas num contexto institucional, caracterizado, por exemplo, por identificação pelo nome próprio em um cabeçalho.

Embora possam ser tomados como mais recentes os estudos que abordam o uso dos suportes digitais e, para o que nos interessa, da tecnologia na educação, observamos, em particular, nos estudos da linguagem e da comunicação, o desenvolvimento de pesquisas que enfatizam o uso dos computadores enquanto prática social de linguagem e não apenas como instrumento técnico.

Dentre esses estudos, destacamos as reflexões de Komesu (2001; 2005; [2009] 2010), Buzato (2006; 2007), Galli (2008), Recuero (2006). De pontos de vista distintos, esses autores abordam questões relacionadas ao uso de recursos digitais, exploram noções como letramento, letramento digital, gêneros discursivos na contemporaneidade, contribuindo para reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Komesu (2005) analisa o *blog* como gênero digital em emergência, segundo argumento de que as diferentes relações estabelecidas entre interlocutores diversos são modificadas por meio das projeções de imagens que o escrevente faz de si e de seus leitores, considerando-se o suporte utilizado. A pesquisadora propõe que as *relações intergenéricas*, constitutivas dos gêneros do discurso, sejam caracterizadas como *réplicas* de dizeres histórica e socialmente constituídos por meio das práticas que circulam em contextos situados. Propõe, ainda na avaliação do uso das novas tecnologias digitais, que o modo de enunciação escrito em suportes diversos não pode ser concebido como homogêneo e, sim, como indissociável da noção histórico-ideológica de sua constituição (KOMESU; TENANI, 2010; GRIGOLETTO; KOMESU, 2011).

Questionando o conceito de inclusão digital entendido como acesso às tecnologias desvinculado de fatores ideológicos, Buzato (2006; 2007) propõe que as práticas de linguagem associadas aos recursos digitais sejam pensadas como práticas do

cotidiano, de modo que aluno e professor se posicionem criticamente quanto ao uso das tecnologias digitais, deixando de ser, portanto, meros reprodutores de saberes já constituídos.

Galli (2008), com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, investigando processos de leitura no papel e na tela, na relação universitário/TIC, problematiza o posicionamento do escrevente, analisando deslocamentos enunciativos que colocam em evidência singularidades diversas na constituição da identidade do sujeito leitor. A finalidade da pesquisadora é questionar as modificações no processo de leitura, decorrentes do uso das novas tecnologias.

Recuero (2006), em sua tese de doutoramento em Comunicação e Tecnologias, avalia padrões de constituição de comunidades virtuais, em específico, o *fotolog.com*, que consta de postagem de fotografias por usuários na internet. Buscando analisar se há tipos diferentes de comunidades virtuais¹³ nas redes sociais,¹⁴ Recuero (2006) discute a interação mediada por computador, procurando demonstrar o impacto que a comunicação veiculada nas redes sociais exerce na geração de informações e nas relações interpessoais.

Outras pesquisas voltadas para o estudo dos suportes e, especificamente, do suporte digital (no caso o computador com acesso à internet) como meio multimodal, contribuíram para reflexões quanto à concepção do meio digital como fenômeno não neutro; dito de outro modo, como fenômeno em que os sentidos não emergem dos suportes, mas da complexidade das relações entre os sujeitos que deles fazem uso em contexto socioistórico situado.

¹³ Comunidades virtuais, segundo a autora, são agrupamentos sociais formados por redes sociais (RECUERO, 2006, p. 15).

¹⁴ Redes sociais são “espaços virtuais” na internet, por meio dos quais os sujeitos interagem em função de certos propósitos comunicativos, utilizando bases semióticas distintas (gráfica, sonora, imagética em movimento, por exemplo).

Entre essas pesquisas, destacamos pressupostos de Maingueneau ([1998] 2001), que avalia que o suporte material não é mero acessório ou instrumento para transmissão de sentidos, na medida em que concebe que o sentido não está restrito ao enunciado em si. Os sentidos, para esse autor, emergem da interação social e histórica entre os sujeitos, característica da dinâmica da linguagem. Assim, “uma mudança importante do mídiun modifica o *conjunto de um gênero do discurso*”, ou seja, “o modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero do discurso” (MAINGUENEAU, 2001, p. 72, grifos no original).

Ainda no que diz respeito ao suporte, compartilhamos dos pressupostos de Kress & Van Leeuwen (2001) em que afirmam que os meios multimodais em si mesmos não determinam mudanças sociais e que, embora o desenvolvimento de técnicas possa facilitar modos de uso da linguagem, não significa que o acesso às novas tecnologias seja desvinculado das relações sociais de poder que exercem, implícita ou explicitamente, controle sobre sua distribuição.

Em particular, apoiamo-nos no conceito de multimodalidade formulado por esses autores no que diz respeito ao uso de diversos modos de representação da linguagem para a constituição de sentido de um enunciado. Fundamentados nesse conceito, buscamos analisar aspectos das múltiplas semioses que, articulados no processo de textualização, contribuem para a investigação da hipótese de que da mudança de suportes decorrem modificações no texto e no discurso.

Entendemos que as múltiplas semioses existem em qualquer prática de linguagem. No entanto, o espaço digital as coloca em evidência – a exemplo, no caso desta pesquisa, da ilustração que compõe o suporte; dos espaços de circulação previamente estruturados pela administradora do *blog*¹⁵ que indicam possibilidades de interação por meio de sugestões de leitura de livros e de peças teatrais; sugestões de

¹⁵ A pesquisadora, neste caso.

produção de novos enunciados, cujas temáticas vinculam-se às do texto *Chapeuzinho Amarelo*; *links* que remetem a *sites* que tratam da estória recontada; vídeos que fazem referência ao texto inicial - e apontam para relação do sujeito com o *outro*, para a relação entre gêneros, bem como para a representação que o escrevente faz da escrita em diferentes suportes.

Levando-se em consideração, portanto: (i) que não existe transparência de sentido vinculada a enunciado empírico; (ii) que pela semiotização, convencionalizada socialmente, não se tem a coisa em si, mas sua representação, o suporte material não pode ser visto apenas em sua materialidade gráfica, no caso do papel, ou tecnológica, no caso da tela –, mas segundo determinadas condições de produção e recepção de enunciados.

Em face dessa concepção, os recursos multimodais, segundo Kress & Van Leeuwen (2001), não podem ser vistos como autônomos no processo de textualidade, mas, sim, como constitutivos na construção de sentidos. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que os escreventes, de modo diverso da produção no papel, ainda que não tenham experiência em lidar com as ferramentas¹⁶ do *blog*, levam em conta, no processo de textualização, recursos multimodais como modos específicos de conceber o (seu) enunciado e de interagir com o outro, o que pode ser explicado pela dialogia com o já lido/ouvido acerca dos recursos multimodais.

Considerando que os escreventes, inseridos em contexto de letramento digital, façam representações acerca do que é a atividade de escrita na tela, supomos que seja de seu conhecimento que a (sua) enunciação na tela poderá ter outros interlocutores que não seja a professora. A hipótese é que o contato direto ou indireto com práticas letradas contemporâneas faculta a reflexão sobre a circulação do texto em espaços distintos,

¹⁶ Por “ferramentas” de *blog* entendemos os aspectos que o compõem, como, por exemplo, o espaço predeterminado para título da postagem, para o corpo do texto, com palheta de recursos para escolha de fonte, tamanho de letra, cor da letra e para os possíveis comentários dos leitores, os modelos de configuração do *design* e as configurações gerais disponibilizadas aos usuários.

ainda que essa circulação esteja excluída para os que não dispõem de computador e, também, para os que dele dispõem, mas não da internet.

Na enunciação escrita produzida no papel, o pressuposto é que apenas o professor é quem tem acesso à leitura dos textos, considerando-se as práticas tradicionais de leitura e escrita no quadro institucional escolar. Desse modo, as marcas linguísticas deixadas nas produções textuais na tela podem, a nosso ver, ser indícios da dialogia com o já-dito a respeito de atividades digitais emergentes (MSN, *chat*, redes sociais¹⁷), não previstos em práticas de escrita tradicionais, *réplica*, portanto, às práticas sociais da linguagem.

1.3.1. Sobre *blogs*

Blog, abreviação do termo *weblog* (arquivos de rede), é caracterizado por estudiosos da área da tecnologia digital, como, por exemplo, Lévy (2010), Recuero (2006), entre outros autores, como uma ferramenta, segundo ponto de vista voltado à noção instrumental de dispositivo técnico. De nosso ponto de vista, sugerimos que o *blog* pode ser considerado gênero digital em emergência, pautados na análise dos aspectos do processo de enunciação, considerando-se os interlocutores e as diversas esferas de atividade humana nas quais os *blogs* podem estar inseridos (cf. BAKHTIN, (2006).

No entanto, a categorização de *blog* como gênero talvez seja inconsistente, se pensarmos que as ferramentas disponibilizadas para modos de interlocução particularizados nos *blogs* são passíveis de modificação, tornando-se obsoletas com o passar do tempo. Se se considerar que *blog* é ferramenta e gênero ao mesmo tempo, a

¹⁷ Disponíveis por meio de acesso à internet, MSN (*Windows Live Messenger*) é um programa de mensagens instantâneas; *chats* são aplicativos para “conversação” eletrônica, também de modo síncrono; redes sociais podem ser definidas como “espaços virtuais” por meio dos quais os sujeitos interagem em função de propósitos comunicativos determinados.

cada modificação/atualização da ferramenta, haveria modificação/atualização do gênero, o que impõe problema para os estudos da linguagem.

De acordo com Grigoletto e Komesu (2011), é possível conceber os enunciados verbais em meios digitais como gêneros do discurso “ainda que de maneira provisória” (p. 414), dadas características *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 2006) dos enunciados, como, por exemplo, as descritas na Seção 3 deste trabalho.

Pensando o tema dos gêneros de discurso com Heidmann (2010), conceber o *blog* em sua provisoriedade enquanto gênero, significa que, metodologicamente, a produção dos textos não pode ser comparada

pelas características estáticas que apresentam, como a presença de certos motivos, ideias, traços de gênero, entre outros, mas relativamente à dinâmica de sua realização *na língua, no texto e no discurso*. (HEIDMANN, 2010, p. 70, grifos da autora)

Heidmann (2010) propõe, em discussão acerca de comparação de textos, a não separação entre texto e contexto, afirmando que a relação entre eles vincula-se a *dinâmicas discursivas*, entendidas como as relações que os textos estabelecem “com seus contextos discursivos e socioculturais respectivos” (p. 70); a autora propõe, pois, pensar em *genericidade*.

O conceito de *genericidade* sustenta nossas reflexões sobre os *blogs* como gêneros provisórios, segundo concepção de que o uso dos gêneros não se dá dissociado das esferas de atividades humanas (BAKHTIN, 2006) que, vinculadas a contextos sociohistóricos determinados, produzem efeitos de sentido singulares.

Pensando ainda com essa autora, ao comparar os enunciados em dois suportes diferentes (papel e tela), não partimos do princípio das generalizações, mas de suas diferenciações. Comparar os textos do ponto de vista da diferenciação (e, portanto, não

da generalização) implica analisá-los em uma relação não hierárquica (cf. HEIDMANN, 2010), considerando-se semelhanças e diferenças entre eles.

Desse modo, salientamos, novamente, que não é de nosso interesse fazer análise comparativa levando em conta a suposta relação de qualidade que um suporte teria sobre outro. Em outras palavras, não é de nosso interesse discutir se o processo enunciativo no papel ou na tela é mais ou menos favorável à relação entre os interlocutores (ou a seu desenvolvimento cognitivo, à mobilidade/ascensão social).

Apresentamos, a seguir, características de *blogs*, seguida de gráficos disponibilizados pelo motor de busca¹⁸ *Technorati*, referentes a usuários e atividades desenvolvidas em *blogs*.

A circulação de *blogs* tornou-se particularmente ampliada a partir de 1999 com a criação do *software* Blogger, desenvolvido pela empresa do norte-americano Evan Williams (cf. KOMESU, 2010, p. 136), que possibilitou aos usuários facilidade de edição e atualização das postagens, por não demandar conhecimentos específicos de uso de computadores. A criação de *blogs* pode ser feita por qualquer pessoa que disponibilize de computador com acesso à internet, por meio de provedores como o *Blogger*, *Wordpress*, entre outros. As ferramentas disponibilizadas nos *blogs* “permitem a convivência de múltiplas semioses” (KOMESU, 2010, p. 137), que remetem a conteúdos temáticos diversos.

Outra característica de *blogs* é a ferramenta que possibilita aos “visitantes” comentar os enunciados produzidos (considerando-se que, antes mesmo de postar o enunciado, o escrevente já tem o outro no “horizonte de visão”), o que configura, a nosso ver, explicitação material do caráter dialógico da linguagem. Destacamos que as

¹⁸ Motor de busca é um sistema de *software* que tem a finalidade de procurar informações armazenadas em sistemas computacionais. O motor de busca *Technorati* tem por objetivo traçar panorama dos usuários de *blogs* na rede.

possibilidades de *comentário* e a *redação colaborativa*¹⁹ no *blog* corroboram a hipótese de que é sabido pelo escrevente que, ao enunciar na tela, outros interlocutores participam do processo enunciativo, além da professora da sala de aula, como geralmente se dá com a enunciação no papel.

A projeção da imagem de diferentes interlocutores, na passagem de um suporte para outro, é também confirmada em comentários escritos produzidos por colegas e familiares dos escreventes, por meio de ferramenta do *blog*, o que não ocorre no papel, devido às características próprias de cada suporte.²⁰ Vejamos o texto seguinte:



Figura 1 - Comentário ao texto da Figura 17²¹

O processo de interação *sempre* ocorre na linguagem, independentemente de haver registro ou não da *resposta* do outro num determinado suporte material; no caso da tela, porém, o dispositivo tecnológico permite a produção e o registro de enunciados

¹⁹ Existe um debate acerca do conceito de “redação colaborativa”. No entanto, para os propósitos dessa análise assumimos a noção desse conceito conforme Bouchard & Mondada (2005), referindo-se à “interação entre os escritores na redação conversacional (colaborativa)” (tradução nossa).

²⁰ É sabido, porém, que o texto produzido no papel em contexto escolar pode contar com comentários feitos pelo professor. A especificidade dos comentários do *blog* é que podem ser feitos por qualquer pessoa (não apenas o professor/pesquisador) que leia e queira se manifestar a respeito do que leu na rede.

²¹ Comentário feito pelo pai de escrevente do texto correspondente à Figura 17.

escritos (por mais de um interlocutor), em função de enunciados postados na rede. Nota-se que os comentários visam à apreciação dos textos ressaltando, em geral, aspectos positivos. No caso do *blog* em análise, trata-se de incentivo à atividade escolar dos filhos, caso dos comentários dos pais, e de admiração pelo trabalho dos colegas, caso dos comentários produzidos pelos próprios alunos. Trata-se, enfim, de elogio que coloca em evidência tanto a pessoa elogiada quanto aquele que celebrou o texto, num jogo enunciativo instaurado nesse suporte específico.

Em setembro de 2011, os dados do motor de busca *Technorati* indicavam a existência de aproximadamente 72 (setenta e dois) milhões de usuários de *blogs* na rede. Dentre esses usuários, os cadastrados pelo *site* como provenientes de países da América do Sul representavam minoria. Sugerimos que este fato vincula-se a fatores econômicos decorrentes de histórico social e político das formações sociais dos países, determinadas, em parte, pelo domínio econômico dos países mais ricos sobre os mais pobres.

No Brasil, de acordo com pesquisa *TIC Educação* do CETIC.br,²² cujo objetivo é “Identificar o uso e apropriação do computador e Internet nas escolas públicas brasileiras através da prática docente e gestão”,²³ 100% das escolas estaduais e municipais têm pelo menos um computador e 93% têm acesso à internet. Constatou-se, entre outros fatores, que em 61% das escolas o número de computadores por aluno é insuficiente, bem como o apoio pedagógico para o uso do computador e da internet. Tais dados podem justificar, em parte, a ínfima quantidade de usuários de *blogs*, de acordo com o *ranking* referente à América Latina, no qual o Brasil está inserido.

O gráfico seguinte mostra estatística referente a tipos de *blogs*, permitindo a constatação de que mais da metade dos existentes na rede são voltados a *hobbies*,

²² Fonte: CETIC.br - Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Acesso em: 15 set. 2010.

²³ Disponível em <<http://www.cetic.br/educacao/2010/apresentacao-tic-educacao-2010.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2010.

seguidos por *blogs* de trabalhadores autônomos na internet e, em menor quantidade, por *blogs* de “auto-ajuda”.



Gráfico 1 - Tipos de *blogs*²⁴ identificados pelo motor de busca *Technorati*²⁵

Ainda que assumam diferentes configurações e interesses dos usuários, o *blog* utilizado como *hobby*, categoria na qual entendemos que estejam inseridos os *blogs* pessoais, corroboram os resultados de pesquisa feita por Komesu (2005) sobre a relação entre o uso de *blogs* e a constituição da imagem de si. Embora as transformações ocorridas quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação desde o ano em que aquela pesquisa foi concluída até os dias atuais sejam evidenciáveis, o enfoque discursivo na análise de *blogs* como ruínas de “diários pessoais” - traços de genericidade, portanto - permanece atual, o que leva a considerar que a criação e a manutenção de *blogs* remetem à necessidade de interlocução, na medida em que instaurar o *outro* no discurso é constituir-se como sujeito. Necessidade esta, que, como salienta Komesu (2010), se dá “independentemente dos suportes materiais utilizados” (p. 146).

²⁴ Os termos *Hobbyist*, *Part Timer*, *Corporate* e *Self Employed*, referem-se, respectivamente: a usuários que utilizam *blogs* como *hobby*, a usuários que utilizam *blogs* em parte do tempo diário, seja para questões pessoais ou profissionais, a usuários que utilizam *blogs* para trabalho em empresas ou organizações e a trabalhadores autônomos.

²⁵ Disponível em <<http://technorati.com/blogging/article/state-of-the-blogsphere-2010-introduction/page-2/#ixzz1WjlcSJ8>>. Acesso em: 15 set. 2011.

A relação entre o uso de *blogs* e a constituição da imagem de si pode ratificar a hipótese deste trabalho de que, no processo enunciativo, o outro é instaurado como constitutivo – o que pode ser indiciado pelos aspectos linguísticos característicos da enunciação em cada suporte, em particular.

Retomamos, nesse ínterim, a concepção de que a caracterização de fatos linguísticos particulares, em suportes diversos, não se refere aos sentidos previamente dados pelos suportes em si, mas pelo modo como os sujeitos instauram o outro na enunciação.

A apresentação do gráfico e dos números correspondentes aos usuários e tipos de atividades desenvolvidas interessa a este trabalho, em particular, na medida em que permite a contextualização da criação de *blogs* segundo caracterização referente à possibilidade de acesso à internet, lembrando que esse acesso não é gratuito, nem mesmo “irrestrito” e “ilimitado” a todas as pessoas, uma vez que essas ocupam posicionamentos sociohistóricos distintos.

2. Material e métodos

Com o intuito de investigar se a mudança de suporte e de interlocutor implica modificações no texto e no discurso, realizamos uma coleta de material que consistiu na produção textual no papel e na tela, com acesso à internet, em particular, em um *blog*, tendo como objetivo investigar, segundo estudo comparativo: (i) o trânsito do escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas; (ii) o letramento escolar e o letramento digital; (iii) a relação instaurada entre o sujeito e gêneros de discurso (em suporte tradicional e em suporte digital).

A opção pela análise comparativa entre a enunciação na tela (em particular em um *blog*) e no papel está fundamentada na hipótese de que, na tela, há possibilidade de modos de interlocução que não os restritos ao ambiente de sala da aula, uma vez que, como é sabido, a circulação de *blogs* só ocorre no computador com acesso à internet. Por hipótese, portanto, a produção textual não seria lida “apenas” pelo professor da disciplina, por exemplo, como se poderia imaginar no caso da produção textual tradicional (no papel).

O texto narrativo foi selecionado, por sua vez, considerando-se que crianças de determinados grupos sociais têm contato com práticas de leitura/de escuta de histórias, como as valorizadas pela escola, desde muito cedo, seja em contexto familiar ou escolar, e que a prática de narrar é constitutiva das relações sociais. Nela, o interlocutor tem papel fundamental no processo de construção das narrativas, na eleição de aspectos linguísticos (como marcadores de tempo, entonação, ritmo), paralinguísticos (como gestos, expressões faciais, entre outros) e discursivos (referentes ao contexto socioistórico de produção) para o desenvolvimento do processo narrativo.

O texto a partir do qual os participantes da pesquisa produziram seus recontos – *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2004)²⁶ – foi escolhido por se tratar de recriação literária (paródia) que estabelece relação intertextual com o conto tradicional *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault (final do século XVII), conhecido pelo público infantil, o que, a nosso ver, despertaria o interesse dos escreventes na medida em que se trata de possibilidade de leitura diversa do texto tradicional.

Buarque (2004) constrói as personagens sob a temática do medo em oposição à coragem, presente tanto na linguagem verbal quanto na pictórica, traçando um perfil inusitado do lobo e da menina, diverso do conto tradicional. O autor apresenta, inicialmente, uma *Chapeuzinho Amarelo* que é menina solitária, medrosa, imóvel diante do mundo. Como no texto tradicional, o medo faz referência ao lobo. No entanto, no decorrer da narrativa, ao se deparar com o lobo, a menina passa a se referir a ele como “bolo”, indicando a passagem desse referente à coragem, iniciada pelas mudanças de atitude frente aos medos que tinha e, em certa medida, sinalizada pela mudança de ordem das sílabas: de “lobo” para “bolo”.

Diante da atitude de espanto do lobo, que já questiona sua imagem diante da menina, não sabendo ao certo se é um lobo ou um bolo, *Chapeuzinho Amarelo* passa a se posicionar com atitudes corajosas diante do que temia, acreditando que o medo que sentia não tinha referente na realidade.

É interessante observar que a cor amarela, tanto neste texto como em determinadas culturas (sobretudo ocidentais), remete a sentimentos ligados a temor e desânimo, enquanto a cor vermelha, do conto atribuído a Perrault, pode simbolizar emoções antagônicas em relação à cor amarela, a exemplo de coragem e vitalidade. Esse recurso semiótico, assim como a ilustração feita por Ziraldo (*apud* BUARQUE,

²⁶ Em anexo.

2004), contribui para a emergência de sentidos nos processos enunciativos escritos, como procuramos mostrar na Seção 3.

O recorte metodológico do material justifica-se em função do quadro teórico utilizado, privilegiando, nesse caso, o olhar para os fatos discursivos que apontam para o processo enunciativo, indissociável, portanto, da dialogia com o já dito a respeito de enunciação no papel e na tela. Embora observemos recorrência de outros aspectos, nos textos produzidos, que indiciam relações singularizadas que os sujeitos estabelecem com a linguagem como, por exemplo, o uso dos chamados recursos não verbais, a utilização de espaço não-convencional entre as palavras, entre outros, de uma perspectiva dialógica da linguagem daremos destaque aos seguintes aspectos:

- (i) uso não-convencional dos períodos e de pontuação;
- (ii) identificação do escrevente - uso (ou não) de *nicknames* (apelidos);
- (iii) distribuição espacial na composição dos textos.²⁷

De nosso ponto de vista, trata-se de aspectos que podem ser produtivos na avaliação dos textos, considerando-se sua saliência para visualização da projeção de outros interlocutores.

Para a definição de *período*, tomamos como ponto de partida, conceito baseado na norma padrão, encontrado em gramáticas como, por exemplo, a de Abaurre e Pontara (2006). Nessa gramática, período é definido como

²⁷ Utilizamos, neste trabalho, o termo “texto” segundo concepção bakhtiniana ([1963] 1996), referente, pois, a enunciado completo, constituído por fatores sociais e comunicativos determinados por sujeitos em interação nas diversas atividades humanas, mediante *atitude responsiva*, caracterizada pela retomada e/ou projeção com relação aos dizeres históricos, culturais (BAKHTIN, 1996).

enunciado de sentido completo constituído por uma (período simples) ou mais (período composto) orações; o início e o fim do período são marcados, na fala, pelo uso de uma entoação característica e, na escrita, de uma pontuação específica, que delimitam sua extensão. (ABAURRE; PONTARA, 2006, p. 13)

Uma vez que lidamos com dados de escrita, interessa-nos dessa definição de período a noção de ser uma unidade delimitada pelo emprego de ponto final (convencional, ou não, no caso de repetição do ponto), contendo uma ou mais orações, seguidas (ou não) de letra maiúscula inicial no início de outro período.

No entanto, de acordo com os pressupostos teóricos assumidos, em particular, acerca da heterogeneidade da escrita, entendemos que os períodos são caracterizados, na escrita, não apenas por pontuação específica, mas também por ausência de pontuação e por uso de espaços em branco²⁸ e mudança de linha, bem como pela entoação utilizada pelos escreventes, na tentativa de dar relevo a aspectos do enunciado, se acaso fosse narrado oralmente. Por meio dos exemplos que se seguem, buscamos explicitar como identificamos os períodos, iniciando pela apresentação do que consideramos textos produzidos em um único período.

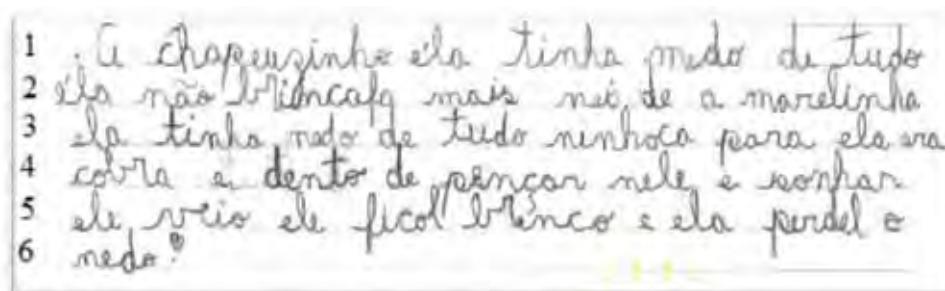


Figura 2 (2_L_8_05/10/2010)²⁹

²⁸ Capristano (2007), em sua pesquisa sobre segmentação não-convencional em textos produzidos por crianças, apresenta estudo detalhado sobre o uso dos espaços em branco, em particular, em segmentação de palavras. Neste trabalho, restringimo-nos à observação do uso desses espaços como marcadores de período, na escrita, segundo a definição de que “a presença de agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco pode se interpretada como um momento em que as crianças estariam propondo alguma distribuição do fluxo textual em porções menores, essa distribuição pode ser tanto convencional quanto não-convencional.” (CAPRISTANO, 2007, p. 92)

²⁹ A codificação de elementos separados por traços corresponde a: ano escolar, identificação do escrevente representada pela primeira letra de seu nome; idade; data em que a produção textual foi escrita.

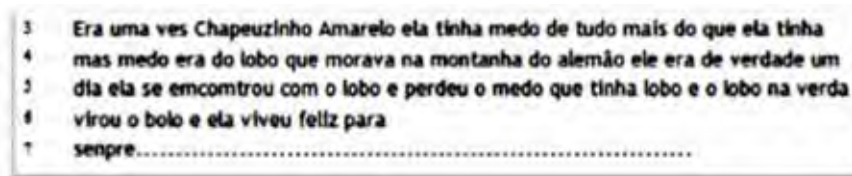


Figura 3 (3_Y_8_26/10/2010)

De acordo com os critérios expostos, os textos apresentados nas Figuras 2 e 3 são considerados, cada um deles, como composto por um único período. Na Figura 2, o período é iniciado por ponto não convencional seguido de letra maiúscula. O uso do ponto no início do período parece marcar a dialogia com a instituição, se pensarmos que atividades escolares, em particular, as de elaboração de listas, são iniciadas por ponto que indica cada um de seus elementos. Pode, ainda, ser indício de prática escolar que sinaliza espaço entre a margem esquerda da página e o início de período. O ponto final – com a colocação do desenho de um coração sobreposto – indica final do período (final da narrativa com “final feliz”, uma vez que a personagem perdeu o medo que a atormentava; cumprimento da atividade imposta pela escola). Tais ocorrências, a nosso ver, baseiam-se no fato de serem marcadas pela tentativa, pelos escreventes, de colocar em relevo fatos do falado, como se estivessem em relação de proximidade com o interlocutor.

No segundo caso (Figura 3), ao afirmarmos que o texto é escrito em um único período, observamos a presença de um único tipo de sinal de pontuação (não convencional) repetido em inúmeras ocorrências ao final do texto, também na tentativa de acentuar o plano da expressão oral, se acaso fosse narrado em voz alta. O emprego não-convencional parece marcar, neste segundo caso, a dialogia com práticas de escrita atribuídas à contemporaneidade, a exemplo do chamado “internetês”, facultado, dentre outros aspectos, pelo uso do teclado do computador, na tentativa de projeção de imagem

de escrevente mais próximo do interlocutor, menos vinculado às amarras institucionais da escrita exigida pela escola, por exemplo.

Nas Figuras seguintes, apresentamos exemplos de textos produzidos em mais de um período:

7 Lobo, lobo, lobo, lobo, lobo,
8 lobo, lobo, lobo, lobo e até a
9 O lobo virou um lobo e estava
10 Com medo da Chapeuzinho.
11 A Chapeuzinho já não tinha
12 medo de nada nem de troço nem
13 de nada, não ficava mais de
14 carne e também não tinha
15 medo da cachorra e lobo que
16 tinha medo dela.

Figura 4 (3_G_8_08/10/2010)

4 Havia uma menina que se chama se chapeuzinho amarelo . ela tinha medo de
5 quase tudo . em festa não aparecia . não comia sopa para não ficar ensopada . não
6 ficava de pé para não cair . não dormia porque tinha medo de pezadelo . não
7 tomava banho para não ficar descolada . mas o medo mas mas medronho era de
8 lobo . um lobo que morava no muraco da alemãha cheia de teia de aranha . Mas
9 quando ela encontrou o lobo ela não tinha mas medo do medo do medo de um dia
10 encontrar um lobo . ai o lobo gritou eu sou um lobo a chapeuzinho deu risada então
11 ele gritou eu sou um lobo umas 25 vezes . virou um lobolololobolo .
12 Achapeuzinho ja não tinha medo de mas aquelas coisas . ja brincava com o filho
13 do jornaleiro com a filha da vizinha e o neto do sapateiro e brincava de amarelinha
14 ela tinha mais amigos mas eu não lembro .

Figura 5 (2_C_8_22/10/2010)

Na Figura 4, consideramos como delimitação dos períodos, o uso de letras maiúsculas iniciais e recuo à margem esquerda do papel, embora não claramente delimitado. Na Figura 5, observamos que, embora o escrevente não faça uso de espaçamento que indica início de novo período, esse é designado, na 12^a. (décima segunda) linha, por uso de letra maiúscula inicial, após espaçamento em branco na linha anterior. Há indício, também, de início de outro período na última linha do texto (14^a. linha), evidenciada por quebra no fluxo narrativo.

Esse fato é constatado, em particular, pela conversa do escrevente com a pesquisadora durante a produção do texto, em que, na tentativa de reproduzir detalhadamente o texto ouvido, mostra-se inseguro, afirmando não se lembrar de “todos os amigos” da personagem da história. É sugerido, pela pesquisadora, que ele não se preocupe com detalhamento. O escrevente retoma, então, seu texto, e termina com “*ela tinha mais amigos mas eu não lembro.*” – réplica à exigência projetada tanto na figura da professora/pesquisadora quanto na da escola.

Com base no exposto, a partir dos exemplos apresentados, não nos restringimos à análise dos períodos conforme a norma padrão, como definido por Abaurre e Pontara (2006), embora tal definição tenha sido utilizada como ponto de partida. Interessa-nos o estabelecimento de critérios com base nos quais possamos pensar aspectos da genericidade das práticas letradas/escritas em questão.

Para o entendimento de *nickname*, assumimos definição dicionarizada de “apelido”: “qualificação ou titulação individualizadora que aponta determinada característica peculiar de alguém ou de algo”, segundo denominação ou qualificativo que é empregado em lugar do nome próprio ou em acréscimo deste (HOUAISS, 2001). No caso do funcionamento de *nickname* ou apelido em contexto digital – a exemplo do que acontece em bate-papo virtual (*chat*), *blogs*, fóruns virtuais, redes sociais –, trata-se da possibilidade de manutenção do anonimato do escrevente, por meio da construção de uma identidade que o conecta com seus parceiros, de preferência, colocando-o em destaque no grupo; trata-se ainda, de nosso ponto de vista, da explicitação de práticas orais/faladas observáveis em práticas letradas/escritas na internet (KOMESU; TENANI, 2009; FUSCA, 2011).

A ideia da adoção de apelido como modo de se integrar a um grupo e nele se destacar seria uma justificativa para um escrevente escolher assinar, no lugar do nome

próprio, o *nickname* “Lady Gaga”, num texto de um *blog* que circula dentre jovens que também conhecem (e admiram) a *pop star*, como procuramos discutir na Seção 3.

Um terceiro e último aspecto que buscamos privilegiar na análise do conjunto do material é o que se refere à distribuição espacial na composição dos textos. Por distribuição espacial entendemos a disposição, repartição, organização de partes apreensíveis ao campo visual, constitutivas do e reconhecíveis no funcionamento de determinado gênero de discurso. Há “espaços textuais” reconhecidos como “pré-textuais” e “pós-textuais” numa atividade verbal como redação escolar. O cabeçalho, onde constam informações como nome próprio do aluno, série a que pertence, data de realização e título da atividade, é identificado como “pré-textual”; a identificação com o nome próprio do aluno, seguida ou não de um desenho que ilustra o que ele fez na redação escolar, é comumente pensada no espaço “pós-textual”.

No caso de *blogs*, o que é tomado como “pré-textual” é quase sempre associado a título do *post*, seguido da data e/ou do horário da postagem; o “pós-textual” é reconhecido na identificação (com nome próprio ou com *nickname*) do escrevente e em *link* para postagem de comentário sobre o *post*. A redação escolar e o *post* do *blog* seriam o texto “em si”. Esclarecemos que esta divisão tem propósito metodológico, dados os objetivos do trabalho; não nos atrevemos a dizer que em linguagem haveria algo que não seria *texto* ou que seria anterior ou posterior a seu aparecimento.

Os textos analisados neste trabalho, oriundos das atividades de cinco sujeitos, pertencem ao conjunto do material coletado. Esse recorte se deve ao modo singular por meio do qual esses escreventes se posicionam ao enunciar nos dois suportes, tanto em relação às marcas linguísticas que indiciam seu trânsito por certas práticas orais/faladas e letradas/escritas, quanto em relação às marcas linguísticas que colocam em evidência a presença de diferentes interlocutores. Essas marcas são recorrentes em outras

produções, mas tomamos as que aqui são apresentadas como representativas do conjunto do material.

Diante desse recorte, analisamos os textos, ora observando aspectos que poderiam ser tomados como mais propriamente textuais (como o uso de períodos (um ou mais) e a distribuição espacial da configuração textual), ora observando aspectos que poderiam ser atribuídos ao pertencimento a (ao estilo dos) gêneros do discurso (como, por exemplo, a identificação convencional ou emprego de *nickname*).

2.1. “O paradigma indiciário”

A metodologia adotada, a do paradigma indiciário, modelo epistemológico de ciência retomado por Ginzburg ([1939] 1989), é de cunho qualitativo e pressupõe que na opacidade da realidade dados mais gerais podem emergir a partir de *indícios*, *pistas* singulares, o que permite ao pesquisador a observação, nos textos, de marcas que apontam para a relação do sujeito com a linguagem, diante do uso de suportes determinados.

Em analogia aos métodos de investigação utilizados pelo historiador de arte Giovanni Morelli, na investigação de dados pictóricos; por Freud, na investigação de sintomas psíquicos, e por Sherlock Holmes, personagem de *Sir Arthur Conan Doyle*, em investigações criminais, Ginzburg (1989) desenvolve e explicita o paradigma indiciário, tomando como referência aspectos mais gerais dos objetos, por meio dos quais é possível levantar hipóteses sobre os fenômenos em questão.

Concebendo que na singularidade dos dados revelam-se indícios, que de forma generalizante (por meio de categorias previamente definidas) não poderiam ser observados, esse paradigma de cunho qualitativo distancia-se do paradigma galileano, de domínio das ciências exatas, pautado na investigação dos dados empíricos por meio

de condição de repetibilidade. Ao contrário dessa concepção de ciência, para Ginzburg (1989), a repetibilidade dos fenômenos não se configura como fator relevante para as análises, visto que, segundo o autor, a quantificação dos dados, ao negligenciar traços de subjetividade, exclui a possibilidade do conhecimento científico.

Analisar produções textuais sob o paradigma indiciário implica, portanto, investigá-las em sua singularidade, o que, no caso desta pesquisa, permite observar a relação entre sujeito, linguagem e mundo, de acordo com embasamento teórico que contempla as relações dialógicas por meio das quais é constituído o processo de escrita em diferentes suportes. Por meio do paradigma adotado torna-se possível levantar hipóteses sobre o que *não é dito* na linguagem.

Não descartamos, porém, a quantificação de ocorrências linguísticas, uma vez que permite a visualização de tendências no trabalho a ser realizado pelo pesquisador. Nossa prioridade, entretanto, está na discussão da qualidade dos fatos discursivos, “pistas” que indiciam a relação do sujeito com a linguagem, em atividades verbais diversas, no uso de suportes materiais específicos.

2.2.O material

O material da pesquisa é formado de textos escritos que recontam uma narrativa (fundamentado em práticas orais/faladas e letradas/escritas e em produções pictóricas), no papel manuscrito (impresso) e na tela.

Os textos foram produzidos por crianças cuja faixa etária varia entre 07 e 09 anos, matriculadas nos 2º. e 3º. anos do Ensino Fundamental de um colégio particular em São José do Rio Preto (SP). A pesquisa foi submetida à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto (SP), e sua execução recebeu parecer favorável.

Após autorização dos responsáveis, realizamos entrevista oral³⁰ prévia com os participantes da pesquisa, que teve por objetivo fazer o levantamento a respeito dos saberes dos alunos relacionados ao letramento digital. Feita essa entrevista com as turmas dos 2º. e 3º. anos do Ensino Fundamental, procedemos às seguintes atividades:

- (i) exposição oral aos alunos do 3º. ano do Ensino Fundamental, sobre participação na pesquisa, procurando enfatizar que se tratava de atividade de produção de texto, no papel e na tela, em pesquisa sobre escrita;
- (ii) leitura, pela pesquisadora, do texto *Chapeuzinho Amarelo* e solicitação de reconto, pelos alunos, desse texto no papel;
- (iii) leitura, pela pesquisadora, do texto *Chapeuzinho Amarelo* e solicitação de reconto, pelos alunos, desse texto na tela, em um *blog*.

O procedimento de exposição oral, leitura do texto narrativo e reconto no papel e no computador com acesso à internet (em *blog*) foi repetido com a turma do 2º. ano do Ensino Fundamental.

2.3. Coleta do material

O material foi coletado em outubro de 2010, com intervalos quinzenais entre a produção no papel e na tela, sempre pela mesma pesquisadora acompanhada de três alunas do Curso de Licenciatura em Letras³¹ da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto (SP). Os intervalos entre as produções textuais justificam-se pela adequação da coleta à disponibilidade de horários estabelecida pela escola.

³⁰ As questões referentes à entrevista encontram-se em anexo.

³¹ Agradecemos a Denise Gasparini Perfeito, Michele Sangalli e Stephanie Silva dos Santos pela disponibilidade em participar da coleta de dados da pesquisa.

Do total de 26 (vinte e seis) alunos da classe de 3º. ano, obtivemos 21 (vinte e uma) produções escritas no papel e 18 (dezoito) produções escritas na tela (num *blog*).³² Na classe do 2º. ano, obtivemos 15 (quinze) produções no papel e 16 (dezesseis), na tela.³³ Contamos, portanto, com o total de 36 (trinta e seis) produções no papel e 33 (trinta e três) produções na tela, contabilizando-se as produções das duas turmas. Do total dos textos produzidos, utilizamos para análise somente aqueles que contaram com a participação dos escreventes nos dois suportes. Sendo assim, analisamos um total de 66 (sessenta e seis) textos, sendo 18 pares correspondentes às produções do 3º. ano e 15 (quinze) pares do 2º. ano.

De acordo com o planejamento para a coleta dos dados, inicialmente conversamos com os alunos do 3º. ano sobre a participação na pesquisa. Essa primeira etapa também constou de entrevista feita com esses alunos, por meio da qual foi possível verificar que o computador é utilizado, pela maioria dos alunos,³⁴ para jogos eletrônicos e para uso de redes sociais (a exemplo de *Orkut* e *Facebook*) e conversas em comunicadores instantâneos (como *MSN*). Poucos alunos apresentaram algum conhecimento sobre *blogs*. Dos alunos que utilizam a internet, a minoria o faz com autonomia, com acesso por meio de *login* e senha sem intervenção de adulto ou irmão(ã) mais velho(a).

Em seguida, na segunda etapa da coleta de dados, apresentamos o texto *Chapeuzinho Amarelo* e pudemos verificar que se tratava de texto conhecido por algumas crianças, por constar do acervo da biblioteca da escola. Fizemos a leitura da

³² Contando com a ausência de duas crianças no dia da atividade no papel e com a ausência de três crianças no dia da atividade no *blog*. Do total de 26 alunos dessa classe, obtivemos 23 autorizações dos respectivos responsáveis.

³³ Contando com a ausência de um escrevente no dia do reconto no papel, obtivemos 16 produções no *blog* e 15 produções no papel. Do total de 25 alunos desta classe, obtivemos 16 autorizações dos respectivos responsáveis.

³⁴ Não há quantificação desses dados devido ao fato de que a entrevista foi feita com todo o grupo (e, portanto, não individualmente) e também por considerarmos que tal quantificação não altera os resultados da análise.

narrativa, procurando explorar elementos prosódicos (entonação e ritmo no plano da expressão falada).

Após a leitura, solicitamos aos alunos que produzissem reconto da história, inicialmente, no papel.³⁵ Constatamos que, embora a atividade de recontar seja prática cotidiana dos alunos, em sala de aula, o termo “reconto” era conhecido como “reescrita”. A referência a um termo novo para os alunos parece ter causado certo desconforto, mas ao estabelecerem relação com o já conhecido, no caso, o termo “reescrita”, a atividade transcorreu sem maiores problemas, considerando-se que, por se tratar de situação de coleta de dados, os alunos tenham se mobilizado de modo diferente do habitual.

Na terceira etapa da pesquisa, trabalhamos em uma sala que contava com um computador com acesso à internet para cada escrevente e projetor multimídia conectado ao computador principal, o que permitiu que instruções (como acessar o *blog* e “navegar” naquele espaço) pudessem ser dadas a todos os escreventes ao mesmo tempo.

Antes de os escreventes entrarem no laboratório de informática, a pesquisadora e a monitora responsável pela sala deixaram a página do provedor do *blog* (disponível em: www.blogger.com) aberta, procurando, dessa forma, utilizar o tempo disponível na sala para a entrevista e a produção textual. Observamos que a estratégia de fazer a entrevista com os alunos na mesma sala em que os computadores estavam conectados à internet causou certa distração do grupo em relação às perguntas e respostas, pois, o interesse, naquele momento, estava voltado ao uso dos computadores.

Explicamos aos alunos do 3º. ano (e também aos alunos do 2º. ano, posteriormente) que, devido ao tempo em sala de aula, a exploração de *links*, vídeos e

³⁵ A produção do texto no papel foi feita na sala de aula, por todos os alunos autorizados a participar da pesquisa. Já para a produção na tela, optamos por dividir as classes (tanto do 2º. como do 3º. ano) a fim de que cada aluno pudesse utilizar um computador para desenvolver a atividade.

leituras dos textos do *blog* poderiam ser feitas em casa, por meio de *login* e senha posteriormente entregues aos participantes.

No trabalho com os alunos do 2º. ano, a pesquisadora optou por fazer a entrevista e a leitura do texto em espaço diverso do da sala de informática, no bosque da escola, onde está instalada concha acústica, o que possibilitou mudança qualitativa em relação ao 3º. ano, em que a leitura fora feita na sala de informática, com os computadores já conectados à internet, o que contribuiu para que os alunos do 2º. ano participassem desta etapa do trabalho com maior concentração.

Por meio da entrevista foi possível constatar, assim como com os alunos do 3º. ano, que o uso do computador com acesso à internet é prática comum entre eles, principalmente para conversações em *chats* e acesso a redes sociais. Também assim como os alunos do 3º. ano, poucos alunos haviam “ouvido falar” em *blog*.

Após a entrevista e a releitura do texto *Chapeuzinho Amarelo*, procuramos discorrer sobre o *blog* e sobre como seria encaminhada a atividade na sala de informática. Já nesta sala, com as páginas de acesso ao *blog* abertas, apresentamos o *blog* (Figura 6, apresentada abaixo) no qual seriam produzidos os textos, procurando explorar, inicialmente, a página de abertura, formada de título do *blog* e enunciados postados por alunos do 3º. ano que já haviam participado da atividade.

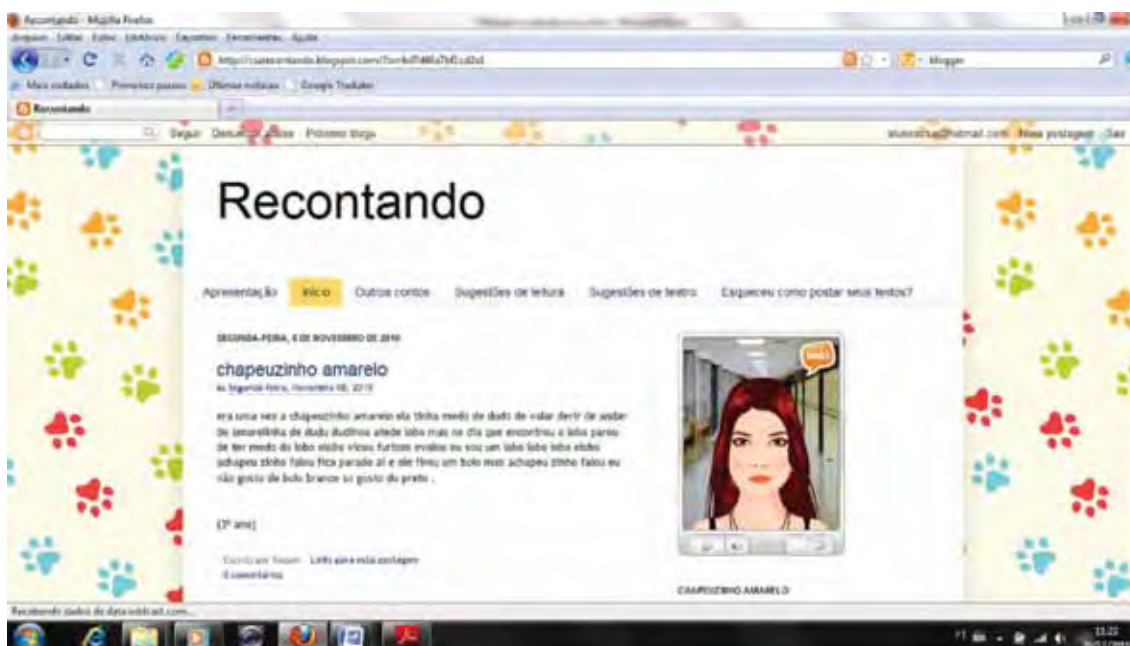


Figura 6 - Página de abertura do blog

Pudemos observar que a participação dos escreventes do 2º. ano assumiu caráter diferente daquele apresentado pelos escreventes do 3º. ano, em relação à referência aos interlocutores. Enquanto os participantes do 2º. ano pareciam se envolver com a atividade, mantendo relação mais próxima a uma tarefa solicitada pela instituição, os do 3º. ano se envolveram na atividade, em grande parte, de modo lúdico ou, às vezes, irônico, o que pode ser evidenciado pela escolha de *nicknames*³⁶ (apelidos) com os quais assinaram os *posts*, bem como na (re)construção das ações dos personagens, em alguns textos.

Após a atividade desenvolvida na escola, alguns alunos (e alguns pais desses alunos) postaram comentários nas produções no *blog*. No entanto, embora a pesquisadora mantivesse atualizações, como indicações de leitura e de peças de teatro, propostas de produção de novos textos, não houve mais visitas ao *blog* - o que indicia que os escreventes, ainda que se referissem de modo diverso aos interlocutores nos dois

³⁶ Na etapa de produção textual na tela, foi sugerido, pela pesquisadora, o uso de *nickname* como identificação com o nome próprio nos textos.

suportes, tenham produzido os textos no contexto digital na condição de atividade-resposta à instituição escolar e à pesquisadora.

3. Análise dos dados

Diante da hipótese de que a modificação no suporte material implica mudanças linguísticas e mudança na projeção que o escrevente faz do (seu) texto, do (seu) interlocutor e de si mesmo, propomos discutir em que medida as mudanças de condições de enunciação constituem modificações no processo de produção textual-discursiva. Buscamos descrever e analisar aspectos linguísticos que são preservados e os que são modificados na representação escrita no papel e na tela, levando-se em consideração: (i) a situação de enunciação; (ii) os interlocutores; (iii) a relação com o suporte material.

Para tanto, analisamos as relações que os escreventes estabelecem, no processo enunciativo, a respeito da representação escrita/fala, considerando-se o uso de suportes distintos, com foco no eixo da dialogia com o já falado/escrito (CORRÊA, 2004). Destacamos, na análise, o uso de *nicknames* e/ou identificação convencional e o uso de um ou mais que um período no processo de textualização nos dois suportes, bem como a distribuição espacial³⁷ dos textos.

Esses fatos são entendidos como aqueles referentes ao uso da língua em contextos específicos de interação e produção verbais, segundo aspectos vinculados à concepção bakhtiniana de texto como enunciado. Considerando, com Bakhtin (2006, p. 283), que os gêneros se realizam por meio de situações e relações interpessoais, os enunciados são analisados como *respostas* ao contexto social e histórico de uso da linguagem, considerando-se a interação entre os sujeitos, a linguagem e o mundo.

Antes de iniciarmos a análise dos textos selecionados, dispomos, nas tabelas que se seguem, ocorrências dos fatos linguístico-discursivos observados no total de

³⁷ A distribuição espacial é analisada somente nos textos selecionados do material da pesquisa, não sendo, portanto, quantificada.

enunciados produzidos pelos alunos do 2º. e 3º. anos. A quantificação apresentada nas tabelas tem como objetivo demonstrar que os fatos linguístico-discursivos analisados, ou seja, aqueles referentes ao uso da língua em contextos específicos de interação e produção verbais, são recorrentes nos demais textos produzidos pelas duas turmas

Do total de 66 (sessenta) enunciados analisados, 16 (dezesesseis) são produções no papel e 14 (catorze), no *blog*, referentes ao 2º. ano, e 19 (dezenove) são produções no papel e 17 (dezessete) no *blog*, referentes ao 3º. Ano.

Tabela 1. Fatos linguístico-discursivos referentes ao uso do período

	<i>Suportes</i>	<i>Anos</i>		<i>Totais</i>	
		2º.	3º.		
<i>Único período</i>	<i>Papel</i>	14	5	19	40
	<i>Tela</i>	13	8	21	
<i>Mais de um período</i>	<i>Papel</i>	2	14	16	26
	<i>Tela</i>	1	9	10	
<i>Totais</i>		30	36	66	

Tabela 2. Fatos linguístico-discursivos referentes ao uso da identificação

	<i>Suportes</i>	<i>Anos</i>		<i>Totais</i>	
		2º.	3º.		
<i>Identificação convencional</i>	<i>Papel</i>	15	18	33	51
	<i>Tela</i>	12	6	18	
<i>Nickname (apelido)</i>	<i>Papel</i>	0	0	0	15
	<i>Tela</i>	3	12	15	
<i>Totais</i>		30	36	66	

A análise dos fatos linguístico-discursivos relacionados à enunciação em um ou mais períodos e ao uso de identificação convencional (ou não) baseia-se em pressupostos bakhtinianos (2006) segundo os quais o uso de determinadas formas é fundado na noção valorativa do enunciado. Assim, o uso das palavras não é

determinado apenas pelas regras da língua, mas pelo modo de enunciação dividido entre os interlocutores.

De uma perspectiva do uso dos períodos nos enunciados, destacamos o fato de a redação em um único período ocorrer, em sua maioria, tanto no papel quanto na tela, nos enunciados produzidos pelos alunos do 2º. ano. Pensando no terceiro eixo de circulação imaginária sobre a escrita, como propõe Corrêa (2004), esse fato indicia relações dialógicas que os escreventes estabelecem com determinadas práticas orais/faladas, resultantes do modo como eles se relacionam com o outro na situação de enunciação, na medida em que parecem *escrever como falam*, na atividade imaginativa de narração.

Entendendo “fluxo da fala” como continuidade física da cadeia falada, caracterizada por sequência fônica acompanhada de aspectos prosódicos referentes à entonação, ao ritmo, à intensidade, constitutivos do modo de enunciação falado, fazemos referência ao caráter de réplica que a noção de “fluxo da fala” implica quando instaurada na relação com o(s) interlocutor(es) em situação concreta de enunciação (BAKHTIN, 2006), não sendo determinada, pois, pela existência de um limite de enunciados caracterizado por noção de “fluxo da fala” como fenômeno da língua passível de ser recortado em unidades linguísticas.

Já nas produções dos alunos do 3º. ano, observamos que os enunciados, em sua maioria, são desenvolvidos em mais de um período, tanto no papel quanto na tela, comparando-se aos textos do 2º. ano – o que indicia a dialogia com práticas letradas/escritas típicas tanto do contexto escolar quanto as do contexto digital, considerando-se, neste caso, maior tempo³⁸ de permanência na escola e convivência com as práticas institucionalizadas de escrita. Poder-se-ia pensar que os alunos do 2º. ano, em contato inicial com essas práticas de letramento, se sentem mais subjugados às

³⁸ Não se trata de “acúmulo” de experiências pessoais numa “linha de tempo”; trata-se de *processo de (res-)significação* facultado por práticas discursivas em âmbito sociohistórico.

normas (às formas) de produção textual recomendadas (impostas) pela instituição escolar.

Ao vincular tempo de escolarização à prática letrada/escrita, não nos referimos ao processo de alfabetização que, hipoteticamente, levaria à aproximação da escrita do aluno às normas convencionais típicas do contexto escolarizado. Deste ponto de vista, baseado na noção de escrita como código e de linguagem como objeto externo do qual os sujeitos se apropriariam, o modo como o escrevente enuncia poderia ser associado à noção de que a apropriação da escrita e dos gêneros que circulam nas diversas esferas de atividade humanas estivesse relacionada apenas a processos cognitivos de elaboração e interiorização da linguagem – e não a processos constitutivos da comunicação socioistórica.

A relação que estabelecemos entre o uso de mais de um período nos enunciados e as práticas institucionalizadas de escrita vincula-se, portanto, à noção de relações dialógicas que os escreventes mantêm com o já falado/escrito a respeito da escrita e dos gêneros nos quais os sujeitos se inscrevem, entendendo os aspectos dos enunciados como mais próximos das convenções instituídas devido ao caráter de interação verbal que essa noção pressupõe.

Esta relação pode ser observada, por exemplo, nas diferenças apresentadas entre a enunciação no papel e na tela, em particular, nos textos dos alunos do 3º. ano, em que, como vimos na Tabela 1, do total de 18 (dezoito) textos no papel, 14 (catorze) são produzidos com a utilização de mais de um período, enquanto na tela, apenas 09 (nove) textos apresentam esse aspecto composicional.

Do ponto de vista da identificação nos textos, observamos que, enquanto no papel se mantém a dialogia com a instituição, em modelo marcado pela convenção escolar, com identificação pelo uso de nome próprio nas redações, na tela, nos textos da turma do 3º. ano, em particular, há ocorrências de registros de *nicknames*, o que indicia

a percepção, pelo escrevente, da existência de outros interlocutores, além da professora e da pesquisadora, por se tratar de outra prática social de letramento.

Embora no momento da coleta do material tenha sido sugerido, pela pesquisadora, que os alunos (de ambas as turmas) pudessem se identificar utilizando *nickname*, constatamos que, enquanto grande parte dos alunos do 3º. ano se valeu de apelidos para identificação dos enunciados (12 do total de 17 produções na tela), apenas 3 do total de 14 produções dos alunos do 2º. ano apresentavam esse recurso.

Uma hipótese explicativa para a seleção por *nicknames*, seleção essa fortemente regida pelo parceiro da comunicação, estaria relacionada à representação que os escreventes fazem de si mesmos, de seu(s) interlocutor(es) e do próprio enunciado, considerando possibilidades de interação diversas das que ocorrem no papel.

Vale lembrar que a leitura do texto que serviu de base para a atividade foi lido ao ar livre para os alunos do 2º. ano, o que pode ter evitado uma associação direta entre essa prática de leitura e o uso do computador, marcando-se mais a atividade didática tradicional (identificação pelo nome de modo convencional) do que o estilo próprio da comunicação via internet (com *nickname*).

Neste caso, há indícios, nos enunciados do 2º. ano, de que houve tentativa mais forte de aproximação com/resposta à instituição, no caso, o uso de identificação pelo nome próprio de modo convencional, o que foi observado de modo diverso quanto às produções dos alunos do 3º. ano, cuja tendência observada nos enunciados indica tentativa de aproximação com/resposta a colegas e outros usuários da internet. Esse fato sugere que enquanto a “novidade” para os alunos do 2º. ano é a escola, para os alunos do 3º. ano é o computador com acesso à internet.

O fato de a leitura do texto-base (*Chapeuzinho Amarelo*) ter sido feita na sala de informática pode, no caso de uma parte dos alunos do 3º. ano, ter caracterizado essa prática de leitura como parte de atividade ligada ao computador, razão pela qual teriam

optado por estilo particular ao assinarem com *nickname*. Retomamos pressupostos bakhtinianos de que o locutor assume a valoração do que diz, de modo que não é possível, nesse contexto valorativo, pensar em neutralidade na enunciação. O enunciado é expressivo e apresenta o *tom* de cada época e o contexto particular.

Passamos, a seguir, à análise da representação estabelecida pelos escreventes, entre o falado e o escrito, nos dois suportes, em particular, nos cinco pares de enunciados selecionados para esta pesquisa. Uma leitura possível dos enunciados³⁹ que apresentamos, com relação às marcas que apontam para a heterogeneidade constitutiva (da língua, da linguagem), é a de que elas representam o trânsito entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas nas quais os escreventes estão inseridos, e nas quais se posicionam *responsivamente* em relação ao já-dito, considerando-se as relações que estabelecem quanto ao uso de suportes diferentes.

Relacionamos a leitura dos enunciados ao terceiro eixo de circulação imaginária pelo qual passa o escrevente no (seu) processo de textualização, tal como proposto por Corrêa (2004), ou seja, o da dialogia com o já falado/escrito, entendendo que tais modos de enunciação sejam práticas sociais historicamente constituídas,⁴⁰ que apontam, portanto, para caráter de *réplica* ao já-dito.

Embora tanto o texto na tela como no papel podem ser considerados réplicas de prática de enunciação falada (ato de contar histórias) fundada em informação letrada, na tela, a enunciação é particularizada pelo uso de recursos linguísticos e discursivos, característicos desse meio digital, a exemplo de *nicknames* e uso de pontuação não-

³⁹ Nesta análise, não consideramos questões de textualidade como coerência e intertextualidade, visto que não se trata de nosso propósito.

⁴⁰ O conceito de história assumido neste trabalho se distingue da noção de fatos narrados a partir do tempo cronológico; trata-se de temporalidade associada, por sua vez, a acontecimentos inscritos em contextos ideológicos que os constituem.

convencional. Não se trata apenas do uso de recursos digitais, mas da instauração do *outro*⁴¹ na enunciação.

Para fundamentar esta discussão, nos apropriamos do conceito de *letramento amplo*, formulado por Corrêa (2001), na medida em que procuramos analisar os enunciados como registros não vinculados (direta ou indiretamente) estritamente a práticas sociais de leitura e escrita. Assumimos, com este autor, que não apenas as práticas de leitura e escrita sejam letradas, mas que também o são as práticas sociais orais, desde que entendidas como aquelas que apresentam caráter escritural de mobilidade no espaço e permanência no tempo, características geralmente atribuídas somente à escrita, segundo concepção restrita de letramento (CORRÊA, 2001).

Entendendo que o sujeito se constitui na e pela linguagem, o conceito de letramento amplo nos auxilia a pensar a complexidade das relações entre sujeito e linguagem, no uso das tecnologias digitais que, por serem práticas sociais de uso da linguagem, atingem os sujeitos que, ainda que não estejam inseridos em práticas letradas/escritas em contextos digitais, apresentam, em seus enunciados, marcas que indiciam seu trânsito por práticas orais/faladas a respeito do uso das tecnologias digitais.

Do ponto de vista da recepção do texto, pensando no ambiente multimidiático, a leitura é fruto da atuação simultânea dos diferentes modos de um dado meio. O investimento imagético do usuário que tem sua entrada para o meio se articula com o acesso não apenas ao objeto material “texto”, mas, de imediato, com o sentido do texto.

A réplica ao enunciado alheio se dá no percurso do imagético-verbal para o verbal, reabrindo o circuito para novas leituras. Resta lembrar que o caráter organizador da escrita é, também, heterogêneo, e vem indiciado por marcas de seu trânsito por práticas orais/faladas.

⁴¹ Vale lembrar que o *outro*, ao qual nos referimos, não é o sujeito empírico, mas a instância de representação pelos sujeitos, do(s) seu(s) interlocutor(es), do (seu) texto e de si mesmo.

Partindo dessas reflexões, privilegiamos, na análise de cada par de textos, a identificação pelo nome próprio ou por *nickname*, o uso de um ou mais períodos e a distribuição espacial na produção do texto escrito, como indícios do trânsito dos escreventes por práticas letradas/escritas e orais/faladas em suas relações com os suportes e os interlocutores. Ressalta-se que esses aspectos serão explorados oportunamente em cada par. Esclarecemos que cada par de texto apresentado/analizado corresponde a produções feitas pelo mesmo escrevente.

Vejamos o primeiro par de textos produzido no papel e na tela por um dos escreventes.



Figura 7 (3_G_8_08/10/2010)



Figura 8 (3_G_8_21/10/2010)

Transcrição do enunciado referente à Figura 8:

1. *chapeu zinho amarelo*
2. *às Quinta-feira, Outubro 21, 2010*
3. *lobolobolobolobolobo e ela tinha medo de tudo ela tinha ate medo duma formiga*
4. *inofenssiva minhoca e girafa e de todos os animais da terra mas o que ela tinha*
5. *mas medo era do tal do lobo otaldo lobo talvez não existe em festa não aparecia*
6. *em festa de dança não ia porque tinha medo de dança não bebia sopa pra não*
7. *enssopar .*
8. *tinha ate medo de et que não existia .*
9. *umdia ela se encoltrou com lobo que ela morria de medo foi perdendo o medo dele*
10. *ele ficou doentede tanto olhar pra que la menina que nao tinha medo de abruxa*
11. *virou xabrua o diabo o diabo tubarao virou barantao e tudo foi mudando de nome e*
12. *pedia para ir ao espaço pra ve o et*
13. *dilma roussef*

Observamos que o modo de enunciação dividido é colocado em evidência no tom de brincadeira de apelido como “dilma roussef” (Figura 8) no texto na tela. Destacamos que se trata de escrevente do sexo masculino que escolhe, no entanto, nome feminino diverso de sua identidade física. Destacamos também o fato de, na produção escolar escrita em papel, o aluno identificar-se com o nome próprio, o que caracteriza interlocução (formal, tradicional, convencional) com a instituição escolar.⁴²

De nosso ponto de vista, trata-se de *réplica* que coloca em evidência *tom* e contexto particular da instituição escolar – a identificação, como observado, designa autoria e imputação de responsabilidade jurídica quanto ao dito (referente ao que “pode ser dito” nos lugares sociais que representa para si e para o outro). Trata-se, pois, da representação que o escrevente faz dos gêneros, na medida em que seleciona aspectos linguísticos particulares em cada suporte, instaurando interlocutores diversos.

Observamos ainda que a escolha pelo *nickname* não é neutra, mas condicionada por relações sociais, históricas, culturais. No caso, por exemplo, da ocorrência do *nickname* “dilma roussef” (Figura 8), observa-se a referência ao contexto social e histórico brasileiro, em que uma mulher com esse nome é eleita presidente do Brasil, naquele ano da coleta do material. Ressaltamos que, apesar da aparente dificuldade pressuposta no fato de uma criança de 3º. ano grafar um nome estrangeiro como “Rousseff”, a referência a esse nome aparece grafada quase como na forma original, faltando apenas um “f” ao final do nome.

O contato direto ou indireto com práticas letradas/escritas de origem midiática (periódicos impressos ou eletrônicos) talvez justifique a familiaridade com a grafia; o escrevente, porém, não se “esquece” de que está em ambiente digital e não se importa em grafar nome próprio com letras maiúsculas e minúsculas: escreve o nome todo em letras minúsculas, visto que essa distinção é mais tolerada nesse meio.

⁴²Os nomes próprios foram omitidos das figuras para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

A dialogia com o já falado/escrito também é evidenciada no texto produzido na tela (Figura 9, que segue abaixo), na representação do *outro*, pelo escrevente, tanto no que diz respeito à história ouvida, ao iniciar o enunciado com a repetição “lobolobolobolobolobo”, quanto pela ênfase em “*tinha ate medo de et que não existia*”, na medida em que o funcionamento prosódico-semântico de “até” acentua, pela recuperação de um ritual de fala (voz/gesto), os medos que a menina tinha.

lobolobolobolobolobo e ela tinha medo de tudo ela tinha ate medo duma formiga

Figura 9 (3_G_8_21/10/2010)

Observa-se, também, com relação à repetição da palavra “lobo” que, na redação do texto do papel, há alternância entre os pares “lobo” e “bolo”, separados por vírgula, indiciando resposta à instituição. Na tela, no entanto, não há alternância entre esses pares ou separação por vírgulas; assim, a brincadeira proposta na obra de Buarque (2004) parece ficar mais evidente.

O destaque para o modo de enunciação falado se dá também pelo jogo de palavras; enquanto no texto de Buarque (2004) consta de inversão de sílabas das mesmas palavras, como, por exemplo, “bruxa – xabru”, no texto do escrevente há tentativa de reprodução da brincadeira, a qual revela, no entanto, percepção particular da realização fonética da palavra. Por exemplo, “tubarão” transforma-se em “barantão”, transformação baseada, provavelmente, na identificação das palavras “barão” e “tão”, cuja junção reproduz, aproximadamente, os sons das palavras de partida, “tubarão” (linha 11, Figura 8).

Na Figura 7 também é possível observar o trânsito do escrevente por práticas sociais diversas, na medida em que estabelece relação com o *já-ditos* sobre narrativas (a de *Chapeuzinho Vermelho*, *Chapeuzinho Amarelo*, as produzidas em contexto familiar e

escolar), sobre medo (de exposição pública, do desconhecido, do ridículo), sobre política nacional, como destacado na escolha do apelido que encerra o enunciado (na tela).

O caráter de *réplica* ao contexto escolar é, também, a nosso ver, marcado em índices diversos na distribuição espacial do texto escrito. Em espaço “pré-textual”,⁴³ no texto no papel, há indicação, do nome da instituição onde a atividade foi realizada (indicado na primeira listra escura que aparece de cima para baixo), data e identificação convencional do escrevente (indicada na segunda listra escura que aparece de cima para baixo), título centralizado separado do corpo do texto, com emprego da cor vermelha, o qual sugere, dessa vez, intertextualidade com o conto tradicional “Chapeuzinho Vermelho”.

Também é possível observar, no chamado corpo do texto,⁴⁴ indicação de parágrafo marcado pelo uso de letras maiúsculas iniciais, embora esse escrevente pareça não fazer uso de recuo em relação à margem esquerda. Observa-se, também, em relação ao uso de letra maiúscula, que há flutuação no emprego dessa forma nos nomes próprios “Chapeuzinho” e “brutus”. Esses índices apontam para a dialogia com atividades de escrita características do contexto escolar, evidenciando as relações com as informações letradas/escritas que constituem o discurso do escrevente.

Com relação ao uso dos períodos, destacamos o fato de que não houve mudanças significativas sob esse aspecto (já analisado no papel, na Seção “Materiais e métodos”) comparando-se as produções nos dois suportes. Observamos que tanto na tela quanto no papel o texto é produzido em mais de um período, marcando a dialogia com informações letradas valorizadas pela instituição escolar.

⁴³ Foi orientado, pela pesquisadora, que os alunos se identificassem. Os escreventes escreveram “cabeçalho completo”, a exemplo do que fazem em atividade convencional no contexto escolar.

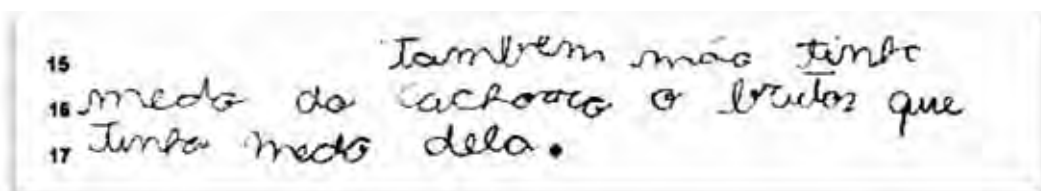
⁴⁴ A indicação de “pré-texto” e “corpo do texto” tem finalidade apenas metodológica, visto que a concepção de texto assumida neste trabalho vincula-se à ideia de enunciado completo (BAKHTIN, 2006), não sendo, portanto, concebida como partes dissociadas entre si e destacáveis do todo.

Notamos que, na tela, de modo diverso do papel, há ausência de letras maiúsculas em início de sentenças.

Esse fato pode estar relacionado ao desconhecimento do escrevente quanto ao uso das teclas do computador, não configurando, nesse caso, modificação decorrente da projeção de outros interlocutores, além da professora e da pesquisadora, mas do emprego da tecnologia.

No papel, Figura 7 (oitava linha), constatamos novamente a ênfase produzida pelo emprego de “até”, desta vez, em referência ao medo do lobo. Tal traço evidencia a tentativa, pelo escrevente, de aproximação de seu interlocutor, se acaso estivesse enunciando oralmente, como modo de dar relevo à relação de inversão do papel do lobo, comparando-se à história tradicional, em que a menina deve manter o medo do lobo, e não o contrário.

Este fato também é marcado no modo como insere o nome de um cachorro, como se ele fosse conhecido pelo interlocutor:



15 Também não tinha
16 medo do ~~cachorro~~ e lobo que
17 Tinha medo dela.

Figura 10 (3_G_8_08/10/2010)

Veamos outro par de textos:

1 [REDACTED]
 2 Dada - 08/10/2010
 3 Sexta-Feira 30A
 4
 5 Nome: [REDACTED]
 6
 7
 8 **Chapeuzinho Amarelo**
 9
 10 Era uma vez Chapeuzinho
 11 Amarelo ela era uma menina
 12 medrosa tinha medo de tudo mas
 13 do que ela tinha mais medo era o
 14 lobo que vivia lá na montanha
 15 do alemão lá tinha uma casa de aranha
 16 ela tinha muito medo do lobo e
 17 um dia ela se encontrou com
 18 o lobo e perdeu todo o medo do
 19 lobo e de todas as coisas que
 20 ela tinha medo e viveu feliz
 21 para sempre.
 22
 23
 24
 25 Fim!
 26
 27
 28

Figura 11 (3_Y_8_08/10/2010)



Figura 12 (3_Y_8_26/10/2010)

Transcrição do enunciado referente à Figura 12:

1. *Chapeuzinho Amarelo*
2. *às Terça-feira, Outubro 26, 2010*
3. *Era uma vez Chapeuzinho Amarelo ela tinha medo de tudo mais do que ela tinha*
4. *mas medo era do lobo que morava na montanha do alemão ele era de verdade um*
5. *dia ela se emcomtrou com o lobo e perdeu o medo que tinha lobo e o lobo na verda*
6. *virou o bolo e ela viveu feliz para*
7. *senpre.....*
8. *Lady Gaga*

A escolha do *nickname* “Lady Gaga” (Figura 12), parece estar associada à popularidade da cantora, compositora e produtora musical que adota esse nome artístico. A revista norte-americana *Time* incluiu-a na lista das 100 personalidades mais influentes do mundo em 2010, ano da coleta do material. A celebração da *pop star* pela

grande mídia, o contato direto ou indireto do escrevente e de seus colegas com esse tipo de divulgação são fatores que podem justificar a predileção por esse apelido; imagina-se que aquele que assina “Lady Gaga” seja admirado ou, pelo menos, não seja esquecido pela personalidade que, provavelmente, julga impactante. Observamos que a grafia da palavra estrangeira “lady” não é impedimento para as práticas letradas/escritas da criança. Verificamos que no papel o mesmo escrevente não se vale de *nickname*, assinando o texto de modo convencional (Figura 11).

Dentre outros aspectos do enunciado genérico, destacamos, na constituição dos textos no papel e na tela, menção que o escrevente faz ao lobo que vivia/morava “lá na montanha do alemão”:

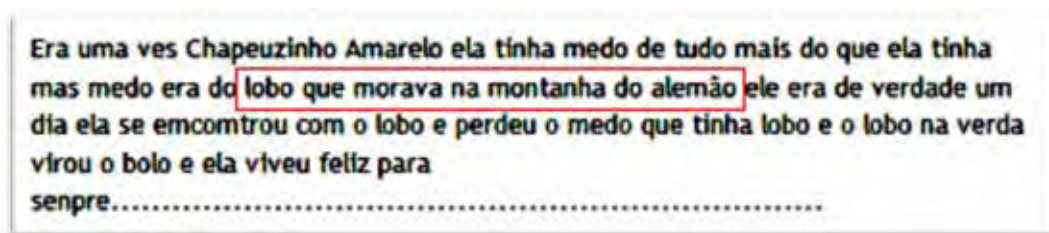


Figura 13 (3_Y_8_26/10/2010)

No texto de Buarque (2004), o autor assim caracteriza o medo que a personagem tinha do lobo:

E de todos os medos que [Chapeuzinho Amarelo] tinha
 O medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO
 Um LOBO que nunca se via,
 que morava lá pra longe,
 do outro lado da montanha,
 num buraco da Alemanha [...]

Na *réplica* do escrevente à instituição escolar, emerge este índice singular do dialogismo entre discursos: a *montanha da Alemanha* da narrativa infantil publicada no final da década de 70 no Brasil concretiza-se como a *montanha do alemão* em atividade

verbal contemporânea, em alusão, acreditamos, ao Morro do Alemão, núcleo do célebre Complexo do Alemão, conjunto de favelas da zona norte do Rio de Janeiro, considerada uma das áreas mais violentas da cidade.

Em 2010, ano da coleta do material, o Complexo do Alemão foi alvo da cobertura da grande imprensa, por ser palco de ação coordenada pelas polícias militar, civil, federal, com auxílio das Forças Armadas, na guerra ao tráfico no Rio de Janeiro. O contato direto e/ou indireto com as mídias (imprensa, televisiva, radiofônica, digital) talvez possa justificar esse “ponto de tensão” socioistórica na heterogeneidade dos discursos.

Observamos que, de modo diverso do enunciado produzido na tela (Figura 12), o escrevente também se vale, assim como o escrevente do texto apresentado na Figura 7, de identificação convencional no papel, configurando *réplica* ao contexto particular da instituição – o que também pode ser observado na distribuição espacial do texto escrito desse escrevente.

No papel (Figura 11), no chamado espaço “pré-textual”, há o nome da instituição onde o texto foi produzido (indicado na primeira listra escura que aparece de cima para baixo), seguido da data e identificação do escrevente (indicada na segunda listra escura que aparece de cima para baixo), título centralizado separado do corpo do texto, com emprego de cor (dois tons de amarelo) que remete ao próprio título da narrativa.

No espaço textual “propriamente dito”, por sua vez, há indicação de parágrafo (entendido como estrutura que compõe texto) no recuo em relação à margem esquerda; há também utilização de letras maiúsculas e minúsculas e emprego de expressões formulaicas características do tipo de texto em questão (*era uma vez, viveu feliz para sempre*). No espaço “pós-textual”, há grafia da palavra “fim” em tamanho de letra maior que o corpo do texto, cuja prática letrada/escrita está mais diretamente relacionada ao

contexto de produção escolar tradicional (e também ao de narrativas apresentadas em livros infantis).

Essa observação refere-se ao fato de que o escrevente, ao encerrar um texto escrito, com a palavra “fim”, o faz em caráter de réplica ao já-lido/escrito que não deixa de ser marcado pelo lugar que a instituição escolar ocupa na representação que faz da (sua) escrita. Esses índices da distribuição espacial do texto escrito apontam para dialogia com o já falado/escrito no que se refere a atividade valorizada pela escola.

Na Figura 11, no papel, a relação escrita/fala é marcada por meio do uso de um único parágrafo, se referindo à representação de determinadas práticas orais/faladas, como as de narrativa de conto ou relato de histórias em contexto familiar, na medida em que esse recurso de paragrafação vem marcado pelo encadeamento ininterrupto dos enunciados, na progressão dos acontecimentos.

Retomamos, com Chacon (1996), a noção de ritmo, referente a “uma organização singular das unidades (descontínuas) da linguagem num fluxo (contínuo) de discurso” (CHACON, 1996, p. 45), para justificar que não nos referimos à expressão gráfica como transcrição da oralidade. Entendemos que escrita e fala baseiam-se em organizações rítmicas específicas, ainda que a escrita, estruturada em base semiótica gráfica, é também constituída, assim como a fala, por ritmo e por gestos, marcados, no caso da escrita, na materialidade gráfica. Essa característica da escrita é, pois, uma possibilidade aberta para a imposição de aspectos prosódicos de fala no produto escrito.

Esses elementos significativos podem ser observados no modo como o escrevente enuncia, tanto na tela quanto no papel, apresentando ora um único sinal de pontuação – ponto final, ao fim de doze linhas – caso do texto da Figura 11; ora um único sinal de pontuação, não-convencional, caso do enunciado da Figura 12, em que o escrevente enuncia como se o interlocutor estivesse fisicamente presente, em escrita marcada pela tentativa de seguir o “fluxo da fala”; ora várias ocorrências do mesmo

sinal de pontuação (ponto final), nem todos empregados de acordo com as normas convencionais.

Em particular, o sinal de pontuação (não-convencional) utilizado na produção de texto, conforme Figura 12, marca sua relação tanto com a projeção de outros interlocutores, visto que, no papel (Figura 11), utiliza pontuação mais próxima das convenções escolares, quanto com o suporte, na medida em que a repetição do ponto final pode ser facilitada pelo uso da tecla do computador, produzindo efeito gráfico que corrobora a imposição de leitura em voz alta para dada palavra ou expressão, de modo a destacá-las das demais.

Esse encerramento, em particular, sugere tanto uma função textual, a qual retoma graficamente a continuidade do tempo, quanto uma função interpessoal, em que o acabamento no outro é marcado pela relação com o tempo em “para sempre”.

A dialogia com o já falado/escrito é observada também no texto na Figura 14 (recorte da Figura 11), em que a coesão entre as sentenças se sustenta no emprego pontuado das conjunções “e” e “mas” e do advérbio “mais”, grafado como “mas”.

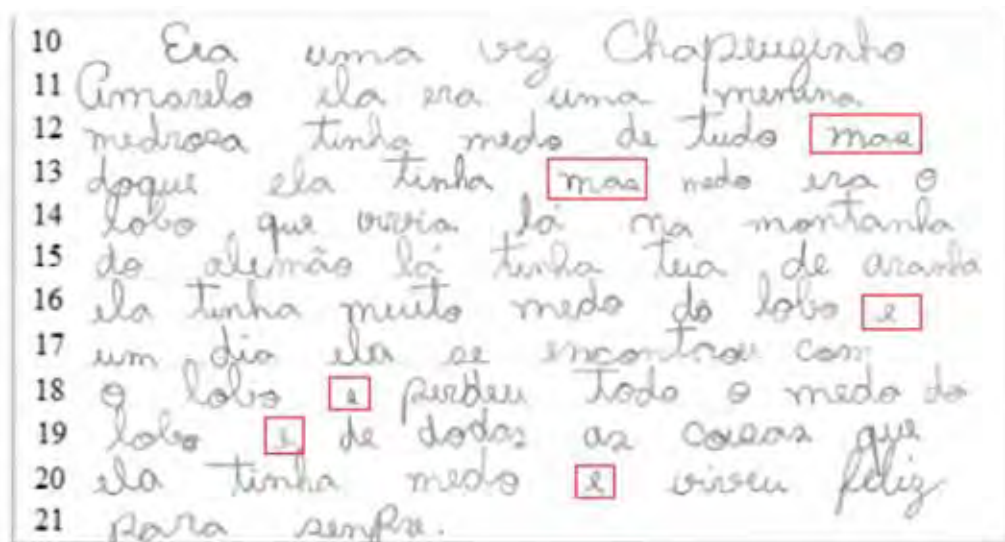


Figura 14 (3_Y_8_08/10/2010)

A utilização dessas marcas indicia que o escrevente, na relação com o falado,⁴⁵ o faz como se estivesse contando oralmente a história para os colegas da classe e a professora, em situação de enunciação própria do contexto escolar. Tal relação não é observada como “transcrição” da oralidade, por não considerarmos escrita e fala como pólos dicotômicos, mas como aspectos da linguagem que não se dissociam no processo de textualização/enunciação.

A flutuação no uso de “mas” marca, também, a relação do escrevente com certas práticas letradas/escritas institucionalizadas, como podemos observar na Figura abaixo.

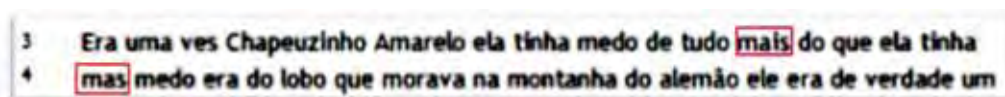


Figura 15 (3_Y_8_26/10/2010)

No primeiro caso, o escrevente grafava “mais” referindo-se à conjunção “mas” e, no segundo caso, grafava “mas” como advérbio (de intensidade) – “o que ela tinha mas medo”. Parece haver tentativa de alçamento ao que o escrevente imagina ser a escrita institucionalizada, observando-se que a palavra “mas” é mais facilmente identificada, pela criança, em enunciados escritos, se considerarmos que, nas práticas orais/faladas, em diversas regiões brasileiras, a conjunção adversativa “mas” é pronunciada como “mais”.

⁴⁵ Não levamos em consideração, nesta análise, fatos linguísticos relacionados à prosódia, os quais podem ser investigados segundo aspectos de hipossegmentação (“doque”), apagamento de sílaba (“verda”) ou troca de fonema (“dodas”); embora reconheçamos sua importância de uma perspectiva da heterogeneidade, não se trata do objetivo deste trabalho.

Passamos, agora, à análise do terceiro par de textos:

1 05/10/10

2 [REDACTED]

3 [REDACTED] 2º ano C nº 6

4

5 Reconto: Chapeuzinho Amarelo

6

7 Era uma vez uma Chapeuzinho

8 Amarela ela tinha medos de quase

9 tudo. Não comia sopa para não

10 picar, enrolada não falava

11 para não engarçar, não tomava

12 banho para não ficar descolada.

13 Mas o medo principal era de

14 lobo que não existia que morava

15 também não lembrava. Mas um

16 dia ela encontrou um lobo que

17 tinha olhos grandes e

18 principalmente a boca gigante.

19 Mas quando encontrou ele o

20 lobo não tinha medo de lobo

21 na verdade tinha mas só um

22 pouco e não tinha medo de todas

23 as outras coisas. O lobo gritou


24 eu sou o lobo e a Chapeuzinho

25 deu risada depois disso eu sou

26 o lobo gritou ele de novo ela continuou

27 a rir. E tinha outros amigos como

28 bruxa, tulha, diabo.

29 


30 

Figura 16 (2_C_7_05/10/2010)



Figura 17 (2_C_7_01/11/2010)

Transcrição do enunciado referente à Figura 17:⁴⁶

1. SEGUNDA-FEIRA, 1 DE NOVEMBRO DE 2010
2. *A Chapeuzinho amarelo.*
3. às Segunda-feira, Novembro 01, 2010
4. *Havia uma menina que se chama se chapeuzinho amarelo . ela tinha medo de*
5. *quaze tudo . em festa não aparecia. não comia sopa para não ficar ensopada*
.não
6. *ficava de pé para não cair . não dormia porque tinha medo de pezadelo.não*
7. *tomava banho para não ficar descolada . mas o medo mas mas medronho era de*
8. *lobo. um lobo que morava no muraco da alemãha cheia de teia de aranha.Mas*
9. *quando ela encontrou o lobo ela não tinha mas medo do medo do medo de um*
dia
10. *encontrar um lobo . aí o lobo gritou eu sou um lobo a chapeuzinho deu risada*
então
11. *ele gritou eu sou um lobo umas 25 vezes.virou um lobobolobolobolo.*
12. *Achapeuzinho ja não tinha medo de mas aquelas coisas . ja brincava com o filho*
13. *do jornaleiro com a filha da vizinha e o neto do sapateiro e brincava de*
amarelinha
14. *ela tinha mais amigos mas eu não lembro.*
15. ██████████

Verificamos, nesse par de textos, em particular, que a relação que o escrevente estabelece com o *outro*, nos dois suportes, é marcada por índices letrados/escritos valorizados pela instituição escolar, como identificação convencional, tanto na tela como no papel.

Tais índices também podem ser observados no modo como o escrevente produz o texto na tela pela ausência de letras maiúsculas em início de todas as sentenças e em

⁴⁶ A identificação foi omitida, na transcrição, a fim de evitar a exposição do escrevente que, nesse caso, não fez uso de *nickname*.

nomes próprios, o que não indica o desconhecimento do escrevente quanto a esse uso, comparando-se à escrita no papel.

Trata-se da interatividade com a imagem que faz do interlocutor nesse suporte, na medida em que se dirige a leitores com interesses diversos dos de uma professora ou pesquisadora – seriam interlocutores mais informais, porque não teriam relação com a formalidade imposta pela instituição escolar; seriam, pois, mais próximos.

Poder-se-ia pensar que o não emprego de maiúsculas no enunciado na tela (Figura 17) tivesse relação com a falta de habilidade do escrevente – no computador, letras maiúsculas são ativadas no teclado quando o usuário executa o comando CAPS LOCK + letra. A “flutuação” entre uso e não uso de maiúsculas em início de sentença mostra, no entanto, que o escrevente conhece o que deve ser feito e parece não se importar, nesse processo de textualização, com essa forma. Poder-se-ia dizer ainda que o escrevente talvez não tenha considerado necessário utilizar tais marcas no texto na tela por imaginar que o interlocutor *aceite*, no modo de enunciação digital, o que lhe é proposto, independentemente da forma empregada. Nesse caso, a forma empregada visa à produção de efeito de informalidade, de aproximação.

Observamos, também, que no texto em papel, ao rasurar a palavra “Amarela” (Figura 18, seguinte), parece ficar em dúvida quanto ao emprego do gênero do adjetivo, já que “Chapeuzinho”, substantivo masculino, faz referência a personagem feminina - que também recebe o adjetivo “*amarelada*” na história - o que, a nosso ver, configura informação letrada/escrita (“escuta” da narrativa de texto literário impresso em papel) que leva o escrevente a refletir sobre a própria escrita no processo enunciativo.

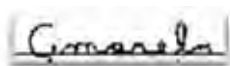


Figura 18 (2_C_7_05/10/2010)

Na tela (Figura 17), o adjetivo masculino (“amarelo”) se mantém, o que nos leva a pensar que a “escolha” pela referência do adjetivo ao substantivo “chapeuzinho” também pode estar relacionada à “escuta” da história. No entanto, não é possível observar se houve a reflexão apresentada no papel pela ocorrência de rasura, pois não há como observar se, ao escrever na tela, houve apagamento dessa letra, ou não.

É possível notar, ainda, no que diz respeito à relação escrita/fala, que a representação que o escrevente projeta em seu texto também é mostrada, no papel, pelo encadeamento dos enunciados, como se a história fosse “contada” em voz alta. O escrevente faz, inicialmente, paráfrase de parte do texto-base e, embora ao longo da narrativa pareça manter esse foco, na tentativa de reproduzir a estória o mais próximo possível do que ouviu – tratava-se, afinal, de atividade escolar de reconto ou reescrita –, ao fazer referência ao lobo, passa a utilizar recorrentemente o advérbio “mais” (grafado como “mas”) e a conjunção adversativa “mas”, como observamos na figura seguinte.

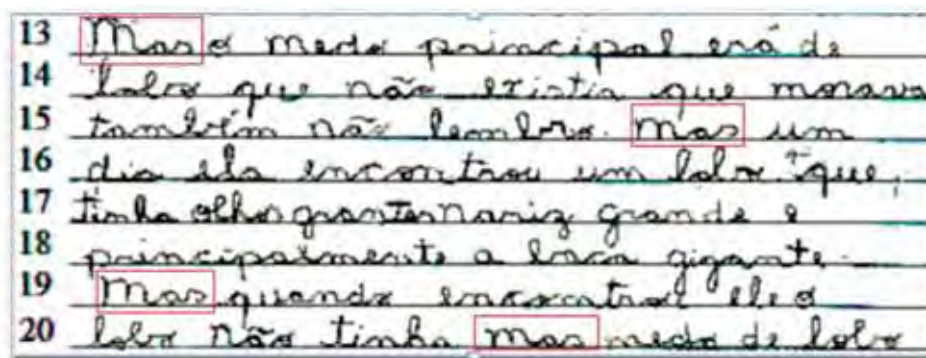


Figura 19 (2_C_7_05/10/2010)

A tentativa de comunicar ao leitor/ouvinte as mudanças de comportamento da personagem em relação ao medo do lobo indicia modo de marcar, gestualmente, a ênfase que o escrevente estabelece em sua escrita.

Nota-se que essa ênfase é marcada, nesse texto, tanto quando faz referência ao medo do lobo, quanto à perda do medo o que, a nosso ver, é indicação de que o uso da

conjunção “mas”, neste caso, trata da relação que o escrevente estabelece entre a escrita e a fala para emergência de sentido no modo de enunciação escrito. A utilização recorrente do advérbio “mas” (tanto no enunciado no papel como na tela) sugere a tentativa de aproximação do escrevente com o interlocutor, ao indicar as mudanças que ocorrem na narrativa.

Na tela, ao enunciar segundo esquema textual não-canônico – “*mas o medo mas mas medronho era de um lobo*” (Figura 17, linha 7), em que a forma canônica deveria ser empregada como a repetição do advérbio de intensidade “mais” (fato que também pode ser observado na 20^a. linha, no texto da Figura 19) –, verificamos tanto o trânsito por certas práticas orais/faladas, a exemplo das de disfemia, resultante de momento de ameaça e tensão, na ênfase ao medo do lobo (“*mas mas medronho*”), quanto por práticas letradas/escritas, a exemplo das escolarizadas, com emprego de “mas” tanto como conjunção adversativa, em início da sentença, quanto como intensificador (“mais”) referindo-se a “medo” e a “med(r)onho”.

Observa-se também, no texto no papel (Figura 16), que o escrevente grafa da mesma forma a conjunção adversativa “mas” e o advérbio de intensidade “mais”, em “Mas quando encontrou ele o lobo não tinha mas medo de lobo”. Nota-se que, ao uniformizar as duas formas, o escrevente não seleciona o que é usado nas práticas orais/faladas (“mais”), mas o que é reconhecido como índice de prática letrada/escrita (“mas”), réplica ao discurso institucional escolar.

Esse fato indica que o escrevente, em contato com a escrita institucionalizada, reflete sobre as possibilidades diversas do uso das formas “mas” e “mais”. Se, em observação a esse fato, pensássemos que a escrita é modalidade de caráter autônomo, não haveria reflexão, pelo escrevente, acerca da complexidade do modo de enunciação escrito. Apropriar-se-ia da escrita como se ela fosse exterior a si próprio, utilizando-se apenas de uma das formas, segundo regras estabelecidas pelas convenções.

No entanto, assumindo que a escrita (cf. CORRÊA, 2004) é constitutivamente heterogênea, entendemos essa “flutuação” no modo de grafar as palavras como decorrência da complexidade da linguagem, não alheia ao escrevente no (seu) processo enunciativo e ao (seu) trânsito por práticas orais/faladas e letradas/escritas em que está inserido.

Outros indícios da relação escrita/fala são sugeridos pelo uso do adjetivo “gigante” (Figura 20, apresentada a seguir), com ênfase em “principalmente”, em referência ao tamanho da boca do lobo, e uso da locução adverbial “na verdade”, na tentativa, pelo escrevente, de enfatizar, prosódico-semanticamente, no primeiro caso, a relação entre o aspecto físico do lobo e o medo que ele poderia causar; no segundo caso, em “na verdade”, trata-se de tentativa de contrapor a palavra enunciada, por meio de forma linguística de retificação, frequente em gêneros orais, em particular, na conversação informal.

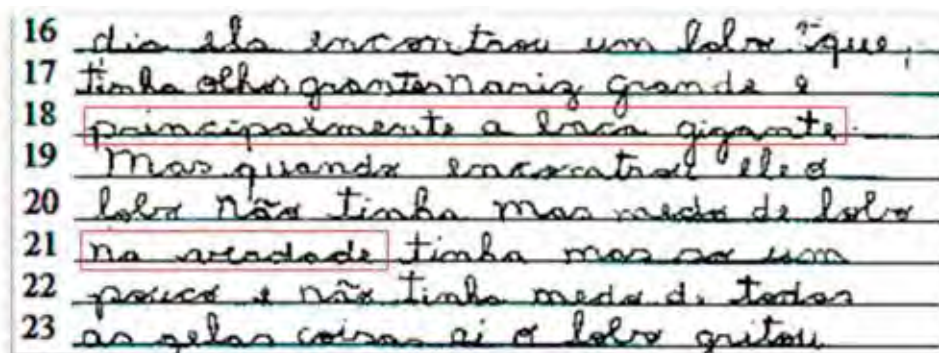


Figura 20 (2_C_7_05/10/2010)

As pistas linguísticas analisadas, consideradas “erros” diante de uma concepção de escrita como modalidade culta, marcam, de nossa perspectiva, o trânsito do escrevente por práticas constitutivamente heterogêneas, as quais colocam em evidência o princípio dialógico (responsivo) da linguagem.

Em relação à distribuição espacial, outras marcas podem ser observadas também no emprego da pontuação no enunciado na tela, como exemplificado na Figura a seguir, em que em alguns períodos há utilização de espaços em branco não-convencionais colocados entre final de palavra e a pontuação (ponto final).

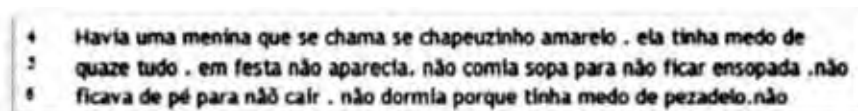


Figura 21 (2_C_7_01/11/2010)

A hipótese explicativa é que esse espaço não-convencional aparece como decorrência do uso do suporte material e, talvez, da pouca familiaridade do escrevente quanto ao uso do computador, na suposição de que seja necessário espaçamento entre palavra e sinal de pontuação, embora podemos notar, também, que há flutuação no uso dos espaços em branco, o que indicia tanto a reflexão, pelo escrevente, em relação ao uso desses espaços, quanto tentativa de alçamento ao que o escrevente supõe como o esperado para a institucionalização da escrita nesse suporte.

Por meio dos exemplos que se seguem, buscamos explicitar o caráter de réplica nos textos analisados, evidenciado pelo modo como os escreventes instauram diferentes interlocutores, comparando-se a produção no papel e na tela. Na análise dos textos seguintes, não faremos análise exaustiva das ocorrências (ou não) de *nicknames* e da distribuição espacial nos textos, visto que nesses dois pares de textos privilegiamos os fatos discursivos referentes ao modo como os interlocutores são instaurados no imaginário dos escreventes, no processo enunciativo, corroborando a concepção de que não há neutralidade na linguagem, seja na enunciação no papel ou na tela, embora ela possa ser pensada de maneira particularizada na tela.

1 Nome [redacted] Data: 8/10/2010
 2 3ª
 3 Recente: Rapuzinha Amarela
 4
 5
 6
 7 A rapuzinha amarela é uma menina
 8 muito bonita.
 9 Ela é muito medrosa ela não
 10 come porque não gosta ela não dança
 11 porque tem medo de se machucar ela não
 12 fala porque tem medo de zangar
 13 ela não gosta de estudar mas não dorme
 14 se pular mas não tem medo de se machucar
 15 e quando ela está na casa dela ela não
 16 de casa com o lobo e ela se preocupa
 17 muito com o lobo e ela sempre a critica
 18 Eu sou um lobo e sou um lobo e sou
 19 um lobo e sou um lobo e sou
 20 a se machucar lobo lobo lobo lobo
 21 lobo lobo lobo lobo e repetit
 22 Média sua e o lobo vive um lobo
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32



Figura 22 (3_GP_8_08/10/2010)



Figura 23 (3_GP_8_26/10/2010)

Transcrição do enunciado referente à Figura 23:

1. *chapeuzinho amarelo*
2. *às Terça-feira, Outubro 26, 2010*
3. *era uma vez uma menina chamada chapeuzinho amarelo ja etava ficamdo*
4. *amarelada,nem subia nem desia , não tomava sopa para nao insopar, nao falava*
5. *para nao engasgar ,não tomava banho para nao ce afogar,não saia la- fora para*
6. *nao se machucar*
7. ██████████

Em relação a aspectos textuais como uso dos períodos, podemos observar que enquanto na Figura 22 o texto é produzido em mais de um período,⁴⁷ indiciando a dialogia com as informações letradas/escritas valorizadas pela instituição escolar, na tela, Figura 23, o texto é produzido em um único período, indiciando a prevalência de

⁴⁷ Embora não haja recuo convencional à esquerda, o qual indica início de outros períodos, há mudança de linha e uso de letra maiúscula no início de sentenças.

modo de enunciação falado, considerando-se que o escrevente o produz na tentativa de dar relevo ao “fluxo da fala”, como numa estória contada em voz alta a outra pessoa.

Podemos observar, também, que outros interlocutores, além da professora e da pesquisadora, são instaurados no texto produzido na tela, considerando-se presença de *nickname*, diferentemente do que ocorre no papel em que é utilizada identificação convencional, e distribuição espacial diversa nos diferentes suportes.

Enquanto no papel (Figura 22), há delimitação entre o “cabeçalho” e o chamado “corpo do texto”, marcada por espaçamento entre linhas, com inserção de ilustração da história ao final do texto – práticas, em geral, recorrentes no contexto escolar –, na tela, esse espaçamento é previamente demarcado pela própria ferramenta. Embora, no caso do *blog*, haja recursos multissemióticos disponíveis para uso, a exemplo da inserção de figuras estáticas e em movimento, elas não são empregadas. A ausência de prática letrada/escrita no que se refere à produção textual em *blogs* pode ser uma justificativa.

Nos textos correspondentes às Figuras 22 a 26, buscamos discutir certa singularização do modo como a representação dos interlocutores, no imaginário dos escreventes, mobilizou o processo de produção dos (seus) textos.

No caso do texto da Figura 22, o escrevente, que produziu texto no papel sem denotar (ou, pelo menos, sem verbalizar) preocupações em relação à enunciação escrita, ao produzir o texto na tela, mostrou-se, inicialmente, preocupado em relação ao tempo, perguntando à pesquisadora, em vários momentos, quanto tempo ainda tinha para escrever. Manifestando ansiedade, pediu para sair da sala (ir ao banheiro) e, em seguida, queixou-se à pesquisadora, dizendo que “não conseguia escrever”.

Embora a pesquisadora, na tentativa de tranquilizar o escrevente, dissesse para não se preocupar em contar a história com todos os detalhes, essa recomendação pareceu não ser suficiente, uma vez que ele insistia em verificar a quantidade de linhas

que havia utilizado na atividade de reconto. Segue transcrição da gravação de voz, trecho em que o escrevente (uma menina) justifica sua preocupação:

Só que aí, quando minha mãe for ver no *site*, ela vai ficar super brava porque eu não escrevi muito. Porque ela gosta muito que eu escrevo, ela sabe que eu gosto muito. Só que aí eu esqueço muito rápido das coisas. Vou tentar escrever mais um pouco. (3_GP_8_26/10/2010)

Considerando-se a observação do escrevente em entrevista oral e a postagem de comentário sobre o texto, feita pela mãe do escrevente, pode-se dizer que a família acompanha as atividades desenvolvidas pelo filho na escola. A expectativa mais imediata do escrevente é que seu texto seja lido por outros interlocutores, além da professora e da pesquisadora: a família, na figura da mãe. A preocupação expressa com o número de linhas escritas no texto indicia réplica tanto à instituição escolar quanto à familiar que, no caso, parece entender que a qualidade do texto seria proporcional a sua extensão em número de linhas.

Segue comentário produzido pela mãe do escrevente:



Figura 24 - Comentário ao enunciado da Figura 23

Vejamos o próximo par de textos:



Figura 25 (2_R_8_05/10/2010)

Transcrição referente ao texto da Figura 25:

1. [REDACTED] 05/10/2010
2. *Chapeuzinho Amarelo*
3. *eu sou o lobo e o lobo [trecho ilegível]*
4. *eu sou o lobo*
5. *Chapeuzinho Amarelo só ficou dando*
6. *rizada mas quando ela só vai mudando*



Figura 26 (2_R_22/10/2010)

Transcrição referente ao texto da Figura 26:

1. *achandensinn a marela*
2. *às Sexta-feira, Outubro, 22, 2010*
3. *eu gosteitaestoria*
4. [REDACTED]

É possível observar, no texto no papel (Figura 25), que, embora o escrevente esteja em processo inicial da escrita, segundo a norma padrão, as informações letradas/escritas escolarizadas não lhe são alheias. Nota-se que faz uso de mais de um período e de letras maiúsculas iniciais em nomes próprios; sabe redigir cabeçalho e sabe, também, que a ilustração no encerramento do texto, que retoma características de histórias em quadrinhos (uso de balões e onomatopeias, por exemplo), é bem-vinda em práticas letradas/escritas com as quais tem contato no ambiente escolar.

No momento da produção do texto na tela, o escrevente afirma à pesquisadora que não quer escrever, sob a justificativa de que não sabe fazê-lo. A pesquisadora propõe, então, que ele conte (oralmente) a história, na tentativa de minimizar o incômodo evidenciado pelo aluno. Após contar, timidamente, escreve o título e sua impressão sobre a história (Figura 26).

Nota-se que a negação desse escrevente dialoga não apenas com a representação que faz da escrita institucionalizada, mas com a representação que faz da apropriação do gênero “redação escolar” e dos interlocutores com os quais ele imagina interagir, ao produzir texto na tela de computador com acesso à internet. A produção no papel talvez tenha sido desenvolvida não com menor reflexão em relação à complexidade da escrita, mas sem a preocupação apresentada no momento da produção na tela, considerando-se a possibilidade de que, no imaginário do escrevente, a professora conhece seu processo de aquisição de escrita, o que poderia não ocorrer, no caso de os leitores serem os colegas da classe, ou familiares, podendo ser (ou imaginar vir a ser) alvo de reprovações, por seus leitores, acreditando que sua escrita não se aproxima daquela convencionalmente aceita.

Essas observações corroboram a ideia de não neutralidade da enunciação, já que o *outro* é constitutivo no processo de interação na e pela linguagem (dentro ou fora da internet). O *outro* não é o sujeito empírico, que dialoga face a face com os escreventes;

trata-se da projeção de imagens, de posicionamentos enunciativos, sociohistoricamente constituídas, considerando-se a dialogia com os discursos em diferentes suportes materiais.

4. Considerações finais

Entendendo que a escrita seja prática social de linguagem vinculada às condições sociais e históricas de sua produção, pudemos refletir, neste trabalho, que concebê-la como modo de enunciação e, portanto, prática social (constitutivamente heterogênea) de linguagem, implica pensá-la de maneira indissociável dos gêneros do discurso.

Argumentamos que as escolhas linguísticas feitas pelos escreventes em diferentes suportes não é neutra, mas mediada pela relação dialógica com o já-dito (incluindo-se o já falado e o já escrito) acerca da enunciação no papel ou na tela, podendo ser explicadas pela projeção de imagens que os escreventes fazem de seus interlocutores, marcadas, a nosso ver, como *réplicas* de dizeres institucionalizados e de dizeres sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação que circulam na sociedade e nos diferentes grupos sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Pensando com Bakhtin (2006) que todo enunciado é caracterizado por réplica, observamos que as projeções de interlocutores dos quais se espera uma resposta são indiciadas, como pudemos observar na análise dos textos, pela redação de texto composto por um único período, ou mais que um. No primeiro caso, verificamos que o escrevente enuncia como se estivesse narrando em voz alta – o que, embora seja um traço presente nos dois suportes, mostrou-se mais evidente na tela, em decorrência da mudança de suporte e de interlocutor(es). No segundo caso, observamos que na produção dos escreventes as informações letradas/escritas valorizadas pela instituição escolar são mais evidentes, corroborando a dialogia com o já dito a respeito da enunciação no papel e na tela (em contexto escolar).

A projeção de interlocutores diversos é também marcada como réplica, nos enunciados dos escreventes, pelo uso, ou não, de *nickname*. Observando que a opção pelo uso de apelidos se deu somente na tela, pudemos concluir que, nesse caso, outros interlocutores são instaurados no processo enunciativo, em decorrência da mudança de suporte, já que em produções textuais tradicionais, como no papel, se mantém, no total de textos produzidos, a identificação convencional.

Vale lembrar, ainda, que o uso de apelidos é característica das práticas orais/faladas de linguagem, de maneira particularizada, aquelas que buscam aproximar interlocutores, o que corrobora a observação de que, na tela, no gênero (provisório) em questão, há tentativa de aproximação entre interlocutores.

Verificamos que o uso de *nickname* (apenas na tela) indicia ainda a tentativa, pelos escreventes, de dissimular identidade física, mantendo anonimato numa atividade verbal em que eles “sabem” que há leitores potenciais – outros usuários da rede –, além da professora e da pesquisadora. Trata-se, de nosso ponto de vista, de avaliação (inconsciente) dos escreventes, que concebem, na adoção de *nickname*, *apelo à simulação da presença*, em que o simulador está relacionado ao suporte, por um lado, e, por outro, ao próprio trabalho com as representações nas práticas sociais letradas (KOMESU, no prelo).

O caráter de réplica também pôde ser observado, em particular, ao contexto escolar, na distribuição espacial pelo emprego de título e encerramento com aspectos característicos a cada suporte específico: no papel, título centralizado e separado do corpo do texto e, em alguns textos, com ilustração, no encerramento, referente à história recontada, ou a palavra “fim” grafada em tamanho de letra maior que o corpo do texto, traços da composição de enunciados escritos em contexto escolar; na tela, título localizado em espaço predeterminado para postagem e encerramento do enunciado com *nickname* e/ou comentário de eventuais leitores.

Partindo da ideia de que o caráter de réplica não apresenta, necessariamente, resposta imediata, mas que todo enunciado, segundo Bakhtin (2006), é elo da cadeia de comunicação, a “escolha” em determinados gêneros discursivos é determinada por efeitos de sentido que emergem da relação dialógica que o escrevente estabelece com o já-dito sobre os gêneros nos quais produz os enunciados. Este fato pode justificar, em parte, as mudanças que observamos nas produções dos escreventes.

Se a ação na linguagem não é desvinculada das representações feitas pelos sujeitos acerca da escrita, dos suportes, dos interlocutores e do contexto socioistórico de produção de linguagem, ela envolve, necessariamente, perspectivas e posicionamento valorativo não dissociados dos aspectos que determinam, em parte, o uso de suportes específicos.

Podemos afirmar, portanto, que, ao enunciar em cada suporte, o modo de enunciação assume diferentes configurações, por se tratar de gêneros diferentes, ainda que em seu caráter de provisoriedade, a exemplo do *blog*. Contrapomo-nos, diante essa afirmação, à concepção formalista de gênero, que nos levaria a categorizar as produções de acordo com as formas linguísticas utilizadas em cada um dos suportes.

A singularidade, nos textos, tanto em um suporte quanto noutro, se dá pela *projeção de outros interlocutores*, como *réplicas* de dizeres acerca da escrita institucionalizada e das tecnologias de informação e comunicação, marcando, portanto, o trânsito dos escreventes por práticas orais/faladas e letradas/escritas da contemporaneidade.

Concebendo que o sujeito é constituído na e pela linguagem, e que todo processo de enunciação é indissociável das condições de produção que se dão nos discursos específicos das esferas de atividades humanas, assumimos que os suportes em si mesmos não sejam constitutivos de sentidos, mas que produzem efeitos de sentido diversos, dada a interação estabelecida entre os sujeitos que deles fazem uso.

Desse modo, procuramos discutir, na análise dos dados, em que medida os usos das mídias digitais e, de modo particular, o uso da internet em contexto escolar, apresenta configuração diversa dos tradicionais livros e cadernos de anotações (cópias) e registros utilizados pelos alunos, assumindo que o uso de diferentes suportes implica o estabelecimento de relações entre os interlocutores que deles fazem uso.

Embora tenhamos observado que a relação fala/escrita é constitutiva das produções nos dois suportes, dada a heterogeneidade da escrita (da linguagem), e que, portanto, não houve modificações significativas, nesse aspecto, decorrentes da mudança de suportes, sugerimos que o modo de enunciação falado (a exemplo daquele de conversação informal) é mais evidenciado no processo enunciativo na tela – o que nos leva ao questionamento acerca do fato de que nas produções na tela (com acesso à internet), a simulação da presença dos interlocutores é mais marcada que nas produções no papel.

Essa observação nos leva também a sugerir que o uso dos computadores nas escolas deve ter como objetivo o desenvolvimento de competências discursivas dos alunos e, desse modo, propiciar situações de interação, circulação de informações nas quais os diversos gêneros sejam compreendidos como uso concreto da linguagem.

Partindo desse princípio, é fundamental a concepção de que, no processo de textualização, o modo de enunciação escrito constitui e é constituído por outros modos de representação da linguagem, não sendo, portanto, homogêneo e exterior aos sujeitos inseridos em contexto social constituído por múltiplos letramentos e que, portanto, o ensino baseado na noção de língua como código, estendendo-se à concepção de recursos digitais sob aspecto instrumental, de neutralidade, não faz avançar nas discussões acerca da articulação entre práticas escolarizadas e outras práticas de linguagem.

Referências bibliográficas

ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Les textes types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan/HER, 2001.

ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M. N. *Gramática: texto: análise e construção de sentido*. São Paulo: Moderna, 2006.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas (SP), v. 19, 1990.

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

BAKHTIN, M. [1963], *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. [1929], *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BUARQUE, C. [1979], *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrador: ZIRALDO. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

BUZATTO, M. E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III Congresso Ibero-Americano EducaRede. 29 a 30 de maio, 2006. São Paulo.

_____. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Campinas: 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto dos Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

CAPRISTANO, C. C. *Mudanças da trajetória da criança em direção à palavra escrita*. Campinas: 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto dos Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

CHACON, L. *Ritmo da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CHARTIER, R. [1977], *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1988.

CORRÊA, M. L. G. 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.

_____. *Linguagem e comunicação social: visões da linguística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

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

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, 45(2): 205-224, Jul./Dez. 2006.

_____. Heterogeneidade da escrita no ensino: das modalidades às relações intergenéricas. In: *Encontro de reflexão sobre a escrita – o ensino de diferentes gêneros textuais* (título provisório). Aveiro (PT): ?, no prelo.

FUSCA, C. J. *VC TC D OND?: a abreviação (de distâncias) na internet*. São José do Rio Preto: 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

GALLI, F. C. S. *(Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as “novas” práticas contemporâneas*. Campinas: 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto dos Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

GINZBURG, C. [1939], *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia de Letras, 1989. p. 143-179.

GRIGOLETTO, G. R. G.; KOMESU, F. C. Representações verbais e não verbais de gêneros digitais em enunciados escolares. In: *Da letra ao pixel e do pixel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual*. CORACINI M. J.; UYENO E. Y.; MASCIA M. A. A. (orgs.). Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001. p.411-428.

GROSSMANN, F. [1996], *Enfances de la lecture: manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2000.

HEIDMANN, U. Comparatismo e análise de discursos: a comparação diferencial como método. In: *Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações*. RODRIGUES, M. G. S.; NETO, J. G. S.; PASSEGGI, L. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. p.61-82.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, A. B. (org.). [1995], *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KOMESU, F. C. *A escrita das páginas eletrônicas pessoais da internet: a relação autor/herói*. Dissertação (Mestrado) em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2001.

_____. *Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs na internet*. Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2005.

_____. [2009], Blogs e as práticas de si na internet. In: *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido / Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier* (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. p.135-146.

_____; TENANI, L. E. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem – *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009.

_____. Práticas de letramento/escrita no contexto da tecnologia digital. *Eutomia - Revista de Literatura e Linguística* – Ano III – Volume 1 – UFPE, Julho/2010. p.1-15.

KOMESU, F. Suporte: fonte, fixador, dispositivo socioistórico? In: *O (in)esperado de Jakobson*. TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. M. (orgs.). (no prelo).

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

_____. [1996], *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 2007.

LÉVY, P. [1993], *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

MAINGUENEAU, D. [1998], *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. [1995], *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A questão dos suportes dos gêneros textuais. *DCLV* – V.1, N1. João Pessoa, Out/2003, 9 – 40.

BOUCHARD, R.; MONDADA, L. *Les processus de La rédaction collaborative*. Paris: L'Harmattan, 2005.

ONG, W. *Oralidade e Cultura Escrita*. São Paulo: Papyrus, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

RECUERO, R. C. *Comunidades em redes sociais na internet: proposta de tipologia baseada no fotolog.com*. Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS): /334/, 2006.

RIBEIRO, V. M. (org.). [2003], *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. [1998], *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica, 2002.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rev. Bras. Edu., Rio de Janeiro, n.25, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Set 2008. doi: 10.1590/S1413-24782004000100002.

STREET, B. V. [1984], *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge, 1995.

_____. [1994]. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Lingüística*, nº 8. 2006. p. 465-488.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, (26), Jan./Jun. 1994. p. 49-62.

Anexos

Anexo 1

***Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2004)**

Era a Chapeuzinho Amarelo.

Amarelada de medo.

Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa, não aparecia.

Não subia escada, nem descia.

Não estava resfriada, mas tossia.

Ouvia conto de fada, e estremezia.

Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.

Minhoca, pra ela, era cobra.

E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra.

Não ia pra fora pra não se sujar.

Não tomava sopa pra não ensopar.

Não tomava banho pra não descolar.

Não falava nada pra não engasgar.

Não ficava em pé com medo de cair.

Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo.

Era a Chapeuzinho Amarelo...

E de todos os medos que tinha

O medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO.

Um LOBO que nunca se via,

que morava lá pra longe,

do outro lado da montanha,

num buraco da Alemanha,

cheio de teia de aranha,

numa terra tão estranha,

que vai ver que o tal do LOBO

nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho

tinha cada vez mais medo do medo do medo

do medo de um dia encontrar um LOBO.

Um LOBO que não existia.

E Chapeuzinho amarelo,

de tanto pensar no LOBO,

de tanto sonhar com o LOBO,

de tanto esperar o LOBO,

um dia topou com ele

que era assim:

carão de LOBO,

olhão de LOBO,

jeitão de LOBO,

e principalmente um bocão

tão grande que era capaz de comer duas avós,

um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz...

e um chapéu de sobremesa.

Finalizando...

Mas o engraçado é que,

assim que encontrou o LOBO,

a Chapeuzinho Amarelo

foi perdendo aquele medo:

o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO.

Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.

Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.

O lobo ficou chateado de ver aquela menina

olhando pra cara dele,

só que sem o medo dele.

Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo,

porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo.

É feito um lobo sem pelo.

Um lobo pelado.

O lobo ficou chateado.

Ele gritou: sou um LOBO!

Mas a Chapeuzinho, nada.

E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!!

E a Chapeuzinho deu risada.

E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!

Chapeuzinho, já meio enjoada,
com vontade de brincar de outra coisa.

Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO
umas vinte e cinco vezes,
que era pro medo ir voltando e a menininha saber
com quem não estava falando:

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO

Aí, Chapeuzinho encheu e disse:

"Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!"

E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO.

Era um BO-LO.

Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim.

Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim.

Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu de chocolate.

Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato.

Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato.

Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato,

Trepa em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha,

com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro,

com a sobrinha da madrinha

e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira.

E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái;
barata é tabará;
a bruxa virou xabru;
e o diabo é bodiá.

FIM

(Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo:

o Gãodra, a Jacoru,

o Barãotu, o Pão Bichôpa...

e todos os tronsmons).

Anexo 2

Questões referentes à entrevista oral feita com os alunos

- a. Você já usou o computador? Onde? Para quê? (na escola, em casa, em LAN house?)
- b. Quando você usa o computador?
- c. Você precisa de ajuda para usar o computador? Quem o ajuda? (em caso de resposta afirmativa)
- d. Você acessa a internet? O que você faz? (em caso positivo)
- e. Com que frequência você usa o computador/a internet? (horas, dias da semana)
- f. Em sua opinião, para que serve o computador?
- g. O que pode ser feito no computador que não pode ser feito no caderno?
- h. O que pode ser feito no computador que não pode ser feito com os livros?
- i. O que pode ser feito no computador que não pode ser feito na sala de aula?
- j. O que é um *blog*?