

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CINTIA ALMEIDA DA SILVA E SILVA

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE
ESCRITA COM O GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO**

Rio Branco

2019

CINTIA ALMEIDA DA SILVA E SILVA

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE
ESCRITA COM O GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha: 2 – Texto e Ensino

Orientadora Prof^a. Dr^a. Tatiane Castro dos Santos.

Rio Branco

2019

CINTIA ALMEIDA DA SILVA E SILVA

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE
ESCRITA COM O GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 26/04/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Tatiane Castro dos Santos - Orientadora
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva (membro externo)
Universidade Federal do Oeste do Paraná - UFOPA

Prof.^a. Dr.^a. Rosane Garcia (membro interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes (Suplente)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Rio Branco

2019

A meu filho, Aleks Junior

*O amor é filho da compreensão; o amor é tanto mais veemente, quanto
mais a compreensão é exata.*

Leonardo da Vinci

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me fortalecido e abençoado neste percurso;

À Universidade Federal do Acre, pela oportunidade;

À CAPES, por conceder-me uma bolsa de estudo;

À Escola em que atuo, por me conceder espaço propício para realizar minhas reflexões durante o período do mestrado;

Especialmente à Professora Doutora Tatiane Castro dos Santos, minha orientadora, extremamente profissional e de uma sutileza que ao falar, incentivar e orientar esta caminhada deu forma a minha motivação. Grata pela leitura sempre atenta e contribuições de valor imensurável;

Aos membros da Banca pela disposição em poder contribuir e pelas valiosas sugestões;

À professora Rosane Garcia, com imenso carinho, por sua disponibilidade e atenção em todos os momentos, além da qualificação, nos quais a incomodei com minhas dúvidas e inquietações.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras – UFAC, por seus conhecimentos e práticas educacionais, os quais transformaram e aprimoraram minhas concepções;

À minha família, por estarem sempre com pensamento positivo para que tudo desse certo;

Ao meu tio-pai, Luís Prado (in memorian), por ser sempre meu incentivador de todas as horas, perdê-lo na reta final desta caminhada me fragilizou e, ao mesmo tempo, me encorajou para a conclusão;

Ao amigo e tio Paulo Onofre por sua amizade e cumplicidade;

Às minhas amoras, mulheres guerreiras da turma 4, pelo carinho, brincadeiras e por me proporcionarem momentos ímpares.

Aos colegas, pela acolhida.

RESUMO

A dissertação intitulada Letramento digital e ensino da língua portuguesa: práticas de escrita com o gênero diário tem por objetivo discutir práticas de escrita no ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento digital, a partir de uma proposta de intervenção, voltada para o nono ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Rio Branco – Ac, com foco no gênero textual diário na rede social *Facebook*. Tomou-se por base a pesquisa-ação e, como fundamento epistemológico, os conceitos de letramento e alfabetização, letramento digital e tecnologia e ensino, discutindo os conceitos no âmbito desta pesquisa. A discussão sobre alfabetização e letramento encontra respaldo em autores como Kleiman (2005; 2006; 2007), Soares (2015; 2016); sobre letramento digital e tecnologia em autores como Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), Coscarelli (2005), Rojo (2013); sobre gêneros do discurso em Bakhtin (2016) e gêneros textuais em Marcuschi (2008; 2011) e Alves Filho (2011). Para alcançar os objetivos, elaboramos e aplicamos uma proposta de intervenção, como Sequência Didática, inspirada em Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004). A aplicação permitiu-nos observar que a proposta contribuiu para despertar no estudante o interesse pelo uso do ambiente digital em favor da aprendizagem escolar. Os resultados sinalizam que, os jovens precisam ser direcionados e repertoriados para poderem associar as mídias digitais à aprendizagem no âmbito escolar, pois quando assim o fizemos vimos que nossos estudantes souberam adequar a escrita aos diferentes espaços, neste caso, no ambiente digital e no texto manuscrito. Muitos trabalhos ainda são necessários para que nossos alunos utilizem o ambiente digital como um suporte à aprendizagem escolar com domínio e segurança, mas com a aplicação dessa proposta foi possível aprofundar nossa compreensão sobre letramento digital e as possibilidades de utilizá-lo nas aulas de língua portuguesa, resgatando as memórias através do gênero textual diário. Evidenciando, assim, a possibilidade de inovação da didática escolar através das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's e no contexto globalizado atual.

Palavras-chave: Profletras. Escrita. Letramento Digital. Diário. Tecnologia.

ABSTRACT

The dissertation titled Digital literacy and teaching of the Portuguese language: writing practices with the daily genre aims to discuss writing practices in the teaching of the Portuguese language in the perspective of digital literacy, based on an intervention proposal, focused on the ninth year of the elementary school in a public school in the Rio Branco – Ac city, focusing on the daily textual genre on the social network Facebook. Based on action research and as an epistemological basis, the concepts of literacy, digital literacy and technology and teaching were discussed, discussing the concepts within this research. The discussion about literacy and literacy is supported by authors such as Kleiman (2005, 2006, 2007), Soares (2015, 2016); on digital literacy and technology in authors such as Dudeney; Hockly; Peggrum (2016), Coscarelli (2005), Red (2013); on genres of discourse in Bakhtin (2016) and textual genres in Marcuschi (2008; 2011) and Alves Filho (2011). In order to reach the objectives, we elaborated and applied an intervention proposal, such as Didactic Sequence, inspired by Schneuwly, Dolz and collaborators (2004). The application allowed us to observe that the proposal contributed to arouse in the student the interest in using the digital environment in favor of school learning. The results indicate that young people need to be directed and repertoried in order to be able to associate digital media with learning in the school environment, because when we did this, we saw that our students knew how to adapt writing to different spaces, in this case, in the digital environment and in the text manuscript. Many works are still necessary for our students to use the digital environment as a support for school learning with mastery and security, but with the application of this proposal it was possible to deepen our understanding about digital literacy and the possibilities of using it in Portuguese language classes, rescuing the memories through the daily textual genre. Thus, the possibility of innovation in school didactics through Information and Communication Technologies - ICTs and in the current globalized context is evidenced.

Keywords: Profletras. Writing. Digital Literacy. Daily. Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018)	18
Figura 1	Esquematização do conceito de letramento	24
Figura 2	Conversa no <i>WhatsApp</i>	33
Figura 3	Conversa no <i>WhatsApp</i>	34
Figura 4	Estrutura do diário pessoal	46
Figura 5	Diário de Anne Frank	47
Figura 6	Texto do diário de Anne Frank	47
Figura 7	Página do <i>Facebook</i>	51
Figura 8	Representação de uma sequência didática	54
Figura 9	Capa do livro “Diário de um banana: maré de azar”	66
Figura 10	Estudantes realizando leitura	67
Figura 11	Produção textual dos estudantes	68
Figura 12	Produção textual dos estudantes	69
Figura 13	Produção textual dos estudantes	69
Figura 14	Produção textual dos estudantes	70
Figura 15	Produção textual dos estudantes	71
Figura 16	Produção textual dos estudantes	72
Figura 17	Produção textual dos estudantes	73
Figura 18	Página do <i>Facebook</i>	74
Figura 19	Página criada do <i>Facebook</i>	77
Figura 20	Opções de <i>emojis</i> no <i>Facebook</i>	78
Figura 21	Produção textual dos estudantes	79
Figura 22	Produção textual dos estudantes	79

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS NOVOS LETRAMENTOS	17
2.1	Letramento no Brasil	17
2.1.1	Conceitos de Alfabetização e Letramento	22
2.1.2	Novos Letramentos e Letramentos Digitais	29
3	OS GÊNEROS TEXTUAIS, NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO	39
3.1	Conceito de Gêneros Textuais	39
3.1.1	O gênero textual diário	44
3.1.2	Uma nova escrita: o diário numa perspectiva digital	48
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	52
4.1	Considerações Metodológicas	52
4.2	Sequência Didática	55
4.2.1	Dados de Identificação da Proposta	55
4.2.2	Objetivo Geral	55
4.2.3	Objetivos Específicos	55
4.2.4	Recursos Didáticos e Tecnológicos	56
4.2.5	Considerações Iniciais	56
4.3	Descrição da Proposta de Intervenção	56
4.3.1	Etapa 1 (2 h/a) – Produção Inicial	57
4.3.2	Etapa 2 (4h/a) – Módulo 1	57
4.3.3	Etapa 3 (4h/a) – Módulo 1	58
4.3.4	Etapa 4 (4h/a) - Módulo 2	58
4.3.5	Etapa 5 (3h/a) - Módulo 3	59
4.3.6	Etapa 6 (3h/a) – Módulo 4	60
4.3.7	Etapa 7 (2h/a) – Produção Final	60
5	ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA	62
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores de língua materna na educação básica, nas escolas públicas no Brasil e, particularmente, no estado do Acre. E dentro desse desafio está a imprescindível busca pelas mais variadas formas de auxiliar nossos alunos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, no domínio de diversos gêneros textuais.

Nesse contexto, vários aspectos merecem atenção, dentre os quais se destacam: a) a aplicação de didática satisfatória para o ensino da língua, usando o texto como objeto de ensino; b) a adequação das atividades de análise linguística a esse objeto, buscando atender às necessidades reais de aprendizagem e, assim, promovendo um bom desempenho dos alunos em todas as instâncias sociais que requerem práticas de leitura e escrita; c) a apropriação das novas tecnologias por parte do professor e do aluno, de forma a interagir com ferramentas que possam subsidiar e ajudar na melhor exposição, pelo professor, do conteúdo que seja, ao mesmo tempo, atrativo ao alunado.

Desse modo, no tocante aos esforços para enfrentar esses desafios, a solução parece residir nas fronteiras entre medidas educacionais eficazes, um projeto político-pedagógico escolar afinado com os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e que seja conhecido pelos professores, a experiência e a qualificação do profissional da língua portuguesa, bem como a disposição em utilizar o novo e aceitar que os alunos estão, há muito tempo, dominando as ferramentas da internet e que, por meio delas, podem interagir com o professor que estiver disposto a apreender e a utilizar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC's).

Sabemos que é necessário que o professor utilize as novas tecnologias em sua prática pedagógica, porém, é ainda mais crucial que os gestores dos sistemas de ensino e os criadores das políticas públicas para a educação ofereçam condições de acesso a essas tecnologias para toda escola, pois ainda falta muito para os espaços educativos se adequarem à era da informação digital.

Coscarelli (2016, p. 14) enfatiza que “Infelizmente, muitos de nossos professores ainda não se sentem preparados para este momento e ainda são tímidas as práticas que exploram os ambientes digitais”. Vale ressaltar que a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas não é abordada aqui com

a única resposta para os inúmeros questionamentos que permeiam a busca por estratégias que alavanquem o processo de ensino aprendizagem, enxergamos nesta inserção a possibilidade de diversificar a prática docente.

Ademais, não podemos nos esquecer de que a formação do professor, tanto a inicial quanto a formação continuada, não oferecem suporte necessário para que haja apropriação de toda essa tecnologia. É importante compreendermos também que as atividades do professor não podem ser guiadas tão somente pelo impulso de se adequar às mudanças oriundas dos avanços tecnológicos, como em um mero treinamento.

Faz-se necessário construir novas concepções pedagógicas no âmbito da educação, pautadas na influência dos novos recursos tecnológicos, mas que busquem como resultado práticas que impulsionem o currículo, não de forma autoritária, mas proporcionando aos docentes o discernimento de como e quando utilizá-las. Barton; Lee (2015, p. 12) salientam que "a tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos[...]", assim compreendemos que a escola não está a margem desse contexto.

Nessa perspectiva, surge esta dissertação intitulada *Letramento digital e ensino da língua portuguesa: práticas de escrita com o gênero textual diário*, cujo objetivo é discutir práticas de escrita no ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento digital, a partir de uma proposta de intervenção, voltada para o nono ano do ensino fundamental, com foco no gênero textual diário na rede social *Facebook*. Logo, essa proposta de trabalho, que tem o letramento digital como alvo principal, se delineará priorizando os seguintes objetivos específicos:

- 1) Inferir a contribuição do letramento digital para o ensino da língua portuguesa na sala de aula;
- 2) Propor estratégias de ensino que privilegiem o letramento digital no ensino da língua materna no Ensino Fundamental;
- 3) Desenvolver proposta de intervenção com foco no letramento digital em uma turma do nono ano do ensino fundamental;
- 4) Analisar o funcionamento da escrita em ambientes virtuais, especialmente no *Facebook*, a partir do estudo do gênero diário, em detrimento da escrita em ambientes convencionais;

E, para alcançarmos tais objetivos, algumas leituras sobre letramento e alfabetização, foram necessárias, a fim de darem suporte teórico ao texto, tais como:

Kleiman (2005; 2006; 2007), Soares (2015; 2016), Street (2014), e sobre letramento digital e tecnologia, em autores como Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), Coscarelli (2016), Barton; Lee (2015), bem como sobre gêneros do discurso e gêneros textuais em Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008; 2011).

Com base nos aspectos apresentados, desenvolvemos uma proposta de intervenção baseada numa Sequência Didática (doravante SD) no modelo de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), utilizando o gênero textual Diário, com leitura e produção deste, para que os alunos refletissem sobre a leitura e a escrita do gênero diário em dois espaços distintos: a escrita em ambiente virtual e a escrita convencional; apropriando-se, assim, da compreensão de que as exigências, as características, e as relações são peculiares ao ambiente utilizado para a escrita.

Esclarecemos, outrossim, que o interesse da autora em dissertar sobre essa temática deu-se em função da observação em sala de aula da produção escrita dos alunos que, aparentemente, se apropriam das mídias como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* para expressar suas ideias, emoções e compartilhar notícias e/ou acontecimentos pessoais e trazem em seus textos uma linguagem diferente das que a escola costuma ensinar.

A proposta procura, primeiramente, pautar-se nos normativos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que consideram o desenvolvimento da Educação a partir de aspectos interrelacionais aluno x professor x ensino-aprendizagem. Diante dessa premissa e considerando o processo de ensino-aprendizagem como elemento primordial no desenvolvimento da escrita do alunado, procuramos conduzir a linha de trabalho nesse viés.

Nesse sentido, a justificativa para a definição desse tema consiste no fato de que, ao longo do curso de nossa prática docente, foram percebidas mudanças significativas no ato de escrever de nossos alunos, sobretudo, no que diz respeito à escrita em ambientes virtuais, considerando, a nosso ver, a influência da mídia digital na vida deles, que os leva a escreverem com mais desenvoltura e habilidade em suas construções textuais.

Desse modo, a presente dissertação traz como questionamentos:

- Como os professores podem intervir nesse processo de ensinar a ler e a escrever em ambientes virtuais, apropriando-se dos aspectos culturais e históricos que nos mostram como a escrita e a leitura vêm se reorganizando ao longo do tempo?

- De que maneira a escola pode integrar o professor às novas tecnologias e dispor desse suporte, nesse processo de leitura e escrita?

- De que modo podemos ensinar aos nossos alunos sobre as exigências e peculiaridades desses novos espaços de escrita?

Esses e outros questionamentos nos inquietam bastante e acreditamos na possibilidade de interação da leitura e escrita entre professor, texto e alunos, com apoio da ferramenta *Facebook* para a produção de um gênero específico, o Diário.

Assim, buscamos ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais, considerando os usos e funções da escrita no cotidiano de nossos alunos, contribuindo, dessa forma, para o letramento destes.

Comungamos com Soares (2016) quando assevera que:

Termos despertado para o fenômeno do *letramento* – estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2016, p. 58).

Portanto, considerando a linha de trabalho do Mestrado Profissional em Letras, esperamos contribuir, de algum modo, com o ensino de língua portuguesa e com a nossa prática docente, através de uma proposta de intervenção que alie o moderno ao tradicional¹ e que não subjugué as mídias, pelo contrário, que sejam aliadas nesse processo de ensinar e apreender.

Assim nossa proposta não ignora os documentos oficiais, ao contrário, busca neles fundamentos para as abordagens da leitura e da escrita. Nesse ponto de vista, convém a orientação dos PCN quanto ao trabalho com escrita, quando esclarecem que:

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos

¹ Tradicional não assume denotação pejorativa, fazendo referência apenas a algo que se perpetua ao longo dos anos.

no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (BRASIL, 1998, p. 75-76).

É importante acrescentar que o trabalho com a escrita em ambientes virtuais pode perfeitamente envolver os aspectos destacados pelos PCN, por isso, é necessário que ocorra numa perspectiva do letramento digital, com a finalidade de que a escola seja, de fato, promotora de alfabetização e letramento necessários ao aluno-sujeito do mundo globalizado.

Para que isso ocorra, é importante que o professor adquira uma atitude de professor-pesquisador, tornando-se capaz de elaborar e executar propostas pedagógicas voltadas para a proficiência em letramentos², de maneira que as competências e habilidades dos alunos estejam compatíveis com os nove anos percorridos ao longo do Ensino Fundamental.

E, nessa perspectiva, propusemos este estudo que engloba o letramento, o letramento digital e o ensino de Língua Portuguesa com leituras e produção do diário, sendo um novo desafio na nossa jornada. Araújo (2006) reforça que “[...] para vencer o medo da escrita digital, a escola precisa aprender a olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos” (ARAÚJO, *apud* COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 17).

Dessa forma, é na compreensão dessa realidade, relacionada à qualidade das produções textuais, que procuramos direcionar este estudo. E, para o alcance dos objetivos, primeiramente, buscamos, por meio de uma proposta de intervenção proporcionar, no mínimo, o reconhecimento da importância das mídias digitais nesse processo de letramento do aluno e na adequação do professor às novas TIC's.

Esse reconhecimento, baseado nesta proposta, também, resultará na formação de um indivíduo mais confiante e consciente de suas potencialidades discursivas, favorecendo a busca por sua autonomia social, cultural e, também, linguística.

Consideramos pertinente a preocupação com o impacto das novas tecnologias sobre a língua, o letramento, a educação e a sociedade como um todo. Nosso estudo vem propor uma reflexão sobre as mudanças que a escrita sofreu nos

² Usaremos o termo letramentos, no plural, por considerá-lo em suas relações com as práticas sociais. Conforme esclarece Marcuschi (2010, p.21), o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995).

últimos tempos, com base nas transformações relacionadas às redes sociais, visando esclarecer que tais mudanças, muitas vezes, são desconsideradas e ignoradas em sala de aula, apesar de fazerem parte da vida dos jovens.

Como professores de língua materna, ficamos apreensivos e tentando aprender o que fazer para nos adequarmos a essa nova realidade que nos aponta, pois as solicitações da realidade atual exigem uma necessidade de mudanças rápidas e constantes, às quais nem a escola nem o professor podem ficar alheios.

A introdução das novas tecnologias da informação e comunicação na escola e, em particular, da Internet, responde, por isso, a uma necessidade de preparar o indivíduo para uma sociedade em constante devir, através do desenvolvimento da sua capacidade de autoaprendizagem, que lhe permita ultrapassar os muros da escola, caminhar sozinho, enfrentando os constantes desafios que a vida lhe proporcionar.

Dessa forma, a Dissertação está organizada da seguinte maneira: Introdução (capítulo 1), capítulo de referencial teórico, capítulo do esboço da proposta de intervenção e um capítulo no qual será apresentada a aplicação e análise da proposta de intervenção.

No segundo capítulo, encontra-se a fundamentação teórica, abordando o ensino da língua portuguesa e os novos letramentos, ressaltando o letramento no Brasil, passeando pelos conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando os novos letramentos e os letramentos digitais nesse contexto. Abordaremos, ainda, no segundo capítulo, os gêneros textuais, conceituando-os e fazendo uma interface dos gêneros textuais com o gênero diário intimista.

Além desses tópicos, faremos algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura no *Facebook* e em outras mídias, bem como sobre o modelo de Sequência didática para os autores Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004).

No terceiro capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e o esboço da proposta de intervenção. Para finalizar, temos as considerações finais, com a retomada da trajetória do trabalho e o posicionamento diante do que foi exposto e, por último, as referências utilizadas neste estudo.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS NOVOS LETRAMENTOS

Atualmente, o papel do letramento como base de um processo de ensino da leitura e da escrita tem sido muito discutido. Quando a aprendizagem é concebida dentro de um contexto social que faça, de forma efetiva, parte da vida dos estudantes é indispensável que a escola viabilize a formação de indivíduos que tenham uma leitura de mundo inovadora e aguçada. Assim, torna-se necessário refletirmos sobre a origem do termo “letramento”, no sentido de buscar estratégias que enriqueçam o trabalho com a língua portuguesa dentro da escola.

Nessa perspectiva, este capítulo foi organizado com o objetivo de explicitar as bases teóricas que norteiam este trabalho, evidenciando abordagens sobre letramento, letramento digital e a experiência da escrita na rede social *Facebook* através do gênero textual diário.

2.1 Letramento no Brasil

Em nosso país, a população nunca foi majoritariamente alfabetizada, em 1940, meados do século XX, a porcentagem de analfabetos ainda era de 56% (IBGE, 2011). O domínio pleno da leitura entre os estudantes brasileiros é visto como insatisfatório, os resultados dos sistemas de avaliação voltados para a aferição da aprendizagem dos estudantes comprovaram a existência de lacunas substanciais quanto à apresentação de um nível pleno de leitura. Podemos perceber essa situação quando lemos as seguintes considerações:

[...] o Saeb apresentou os seguintes resultados na avaliação da compreensão leitora de alunos do ensino fundamental e médio: na quarta série do ensino fundamental, a compreensão leitora de 18,7% dos alunos foi avaliada como muito crítica pelos critérios do Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 36,7% das provas o resultado foi avaliado como crítico; em 39,7%, como intermediário. Somente 4,8% dos alunos obtiveram resultado adequado (BORTONI-RICARDO, MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 11).

Podemos observar, nesta afirmação, os números dos índices de leitura analisados a partir do Saeb³, e podemos mensurar o quanto a dificuldade das nossas crianças para aprender a ler e a escrever é evidenciada e isso incita debates e reflexões há muito tempo. As práticas de leitura e escrita vêm ganhando força nos últimos tempos, a maior preocupação é ampliar ações que resultem em um crescimento da compreensão leitora dos estudantes brasileiros.

Uma parte significativa dos educandos, considerados alfabetizados, até conseguem ler textos simples e escrever o próprio nome, entretanto, não alcançam habilidades que contemplam necessidades inerentes ao cotidiano. Não há uma associação entre o aprendizado da leitura e da escrita e a prática diária desse processo.

O Instituto Paulo Montenegro faz uma avaliação sobre os indicadores de alfabetismo funcional (o INAF). Vejamos alguns resultados:

Tabela 1- Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018)

Níveis⁴ de Alfabetismo no Brasil segundo o Inaf (2001-2018)									
Nível	2001	2002	2003	2004	2007	2009	2011	2015	2018
	2001	2003	2004	2005					
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizado⁵	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Adaptado de Robson Sampaio (2018, s/p)

³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

⁴ Em nota o autor esclarece que os quatro níveis de Alfabetismo originalmente definidos foram retroativamente reorganizados em cinco níveis na edição 2018 do Inaf. Ficaram inalterados os níveis analfabeto e rudimentar, que juntos definem o analfabetismo funcional. Já os níveis básico e pleno, que compunham o grupo dos funcionalmente alfabetizados, foram reclassificados em três: elementar, intermediário e proficiente. Esse novo agrupamento permitiu melhor discriminar a população com maior domínio das habilidades de alfabetismo, proficiência e análise dos itens que integram o banco do Inaf. O critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados, pois o IBOPE Inteligência tem como política não divulgar resultados com casas decimais.

⁵ De acordo com Sampaio (2018), os indivíduos classificados nos níveis analfabeto e rudimentar compõem o grupo denominado analfabeto funcional.

O estudo feito pela ONG ação educativa e o Instituto Paulo Montenegro visa mensurar os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. O resultado da pesquisa apresenta dados que refletem a necessidade de traçarmos estratégias pautadas em ações que resultem na elevação do número de brasileiros inseridos na cultura letrada. Os números de analfabetismo funcional e nível básico aumentam sempre em detrimento do pleno, reforçando que o nosso desafio como escola e como professores de língua portuguesa é grande.

Embora a alteração desses números não dependa só da escola, compreendemos que o papel dos educadores é crucial para alavancar esse processo. Mediar a integração de nossos estudantes ao domínio de uma cultura letrada, na qual a leitura se torne um hábito, é uma tarefa árdua, mas que dará autonomia aos jovens para construção de um futuro digno e consciente na sociedade atual.

Soares (2015), ao discorrer sobre a natureza do processo de alfabetização, assevera que:

Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, que não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem (SOARES, 2015, p. 18).

Leitura e escrita integram um conjunto de habilidades adquiridas no decorrer do processo de alfabetização e que refletem no dia a dia do indivíduo. A todo instante nos vemos em situações em que a leitura é essencial para assimilarmos informações simples como em cartazes, placas, instruções de trafegabilidade, preços de objetos a serem comprados, e, por vezes, necessitamos até mesmo anotar algo que não podemos esquecer.

Ao abordarmos a linguagem sob essa perspectiva visual é pertinente ressaltarmos aqui os estudos semióticos, embora não seja nosso objetivo nos aprofundarmos nessa questão, vale ressaltar que a semiótica vem se dedicando a compreender o funcionamento da linguagem no ponto de vista visual. O fato de que nos comunicamos também através da leitura de símbolos e imagens, por exemplo, faz parte do nosso cotidiano. Santaella (2005) chama a atenção para o fato de que:

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nos que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos [...] Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...[...] (SANTAELLA, 2005, p. 2).

Assim como diz Santaella (2005, p. 1), “De dois séculos para cá, as invenções de máquinas capazes de produzir, armazenar e difundir linguagens povoaram nosso cotidiano [...]”, portanto, o novo requer atenção por sua fragilidade e, ao mesmo tempo, um conhecimento aprimorado para lidar com as diversas situações oriundas deste. Faz-se necessário suprir as indagações e compreender o novo cenário apresentado.

Vivemos, atualmente, em um processo contínuo de globalização. A comunicação em tempo real permite, a cada dia, de forma mais frequente, o contato entre culturas das mais diversas partes do mundo. São inquestionáveis as mudanças ocorridas em âmbito mundial oriundas dos avanços tecnológicos, esses avanços e mudanças influenciam diretamente todo o processo educacional.

As novas tecnologias tornaram-se indispensáveis e, com isso, trouxeram a necessidade de se adquirirem novas habilidades de leitura e de escrita. Tal aquisição está diretamente ligada à capacidade de compreendermos o funcionamento da língua. Coadunamos com Tfouni (2010; p. 170) quando diz que “[...] a língua não é mais um puro sistema lingüístico, que contempla apenas o que é interno a este sistema. Ao contrário. Ela está fortemente vinculada ao social e ao modo de produção dos processos discursivos.”

Logo, na sociedade atual, as crianças e os jovens de hoje estão imersos em uma nova cultura social que se dá em rede. Os espaços e as relações infanto-juvenis mudaram e não apenas com relação à tecnologia, mas no tocante às questões socioeconômicas, bem como seu modo de brincar, suas formas de pensar e construir sua realidade. Assim, as experiências e vivências deles estruturam-se e devolvem-se de maneira diferente do que em outras épocas, devido às distintas expressões sociais, das novas tecnologias e dos meios de comunicação.

A esse respeito constam nas orientações curriculares do Ensino Fundamental para o estado do Acre as seguintes observações:

Tal como indicam os propósitos apresentados [...] a tarefa política e pedagógica, na Educação Básica, é tornar a escola, de fato, um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos alunos, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles. Nossa tarefa, metaforicamente falando, é 'alimentá-los', o que significa garantir:

- acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos, ou seja, para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social;
- experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos;
- desenvolvimento da personalidade, pensamento crítico, solidariedade social e juízo moral, contribuindo para que sejam cada vez mais capazes de conhecer e transformar (quando for o caso) a si mesmos e ao mundo em que vivem;
- domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola (SEE, 2010, p. 6).

No ambiente escolar, são muitos os desafios enfrentados, dentre os quais estão a comunicação e a interação através do meio virtual. As mídias digitais têm possibilitado a criação de uma maneira diferente de lidar com a leitura e a escrita, sendo assim, é imprescindível um olhar atento para essas mudanças de modo a reconfigurar as práticas pedagógicas executadas em prol da formação de indivíduos nesse novo mundo.

A utilização da internet é um fato real para uma parcela significativa dos brasileiros. No espaço escolar, a realidade não se difere, é cada vez mais frequente o uso dos aplicativos e recursos oriundos do mundo digital. A utilização da rede torna-se muito atraente, devido à grande facilidade em seu acesso e pelo fato de disponibilizar aos estudantes uma enorme quantidade de programas de lazer, entretenimento e estudo.

Destarte, o surgimento do computador, o uso do celular, de *tablets*, de dispositivos eletrônicos em geral, presentes no dia a dia dos discentes, passaram a protagonizar suas vivências, agregando valores, linguagens e expressões, que corroboram para a prática de novas formas de leitura e escrita e, por que não dizer, uma nova forma de ler o mundo.

No tocante ao estudo das tecnologias digitais, Coscarelli (2016) afirma o seguinte:

As tecnologias digitais, disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação,

produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas. Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas[...] (COSCARELLI, 2016, p. 11).

Nessa perspectiva, observamos que as tecnologias devem ser usadas como aliadas na produção do conhecimento, e a escola, como uma das mais importantes agências de letramento, tem o compromisso de desenvolver em seus alunos habilidades de leitura nos mais diversos níveis.

Diante disso, visualizamos a ampla necessidade de a escola integrar o mundo tecnológico no qual estamos entrepostos. De acordo com Coscarelli (2016, p. 14), “[...] precisamos de mais pesquisas que nos ajudem a conhecer práticas que contribuam para o letramento digital dos alunos e para a integração das tecnologias digitais nos ambientes educacionais”. Assim, torna-se cada vez mais evidente e indispensável que a escola busque desenvolver nos alunos não apenas um letramento, mas letramentos.

Levando em consideração que esta dissertação trata de questões relativas aos novos letramentos e ao ensino da língua, serão abordados, na próxima seção, conceitos fundamentais para um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

2.1.1 Conceitos de Letramento e Alfabetização

Ao longo da década de 1980, ergueram-se discussões no tocante às altas taxas de analfabetismo e repetência no Brasil. A partir de reflexões sobre o analfabetismo, surgiu a necessidade de se encontrar uma palavra que fizesse referência ao estado contrário daquele considerado analfabeto (SOARES, 2016). Em meio a tantas reflexões, surge o termo letramento, que incorpora à educação brasileira novas perspectivas e alarga a significação e dimensão do ler e escrever.

Segundo Soares (2016), letramento “é palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas. No Brasil, o termo foi usado pela primeira vez por Kato (1986) no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. A partir daí, a palavra tornou-se a cada dia mais habitual no discurso escrito e falado de especialistas. Dessa maneira, entendemos:

A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sua própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos [...] segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar a capacidade metalingüística em relação à própria linguagem [...] (KLEIMAN, 2005, p. 17).

Posterior à referência de Kato, pode-se dizer que a palavra letramento apareceu em 1988 em um livro que lançou a palavra no âmbito da educação. A obra traz a definição de letramento e procura dissociar letramento de alfabetização, Tfouni fez um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos (SOARES, 2016).

No que concerne à visão desse novo cenário que se configura a partir da compreensão do letramento como um processo que não se encerra na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é de suma importância que o ambiente escolar seja alicerce de práticas que contribuam para a formação de um sujeito letrado. Tfouni (2010) afirma que:

A questão não se resume ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidade de uso da leitura e escrita; ela é muito mais ampla, pois nos lança o desafio de termos que descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola (TFOUNI, 2010, p. 220).

A autora discorre sobre a relevância de compreendermos o letramento em sua amplitude e não restringi-lo a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Por muitas vezes, o leitor lê pelo simples fato de saber conhecer as letras, juntar as sílabas e formar palavras, porém, nosso objetivo enquanto escola, enquanto educadores não é esse. Estamos imbuídos da tarefa de formar leitores e escritores críticos e atuantes na sociedade.

Soares (2016), ao falar sobre o estado que assume aquele que já sabe ler e escrever, chama a atenção para o que está implícito nesse conceito:

[...] etimologicamente, a palavra literacy vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] ou seja: *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser

analfabeto, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos [...] (SOARES, 2016, p. 17-18).

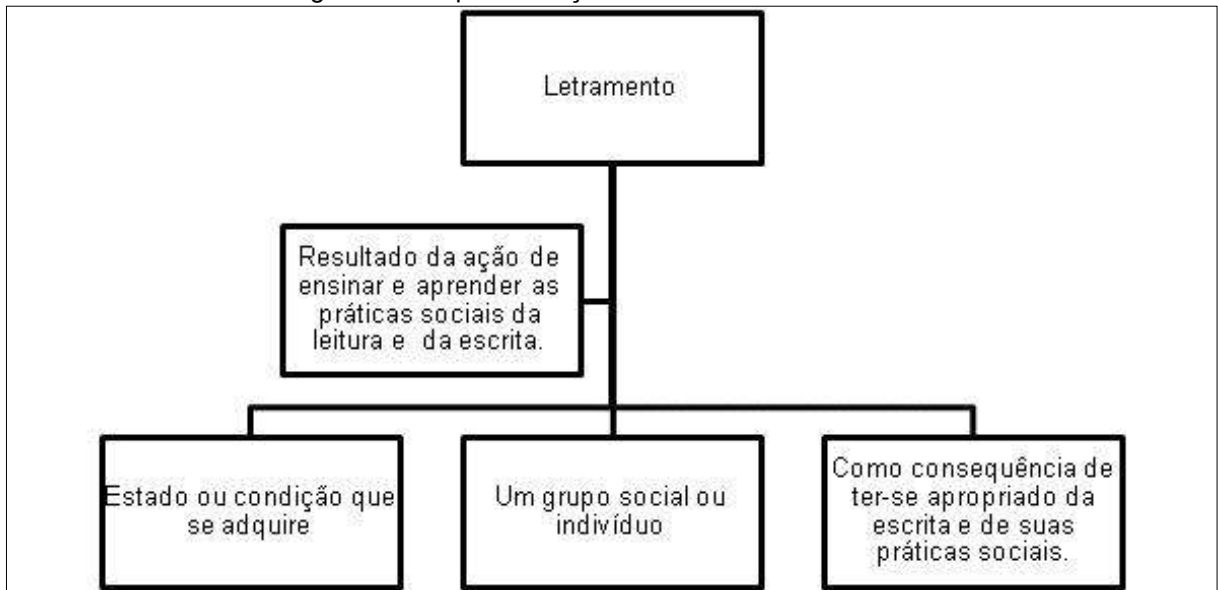
Assim, como observa Soares (2016), há uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado, isto é, a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita.

No intuito de esclarecer o que seja letramento, é importante refletir sobre o porquê do surgimento desse novo conceito. A esse respeito, Soares (2016) declara:

É esse, pois, o sentido de letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra – do latim *litera*, e o sufixo – *mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2016, p. 18).

O surgimento desse novo conceito pode justificar-se através dos novos fatos, novas ideias, novas maneiras que são necessárias para a compreensão e efetivação dos fenômenos advindos da criação de novas palavras. Afinal, durante certo tempo, o Letramento se confundiu com o termo alfabetização. Podemos observar com clareza esse conceito de letramento com o esquema a seguir

Figura 1 – Esquemática do conceito de letramento



Fonte: Soares (2016, p. 39)

Nesse esquema, encontramos o conceito definido por Soares (2016) para explicitar melhor o termo que ainda causa dúvidas em muitos professores, assim, a autora explica que o termo Letramento é consequência de uma ação de troca mútua entre o processo de ensinar e aprender juntamente com as práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita.

O indivíduo amplia seu letramento através de suas relações socioculturais. Street (2014, p. 207) ressalta a respeito do letramento no âmbito da educação “a importância de abordar práticas sociais em geral e interações familiares em particular para compreender os processos educacionais do letramento.”

Durante certo tempo, o Letramento se confundiu com o termo alfabetização. No entanto, entende-se como alfabetizado aquele que sabe ler, escrever, por outro lado, a pessoa pode nem ser alfabetizado, mas ser letrado no sentido mesmo de posse de alguns traços de alfabetização, consegue se desprender do código escrito, mas o utiliza de maneira crítica e coerente na linguagem oral, reivindicando direitos e fazendo o uso reflexão e uso da língua, como aponta os PCN.

Nessa esteira, Soares (2016, p. 66) apresenta a seguinte afirmação:

[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramentos envolve, portanto, sutilezas e complexidade difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia.

Ao apresentar essa afirmação, a autora nos faz compreender a complexidade de se definir esse termo em discussão, é notório afirmar que letramento envolve tanto a leitura quanto a escrita e está vinculado às relações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto para o grupo social em que está inserido, como para o indivíduo que capacitar-se a usá-la (SOARES, 2016).

Seguramente, o surgimento do termo *literacy* e, por conseguinte, o termo letramento, simboliza uma mudança histórica das práticas sociais. Soares (2016) ressalta que novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.

A preocupação sobre o uso que os sujeitos considerados alfabetizados faziam da leitura e da escrita que dominavam, começou a delinear-se no Brasil na década de 1980. No que diz respeito à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país, Soares (2016) faz a seguinte observação:

[...] um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo capaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (SOARES, 2016, p. 21).

Diante desse novo cenário conceitual, fica evidente a mudança na forma como se vê o indivíduo em seu domínio da leitura e da escrita. Busca-se mais que a constatação da presença da habilidade de codificar uma língua escrita, ou seja, já é real o experimento de avaliação do nível de letramento, e não apenas uma busca pela mecanização do ato de ler e escrever.

Para a efetivação das mudanças necessárias às abordagens feitas sobre letramento, Street (2014) sinaliza que:

As questões que essas abordagens suscitam envolvem especialmente deixar de perguntar como a educação, o letramento [...] podem ter um “impacto” para, em vez disso, se concentrar em como os participantes de programas de letramento podem ser ajudados a se “apoderar” dessas práticas letradas relevantes para seu contexto. E entre as implicações para

as práticas está a mudança de foco: da educação formal centrada na criança isoladamente para a aprendizagem familiar/intergeracional que se constrói sobre o que as pessoas já conhecem e opera ao longo das relações e redes sociais em que as pessoas engajam com o letramento em suas vidas diárias (STREET, 2014, p. 210-211).

O despertar para a integração da palavra letramento ao vocabulário educacional demonstra que já existe uma atenção voltada à compreensão de que a problemática e os questionamentos que permeiam o ensino da leitura e da escrita no ambiente escolar perpassam a decodificação dos signos e necessitam que os indivíduos desenvolvam a habilidade de utilizar a leitura e a escrita como uma ferramenta de interação às práticas sociais.

Soares (2016) enfatiza que é preciso que haja condições para o letramento:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever[...] (SOARES, 2016, p. 58).

Na realidade, tornar-se letrado requer condições adequadas para a prática da leitura e da escrita, ou seja, deve haver a imersão do sujeito alfabetizado em um ambiente de letramento. Sem a disponibilização de ambiente adequado, as tentativas de formar indivíduos letrados serão fracassadas.

Entretanto, Kleiman (2005) chama a atenção para a relação mútua que permeia letramento e alfabetização:

A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens ou adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Tarapanoff (2004, p. 3) salienta que, “o objetivo da alfabetização em informação é criar aprendizes ao longo da vida, pessoas capazes de encontrar, avaliar e usar a informação eficazmente para resolver problemas ou tomar decisões”. Assim sendo, seguindo a visão de Kleiman (2005), podemos visualizar o letramento a partir da concepção de leitura e escrita como práticas discursivas que enriquecem o preparo do indivíduo para o convívio em sociedade, permitindo-lhe

realizar uma aprendizagem de maneira autônoma em diversos aspectos da vida e ao longo dela. O letramento se distingue de alfabetização porque, nas palavras de Kleiman (2005), o letramento é entendido como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos [...] As práticas sociais específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática [...] que desenvolve alguns tipos de habilidade mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 19)

O que podemos entender da afirmação de Kleiman é que o letramento vai além da distinção que antes era feita entre alfabetizado e não-alfabetizado, ele está ligado ao uso social que o indivíduo faz da escrita e da leitura, ou além do aspecto mais individual, ligado a habilidades particulares, apresentado por Soares (2016). O letramento, além de ser o estado ou condição de quem se apropriou da escrita, é também um conjunto de práticas sociais, tem seu aspecto social, coletivo.

Ainda no que se refere à necessidade de a escola trabalhar na perspectiva do letramento, Soares (2016, p. 47) afirma que “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*.” Considera a autora que os indivíduos aprendem a ler e escrever, mas na prática, não conseguem usar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais.

Assim, nessa direção de que o letramento tem seu aspecto coletivo, social, situado nas diferentes práticas sociais, Kleiman (2005) acrescenta:

Um evento de letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de uma participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p. 22).

Compreendemos, assim, que as práticas de letramento não são exclusivas das escolas e tão pouco inerentes à competência individual do estudante. As vivências diárias e as várias situações de interação entre indivíduos pertencentes

aos diversos grupos sociais traduzem situações de uso da língua extremamente heterogêneas.

Para Kleiman (2005, p. 5) “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados [...]”. Com a compreensão dessas diferentes práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita em diferentes contextos e grupos sociais, bem como com o avanço das novas tecnologias, o conceito de letramento também vem sofrendo transformações e o termo deixa de ser tratado somente no singular e, devido a sua complexidade, passa a ser utilizado no plural: Letramentos.

Dessa maneira, conheceremos um pouco mais sobre estas novas modalidades de letramentos na seção a seguir, que apresentará as novas concepções de letramento, especialmente a que está voltada para o uso da tecnologia. A repercussão das novas tecnologias sobre a aprendizagem linguística é muito grande e oscila o tempo inteiro, o que exige dos educadores e dos estudantes a busca para adquirir novas habilidades que permitam um acesso de qualidade a essa gama de ferramentas que nos são oferecidas no mundo digital.

A esse respeito Dudeney; Hockly; Pegrum (2016) observam que:

No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (...) nossos estudantes carecem de um conjunto de letramentos digitais a sua disposição (p. 17).

Desde o seu surgimento até os dias atuais o termo letramento se ampliou e a ele foram atribuídas diversas especificações, abrangendo inclusive outras áreas de estudo, dentre as quais podemos citar: letramento científico, letramento literário, letramento digital, etc. Considerando a proposta deste trabalho, destacamos aqui o letramento digital como um ponto que vem assumindo uma importância cada vez maior na era digital.

2.1.2 Novos Letramentos e Letramentos Digitais

Para contribuir com a necessidade de aprendizagem contínua que permeia o século XXI surgiram os novos letramentos. Considerar as práticas e o meio ao qual

o indivíduo é exposto e no qual interage direciona uma nova visão de letramento, visão esta voltada para a linguagem utilizada dentro dos mais diversos grupos sociais e espaços de atuação.

Diante das mudanças tecnológicas pelas quais a sociedade está passando e a perceptível influência dessas mudanças dentro do contexto educacional, buscamos desenvolver estratégias de atuação que garantam colocar à disposição de nossos estudantes um conglomerado de letramentos digitais. Lévy (1999, p. 29), ao discorrer sobre o impacto das tecnologias, diz que “a dificuldade de analisar concretamente as implicações sociais e culturais da informática ou da multimídia é multiplicada pela ausência radical de estabilidade nesse domínio”.

Com essa afirmação, o autor reforça a necessidade de nos nutrirmos de informações e conhecimentos que nos permitam dominar o assunto para que, a partir disso, possamos atuar, no nosso caso, especialmente no espaço educacional, com desenvoltura e estrutura adequada para compartilharmos com nossos alunos as habilidades necessárias para lidarmos com os impactos e mudanças oriundos do mundo digital.

Dudeny; Hockly; Pegrum (2016, p. 18) fazem a seguinte observação no tocante aos novos interesses no campo do letramento:

[...] Nas décadas anteriores, já tínhamos começado a falar de letramentos específicos como “letramento visual”, “letramento em mídia”, “letramento em informação” e “multiletramentos”, mas, com o advento da web 2.0, deu-se uma explosão de interesses em novos – especialmente digitais – letramentos.

O letramento digital é inerente ao “ciberespaço”. Lévy (1999, p. 92) reitera que o ciberespaço é o espaço de “comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Nesse viés, Dudeny; Hockly; Pegrum, (2016. p. 19) definem: “Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.”.

São evidentes as transformações pelas quais passou a sociedade, nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2015) observa que:

As estatísticas apontam que o percentual de pessoas conectadas via *web* por meio de diferentes plataformas vem aumentando, seja via

computadores, *ifhones*, *smartfones* e demais tecnologias que não param de surgir no mundo contemporâneo (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 13).

Nessa perspectiva de novos letramentos, os quais consideramos como o reflexo das mudanças sociais e discursivas que se configuram ao longo do tempo, temos o letramento digital, que é para o professor de língua portuguesa um novo desafio. Coscarelli (2016) assevera que

Precisamos de mais pesquisas que nos ajudem a conhecer práticas que contribuam para o letramento digital dos alunos e para a integração das tecnologias digitais nos ambientes educacionais, contribuindo para uma escola mais atual e mais preparada para educar cidadãos capazes de enfrentar com sucesso, os desafios do século XXI (COSCARELLI, 2016, p. 14).

As aulas, de um modo geral, e as aulas de língua portuguesa necessitam de algo a mais que seja atrativo aos “olhos” dos estudantes e estimule o conhecimento através das práticas que os alunos utilizam com maior agilidade e disposição, como é o caso das redes sociais. Neste sentido, Guimarães (2015 *apud* BORTONI-RICARDO, 2015, p. 20) enfatiza que “O século XX trouxe formas diferenciadas de valorização dos saberes [...]”, precisamos nos debruçar sobre a construção de alternativas para lidar com essas diferentes formas.

É crucial que atentemos para o fato de que “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LÉVY, 1999, p. 157). A escola é o alicerce desses futuros profissionais que irão vivenciar essa realidade e, portanto, deve ser um suporte para a integração do estudante a esse novo mundo.

Lévy (1999, p. 157) evidencia-nos que o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que favorecem:

- novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados,
- novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência.

Provavelmente, ainda não temos noção de que a maioria dos estudantes lê muito mais que em tempos passados, porém, leem de maneira diferente, utilizando outros métodos, outros suportes textuais, outros gêneros textuais e outros recursos que são peculiares ao mundo digital. Dentre as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira, é fato inconteste hoje que a população está conectada, a ponto de haver mais celulares de última geração do que o universo total dos brasileiros (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 17).

Essa percepção nos dará respaldo para oferecer suporte e valorizar a leitura e a escrita na internet como uma aliada na missão de formar leitores e escritores autônomos e competentes diante das peculiaridades do século XXI. Palfrey; Gasser (2011, p. 13) reforçam que “nenhum aspecto importante da vida moderna fica intocado pela maneira em que muitos de nós hoje em dia usamos as tecnologias de informação.”

Segundo Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 17), as novas ferramentas digitais serão: “[...] associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade.” É a partir dessas modificações que a escola, principalmente o professor de língua portuguesa, deve atentar-se para levar os alunos à compreensão da escrita sob essa nova ótica. Os autores chamam a atenção ainda, para o fato de que:

Por fim, há de chegar o dia em que nossas novas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não nos daremos mais conta delas. Mas esse dia ainda está longe (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Os autores preveem o dia em que serão imperceptíveis as novas ferramentas tecnológicas em nosso cotidiano, apesar de ainda estarmos um pouco distantes dessa realidade, já é possível reconhecer alguns sinais dessa modificação e entrelaçamento dos novos letramentos com nossa vida cotidiana, principalmente, se tratando dos alunos do Ensino Fundamental II que, se formos comparar, escrevem mais utilizando os aplicativos de troca de mensagens do que utilizando seus cadernos em sala de aula.

Nos dias atuais, a habilidade dos jovens no uso das novas tecnologias é enorme, essa particularidade os revela como verdadeiros "nativos digitais" (PRENSKY, 2001 *apud* BARTON; LEE, 2015). É indispensável afinar o olhar para

construir uma base de atuação profissional para o novo tempo, um tempo em que a comunicação mediada por computador e as questões de linguagem assumem um papel crucial na vida pós-moderna ou, como define Lévy (1999) na “era da Cibercultura”.

O uso dessas novas tecnologias será:

[...] algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Sem perceber, ao utilizarmos essas novas ferramentas digitais em nosso dia a dia, estamos praticando uma nova perspectiva de letramento: o digital, o uso deste promove um novo aprendizado, são mudanças que corroboram para uma nova maneira de interagir com a sociedade. Rojo (2013) enfatiza essas mudanças ressaltando que:

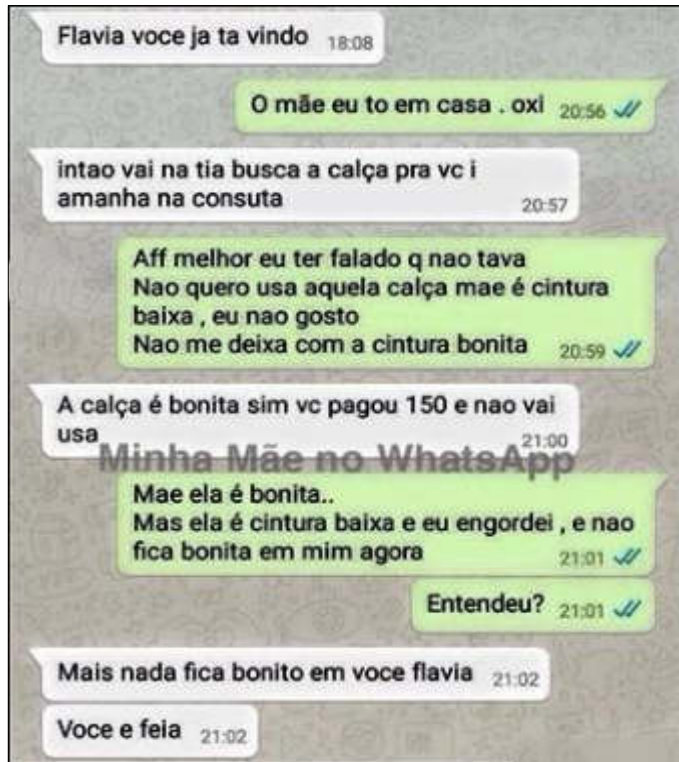
Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013, p. 7).

Desse modo, há, inevitavelmente, uma transformação no suporte de leitura e escrita (tela do computador, monitor). Isso implica na elaboração de enunciados breves, que valorizam a informação em si mesma, expressos através de uma escrita abreviada, na qual o aspecto normativo, em alguns casos, passa a ser de segunda ordem.

A transformação desse suporte e, conseqüentemente, sua utilização em âmbito *on line* nos deixa evidente que à medida que as práticas sociais das pessoas se mudaram para o âmbito *on line*, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades (BARTON; LEE, 2015, p. 42).

É o que podemos observar nos exemplos abaixo, que nos mostram conversas no *WhatsApp*.

Figura 2 - Conversa no *WhatsApp*



Fonte: Blog Bem mais Seguro

Figura 3 - Conversa no *WhatsApp*



Fonte: Blog Bem mais Seguro

Além dessa escrita abreviada, cuja informalidade foi agregada às comunicações em ambientes virtuais, nota-se que o ato de ler e escrever acabam sofrendo algumas modificações. A agilidade que reflete a comunicação entre várias pessoas ao mesmo tempo pauta a utilização das abreviações, como é possível observar nas figuras 1 e 2: vc=você; pq=porque; q=que, dentre outras.

Temos, também, um novo cenário ortográfico. Caiado (2009) destaca que:

Podemos afirmar que o meio digital traz novos entendimentos sobre a escrita, especificamente, dos adolescentes. Jovens, ávidos por interação no canal virtual escrevem com liberdade e percebem que esta escrita pode ser aceita e entendida, pode gerar compreensão. [...] a linguagem digital, com suas características específicas, situa-se no interior das relações sociais mantidas pelos sujeitos, configurando-se como prática social. Ícones, *templates*, abreviaturas, troca de letras, onomatopéias, interjeições, pontuação irregular, ilustrações representativas do Eu e que favorecem a identificação do sujeito virtual [...] (CAIADO, 2009 *apud* RODRIGUES-JUNIOR, 2009, p. 39).

O uso dessas imagens e de abreviação ou redução de palavras, a mistura de uma escrita alfabética, e uma escrita pictográfica e ideográfica, em textos produzidos em ambiente virtual, influencia a escrita das pessoas fora dele. O fato é que, como afirmam Barton; Lee (2015, p. 43), “textos *on line* não são mais estáveis, não atuam mais como pontos de referência fixos.”

Essa linguagem da internet, também chamada de linguagem cifrada, ou ainda, “as formas pelas quais as pessoas escolhem e transformam recursos para representar significados sob a forma de textos para diferentes fins” (LEE, 2007c *apud* BARTON; LEE, 2015, p. 221), não pode ser ignorada pela escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa, já que passam a interferir ou integrar o texto dos jovens e, de forma geral, dos usuários da língua de forma geral.

Logo, é pertinente que se aborde, na sala de aula, essa forma de registro, sempre respeitando o uso, porém, demonstrando aos alunos que em textos, como por exemplo, de jornais, de registros oficiais e escolares a escrita é realizada de modo convencional, feita de forma clara e legível para todos os públicos que tiverem acesso ao texto, pois a escrita utilizada em ambientes virtuais exige do leitor um conhecimento mais específico relacionado a significação dos emojis, das abreviações e demais peculiaridades dessa escrita. Sendo, portanto, necessário haver adequação do registro escrito para cada situação comunicativa.

Em decorrência de todas essas transformações e pela significativa presença dessa tecnologia no dia a dia dos adolescentes e da sociedade em geral, é preciso, como adverte Freire (1996), que estabeleçamos uma postura criticamente curiosa sobre essas, até porque, como alerta Ramal (2002), “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade

passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la” (p. 14).

Com base nisso, a presente dissertação busca, entre outros objetivos, refletir sobre o conceito de letramento digital e as consequências do uso dessas ferramentas digitais em relação à leitura-escrita e como esse processo pode ser mais bem explorado pelo professor de língua portuguesa no âmbito educacional, promovendo reflexão acerca do uso da escrita dentro desse contexto muito difundido entre a maioria dos alunos do ensino fundamental II das escolas públicas do país.

Nesse sentido, podemos perceber que, como afirmam os autores:

[...] O letramento digital então, é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico. Precisamos incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas tem que abarcar ampla gama de letramentos [...] (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016. p. 19).

A pluralidade conceitual de letramento torna-se ainda mais ampla na era digital. É pertinente observar que, desde seu surgimento até os dias atuais, o termo está alicerçado não só em competências e habilidades, mas nas práticas sociais. A esse respeito, Braga (2009) reforça que o comprometimento da educação crítica com a construção de uma sociedade mais igualitária demanda ações em duas direções: acesso ao conhecimento e reflexão social crítica (BRAGA, 2009, p. 181 *apud* RODRIGUES-JUNIOR, 2009, p. 181).

Na atualidade, essas novas ferramentas digitais estão sendo responsáveis por mudanças na língua, na escrita, na educação e, conseqüentemente, na sociedade. Acreditamos que o impacto das novas tecnologias sobre a aprendizagem é muito grande e oscila o tempo todo, o que aumenta a exigência, tanto para os educadores quanto para os alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento de novas habilidades e artifícios que permitam ter acesso às ferramentas do mundo digital.

A consequência desse letramento digital atinge diretamente os professores de línguas, é o que destaca a citação a seguir:

A atual proliferação das conexões globais apoiada nas redes digitais premia as habilidades dos professores de línguas. Afinal de contas, nosso trabalho sempre significou ajudar os estudantes a construir relações transculturais criativas (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016. p. 52).

As novas ferramentas digitais estão diretamente ligadas às mudanças na língua, na educação e na sociedade. É crucial que os educadores passem a trabalhar em prol da formação e preparação de estudantes para um futuro digitalmente interconectado.

Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016. p. 17).

Dessa forma, o cenário evidencia a necessidade de incrementar novas práticas que estejam de acordo com as atuais circunstâncias. Para o estudo da língua continuar interessante, as aulas têm que abarcar os elementos oriundos da era digital. Ater-se a ensinar língua portuguesa seguindo moldes exclusivamente tradicionais é burlar a realidade que permeia nossos estudantes na atualidade.

Nesse momento, temos que proporcionar aos alunos uma maneira diferente de perceber as relações entre os recursos tecnológicos e o uso da língua materna. Cabe ao professor a sensibilidade de desenvolver maneiras de trabalhar com essa nova perspectiva de letramento. Rojo (2013, p. 8) alerta sobre a necessidade de “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas”.

É fato corriqueiro na contemporaneidade encontrarmos, nos mais diversos e inusitados lugares, a maioria dos jovens de posse de seus dispositivos móveis – *tablets*, telefones celulares – dispositivos estes que não são utilizados somente para fazer ligações telefônicas, mas, também, para navegar na internet, baixar arquivos de jogos, músicas e enviar mensagens de texto. Tudo isso transformou a maneira como as pessoas vivenciam a comunicação, relacionam-se umas com as outras e com o mundo a sua volta. Diante disso, coadunamos com Braga (2009), quando a autora considera que:

A escola que estuda a língua como fenômeno estático, direcionando o ensino apenas para a sistematização das normas, deverá necessariamente abrir espaço para a diversidade, para a multiplicidade de interpretação dos signos, para as intenções dos sujeitos – produtores e coprodutores dos significados (BRAGA, 2009 *apud* RODRIGUES-JUNIOR, 2009, p. 40).

Assim sendo, a escola, vista como uma instituição social que deve oportunizar aos alunos o desenvolvimento e a aprendizagem de suas capacidades e saberes, precisa estar apta a se envolver com as mudanças oriundas da era digital, o que exige um domínio dos letramentos digitais.

Quanto ao domínio e envolvimento com os letramentos digitais, Dudeney; Hockly e Pegrum (2016) fazem a seguinte observação:

No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Portanto, o domínio dos letramentos digitais envolve habilidades indispensáveis que os alunos precisam adquirir para uma participação plena no mundo fora da sala de aula, entretanto, são enriquecedores para a aprendizagem dentro dela. Haja vista que a internet trouxe diversas transformações na relação leitura-escrita, os gêneros digitais podem ser utilizados no ambiente escolar, objetivando um ensino de leitura mais crítico e uma produção textual mais contextualizada.

Em relação ao assunto, Coscarelli (2005) argumenta que:

Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo aos computadores, softwares, internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento (COSCARELLI, 2005, p. 17).

Com o advento das novas tecnologias e, especialmente da internet, novas condutas são imprescindíveis aos educadores para que consigam fazer uso dessas ferramentas de modo que elas se tornem parceiras do ensino e da aprendizagem. Porém, temos consciência de que ainda hoje não são todos os professores e todas as instituições educativas que dispõem dos recursos desejáveis, sejam eles materiais ou imateriais, para desenvolver o letramento digital dos alunos (COSCARELLI, 2016, p. 26).

Apesar disso, consideramos inescusável que eles usem tais ferramentas não só como apoio metodológico, mas, também, como uma forma de desenvolver no educando uma postura crítica diante do ato de ler e escrever. Conforme a afirmação de Barreto (2011):

A questão não é introduzir na escola as várias mídias, as linguagens e os textos que emergem do digital. É preciso, acima de tudo, criar condições para formas de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que consideram o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por elas (BARRETO, 2011, *apud* COSCARRELI, 2016, p. 27).

Dessa forma, no que concerne ao ensino da leitura e da escrita, a internet pode ser uma grande aliada para resgatar nos alunos motivações e estímulos perdidos, pois, além de ofertar incontáveis possibilidades para um enriquecimento informacional, viabiliza o resgate de um destinatário real para as produções escolares, o que pode reverberar em um interesse maior no ensino da língua materna.

Sendo assim, quando nos propomos a trabalharmos com o ensino da língua portuguesa é inerente a este ensino a abordagem aos gêneros textuais. É o que discutiremos no capítulo seguinte.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS, NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO

Entender como as mudanças no processo de ensino e aprendizagem estão influenciando o uso dos gêneros textuais dentro desse novo mundo digital e saber utilizar esse fenômeno para levar o aluno ao novo processo de letramento e, ao mesmo tempo, refletir sobre o uso da tecnologia, mediada pela internet, é fundamental para enriquecer nossa prática como professores de língua portuguesa.

Compreendemos que, ao realizarmos um trabalho cujos objetivos permeiam o enriquecimento na qualidade do ensino da língua portuguesa e, conseqüentemente o trabalho com o texto, é fundamental considerarmos as concepções de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, quando afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Sendo assim, discorreremos neste capítulo sobre o ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais, como uma forma de propiciar a nossos estudantes uma aproximação e participação mais plena nas práticas sociais que envolvam leitura e escrita.

3.1 Conceito de Gêneros Textuais

Dentre as inúmeras reflexões sobre a linguagem, temos as abordagens sobre os gêneros textuais que não são advindas dos séculos XXI, muito pelo contrário, como nos lembra Mascuschi (2008) não é novo o uso do termo gênero textual. Essa história tem início a partir dos estudos de Bakhtin que há muito tempo já nos chamava a atenção para o fato de que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Portanto, há muito somos convidados a atentar para “heterogeneidade dos gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2016, p. 262), as diversas formas de interação e as mais diversas relações entre as pessoas, como o diálogo por exemplo, dão origem a uma infinidade de amostras do uso desses gêneros do discurso.

Os estudos de Bakhtin discorrem sobre gêneros discursivos que, a priori, não nos remetem a gêneros textuais, mas que posteriormente não podemos nos enxergar sem aprofundar tais teorias. Há um consenso, atualmente, de que “o ensino da língua dá-se através de textos”. Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros textuais disponibilizam uma base para visualizarmos as práticas de uso da linguagem de forma mais detalhada. A esse respeito, Marcuschi (2011) observa que:

Precisamos ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros e não podemos tomá-los como se fossem peças que se sobrepõem às estruturas sociais. Nem são peças que refletem as estruturas sociais. [...] Não deixam de ser sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

No entanto, ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a utilização da fala, pois a escrita evidencia a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação. Ao observarmos a escrita em ambientes digitais é possível percebermos que existe uma aproximação do que se escreve com o modo que se fala, como se fosse feita uma transcrição na qual não se prioriza as regras ortográficas e tão pouco a norma padrão da escrita.

A respeito do texto como motivação para o ensino, observamos que Alves Filho (2011) chama a atenção para a noção de gêneros textuais:

Há muito tempo que se fala de gêneros. Na Grécia Antiga, Aristóteles, em *A poética*, já teorizava sobre os gêneros retóricos, vistos por ele como as formas de organização dos discursos para fins de convencimento das outras pessoas nas situações públicas comuns no mundo grego antigo. Uma idéia muito sugestiva proposta por Aristóteles mas que, infelizmente, foi deixada de lado pela visão tradicional de gêneros, foi a noção de que há uma fusão entre forma e conteúdo baseada na situação de cada gênero de discurso. Isto é, o gênero não é apenas uma forma (estrutura textual), mas uma “mistura” entre o modo como recorrentemente se fala de um conteúdo (a forma) e o significado do discurso que resulta das experiências compartilhadas pelas pessoas (o conteúdo) (ALVES FILHO, 2011, p. 17).

Como consequência dessa classificação proposta por Aristóteles, “a noção de gênero daí derivada adquiriu uma feição muito restritiva e formalista” (ALVES FILHO, 2011, p. 17-18). Ao longo do tempo surgem novas concepções de gênero

que atentam para o fato de que são os usuários habituais os responsáveis pelos possíveis usos, mudanças e nomeação desses gêneros.

Sob tal perspectiva, Marcuschi (2011) esclarece que:

[...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Para Marcuschi (2008, p. 74), sentido é “um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em situações específicas.” Desse modo, o trabalho com a língua portuguesa deveria se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa-formação de sequências linguísticas. Deve ser um estudo no qual se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária.

Para Marcuschi (2008),

Um dos problemas constatados nas redações escolares é [...] não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem definido e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos (MARCUSCHI, 2008, p. 78).

O estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluídos (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Nos dias atuais, as discussões perpassam restrições e formalidade e incitam que a concepção de gênero textual é dinâmica e requer de todos nós uma ampla compreensão, capaz de abranger o fato de que os grupos sociais usam, mantêm e transformam os gêneros.

Sobre uma nova concepção de gênero, Alves Filho (2011) reitera:

A nova concepção de gênero entende que são os usuários cotidianos dos gêneros os sujeitos responsáveis pelo uso, mudança, manutenção e nomeação dos gêneros (isso não é exclusividade dos estudiosos da linguagem e/ou professores de redação e leitura). Por esta razão, para realizar um trabalho adequado com os gêneros em sala de aula os estudiosos necessitam ir ao encontro das pessoas que usam cada gênero para compreender quais saberes e habilidades são postos efetivamente em prática no uso dos gêneros. [...] Por isso, podemos dizer que os gêneros são como os grupos sociais e os seres humanos que os usam: mutáveis, variáveis, dinâmicos, às vezes até mesmo contraditórios e irregulares (ALVES FILHO, 2011, p. 19-20).

Sendo assim, é favorável visualizar os gêneros como ferramentas providas de significados que são parte integrantes de nossas vidas, podendo ser usadas com os mais variados significados.

Considerando todo o dinamismo que os permeia, os gêneros textuais podem mudar ao longo dos tempos para suprir da forma mais apropriada as necessidades comunicativas dos seres humanos (MARCUSCHI, 2008), vemos que os avanços tecnológicos e a utilização da web 2.0⁶ abriram as portas para o surgimento de novos gêneros textuais peculiares ao século XXI.

Segundo Alves Filho (2011, p. 51) “para se compreender satisfatoriamente um gênero é necessário, também, compreender os contextos nos quais seus textos são produzidos e colocados em circulação.” Sendo assim, diante das novas concepções de gênero estão as relações entre esses gêneros e o contexto no qual são concebidos.

Destarte é elementar a clareza no que diz respeito ao significado de contexto. A situação não é o espaço físico em si mesmo, mas resulta de uma definição e de uma compreensão feitas pelo usuário em relação ao ambiente em que se encontra ou que estão analisando (MILLER, 2009 *apud* ALVES FILHO, 2011, p. 52).

Rojo (2013) chama atenção para a importância de as instituições de ensino trabalharem com os alunos as novas formas de competências exigidas na contemporaneidade. Afinal, vivemos na chamada “era digital” e não basta termos o domínio sobre instruções de uso da informática, precisamos de conhecimentos que

⁶Web 2.0: nova geração de ferramentas baseadas na web como blogs, wikis e sites de redes sociais, focadas no compartilhamento e na colaboração, e que, portanto, transforma usuários comuns da internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura partilhada (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18).

nos garantam a inserção participativa qualificada nas práticas sociais cotidianas do século XXI.

Para tal, é imprescindível a consciência de que nossa busca enquanto educadores é construir caminhos que nos permitam formar o estudante para a sociedade em que vive. Destarte, é imprescindível termos a clareza acerca do que significa planejar um ensino da linguagem com base na noção de gêneros para que não caiamos na armadilha de apenas mudar os nomes e os rótulos (ALVES FILHO, 2011, p. 73).

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais emergentes no ambiente digital utilizam um novo suporte, cujo espaço propicia uma experiência diferenciada daquelas já vivenciadas, outrora, na vida cotidiana das pessoas. Ao professor de língua portuguesa cabe trazer para o ambiente escolar e incluir no cotidiano dos alunos as práticas peculiares ao estudo desses gêneros. De acordo com as observações de Rojo (2013):

[...] na contemporaneidade, uma educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura, segundo a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (designs) de futuro que considerem três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) (KALANTZIS; COPE, 2006, *apud* ROJO, 2013, p. 14).

A verdade é que os avanços tecnológicos conduziram mudanças significativas não só para os meios de comunicação, mas também para linguagem e, conseqüentemente para criação de novos gêneros textuais. Temos incontáveis gêneros textuais que se adaptam a realidades diversas de situações de comunicação. De acordo com Marcuschi (2011, p. 27), “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet”.

O fato é que a comunicação através da web 2.0 criou novos gêneros e modificou outros, o que só fortalece a concepção de que os gêneros textuais estão a serviço dos falantes e das reais necessidades de seu tempo. Conforme Bronckart (2003):

Todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de

apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular. Por isso, a produção de cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos, mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação (BRONCKART, 2003, p. 108).

Considerando as palavras de Bronckart (2003), se fizermos um *feedback* chegamos à conclusão de que a estrutura, por si só, não define os gêneros textuais. Um exemplo é que antes utilizávamos a carta para nos comunicarmos com alguém que estava distante, hoje, temos o e-mail que comporta o mesmo tipo e quantidade de informações de uma carta e se difere em alguns aspectos como o fato de não usar papel e caneta e o envio ser através do correio eletrônico.

Dessa forma, fica claro que, da mesma maneira que os gêneros textuais surgem de acordo com a necessidade, alguns não sofrem alterações pertinentes em sua estrutura e somente ganham novos atributos. É importante atentar para o fato de a importância efetiva do trabalho está menos naquilo *que* é dito e mais *como* é dito. É nesse ponto que a grandeza do professor sobressai (MARCUSCHI, 2008. p. 11).

Consonante ao surgimento de novos gêneros e à adaptação de alguns desses gêneros, adaptação esta pertinente ao meio digital, é que na próxima seção deste trabalho voltamos nossa atenção para o Diário Intimista de uso convencional desde muito tempo atrás e sua “versão” contemporânea com suas adaptações relativas ao meio virtual.

3.1.1 O gênero textual diário

Relatar experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos cotidianos não são práticas oriundas do século XXI. Há muito tempo as pessoas de diversos lugares e em diversas situações fazem uso do diário com intenções e características distintas. A palavra “diário” (do latim *diarium*) está relacionada com o termo “dia” e pode ser considerado uma autobiografia (REIS, 2012).

Os textos produzidos no diário eram sigilosos, o escritor confiava ali as suas intimidades, opiniões, vivências, enfim, a escrita em um diário era um momento muito íntimo. Tais produções só eram lidas pelo próprio autor, ou ainda, em raras

exceções por um amigo íntimo. Ali eram guardados segredos, segredos estes guardados até por pequenos cadeados. A linguagem era informal, coloquial, despreocupada e familiar, com expressões populares, gírias e marcas da oralidade.

No que diz respeito aos estilos íntimos, Bakhtin (2011) diz que há a integração perfeita entre locutor e o destinatário:

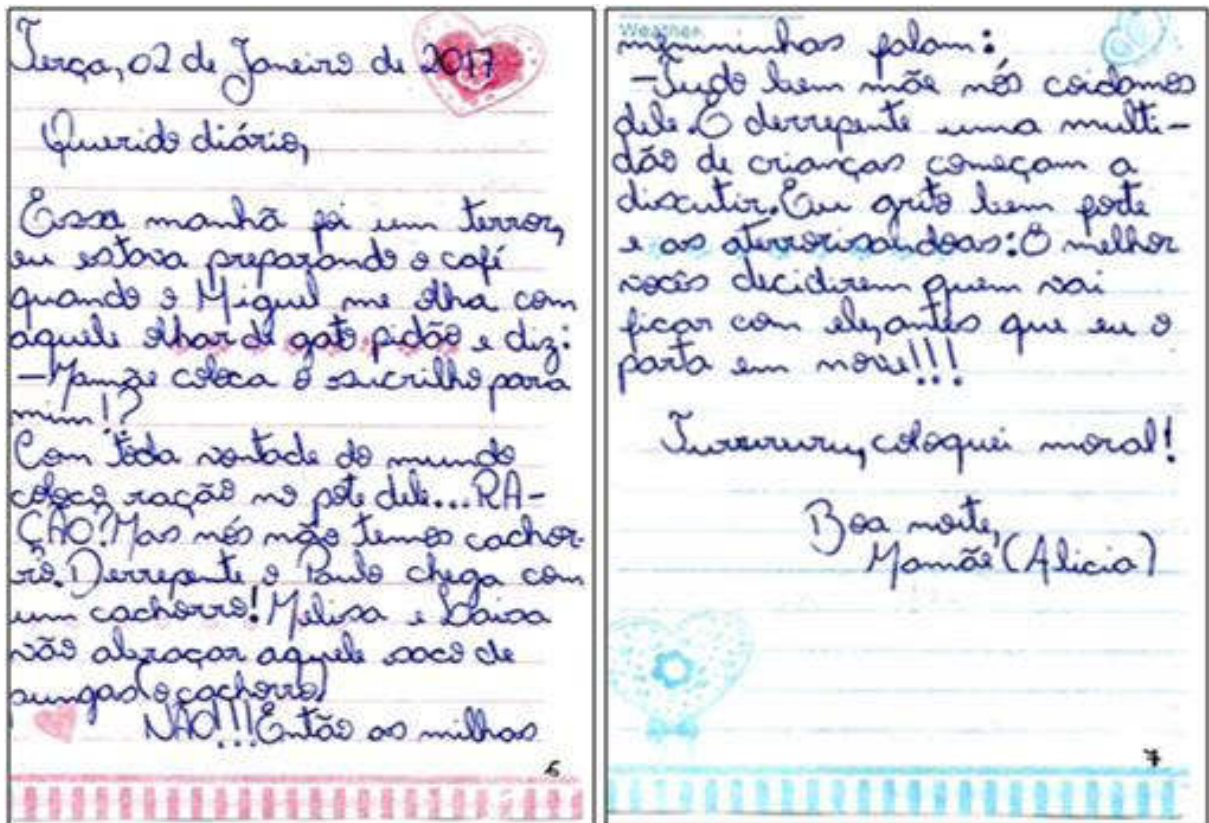
Os gêneros e os estilos íntimos repousam numa máxima proximidade interior entre o locutor e o destinatário da fala (no limite, numa espécie de fusão entre eles). O discurso íntimo é impregnado de uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o locutor desvela suas profundezas interiores. É isso que determina a expressividade particular e a franqueza interior desses estilos (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Portanto, o diário pessoal condiz com a afirmação bakhtiniana, pois traduz a intimidade da pessoa que escreve, seus sentimentos e pensamentos, conforme veremos na Figura 4, além de sua estrutura peculiar com indicação da data, o direcionamento ao interlocutor como sendo “querido diário”, retratam as marcas desse gênero e suporte textual.

No que diz respeito a essa escrita, Anne Frank (2015) diz “quando escrevo consigo afastar todas as preocupações. Minha tristeza desaparece, meu ânimo renasce! [...] porque escrever me permite registrar tudo, todos os meus pensamentos, meus ideais e minhas fantasias” (FRANK, 2015, p. 306).

O prazer pela escrita é evidenciado nas palavras da autora, o fato de poder colocar no papel parte de sua vida traz sensações que são descritas por ela como muito prazerosas. É justamente esse interesse e essa intimidade com a leitura e a escrita que buscamos despertar em nossos estudantes, para isso, precisamos nos preocupar não só em formar leitores que estejam aptos a decifrar o código linguístico e sim em formar leitores autônomos e competentes, com a capacidade de compreender e analisar criticamente o meio em que vive.

Figura 4 - Estrutura do diário pessoal



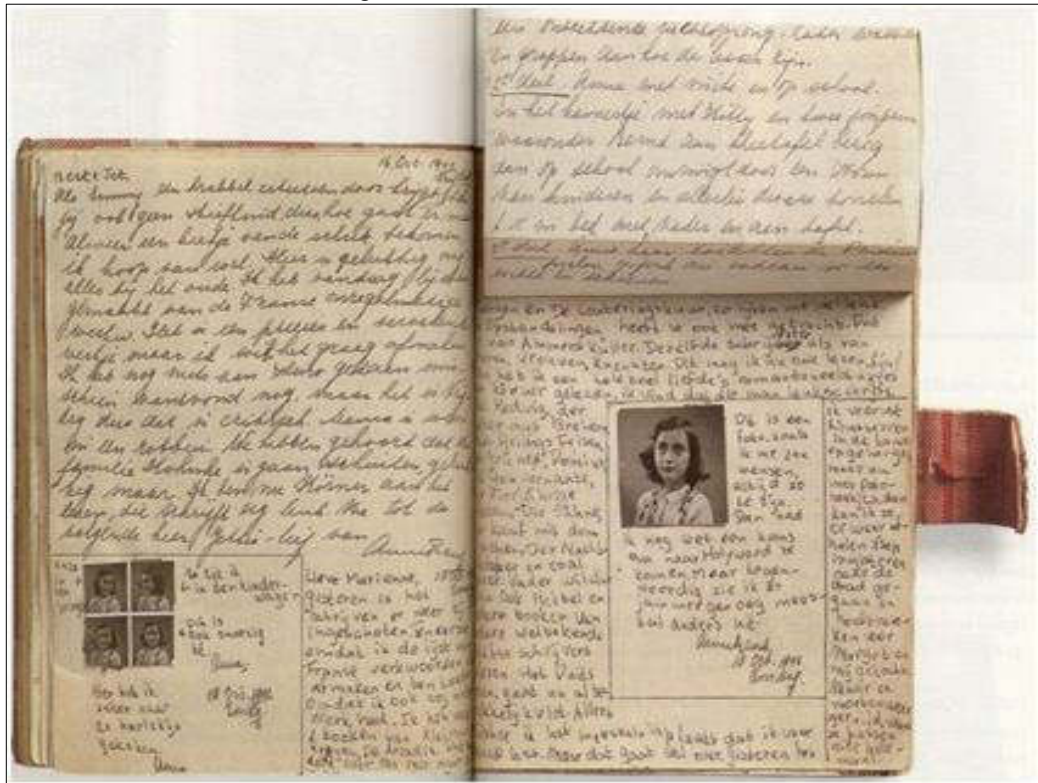
Fonte: Blog Escola Estadual Mestre

Na Figura 4 temos o exemplo de uma página do diário pessoal. A autora utiliza recursos como o vocativo, data e linguagem informal que deixam claro o relato de suas angústias diante do seu cotidiano, o próprio diário, nesse caso, é o “ouvinte” das insatisfações da autora.

Já o diário escrito por Anne Frank⁷, entre os anos 1942 e 1944, transformou-se em um livro, e exemplifica o diário manuscrito, embora guarde algumas peculiaridades, pois, com o tempo, passou a ser escrito com a intenção clara de ser publicado, o que não é comum aos diários intimistas que eram utilizados com o objetivo de “guardar” um diálogo íntimo entre o escritor e o papel.

⁷ Em 3 de abril de 1946, o mundo conheceu a tragédia de Anne Frank, que se tornou um dos símbolos do holocausto: artigo intitulado Kinderstem (“A voz de uma criança”) publicado no jornal holandês Het Parool contava trechos do diário. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/anne-frank-e-seu-diario-os-relatos-de-uma-vitima-do-holocausto-nazista.htm> Acesso em: ago 2018.

Figura 5 - Diário de Anne Frank



Fonte: Blog Le Livros

Figura 6 - Texto do diário de Anne Frank

O DIÁRIO

Domingo, 14 de junho de 1942

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas. Pudera! Era dia do meu aniversário. É claro que eu não tinha permissão para levantar àquela hora, e por isso tive de refrear a minha curiosidade até as quinze para as sete. Aí então não agüentei mais e corri até a sala de jantar, onde recebi as mais efusivas saudações de Moortie (a gata).

[...]

Lies veio então apanhar-me para irmos à escola. No recreio, distribuí biscoitinhos doces para todo mundo, e então tivemos de voltar às aulas.

Agora preciso parar. Até logo. Acho que vamos ser grandes amigos. Segunda-feira, 15 de junho de 1942

Fonte: Blog Le Livros

Ao lermos o conteúdo desse fragmento do “Diário de Anne Frank”, vemos que a autora narra o início do seu dia, com a data e seus primeiros pensamentos. Ela estabelece uma conversa consigo mesma através do diário e demonstra seu entusiasmo ao acordar e esse ser o dia de seu aniversário. Ao final, a autora despede-se do diário e reitera que em breve retoma as anotações.

Lejeune (2008), pesquisador da autobiografia e das mais diversas formas de escrita íntima, diz que a história do diário é quase tão antiga quanto a da humanidade. Devido aos estudos de Lejeune, nos últimos anos, tem crescido o interesse pelo estudo dos gêneros denominados por ele de autobiográficos.

A autobiografia (narrativa que conta a vida do autor) pressupõe que haja identidade de nome entre o autor (cujo nome está estampado na capa), o narrador e a pessoa de quem se fala. Esse é um critério muito simples, que define, além da autobiografia, todos os outros gêneros da literatura íntima (diário, autorretrato, autoensaio) (LEJEUNE, 2008, p. 24).

Portanto, segundo afirma o autor, expressar por escrito a vida de uma pessoa faz parte dos gêneros autobiográficos. O autor do diário não intenciona agradar terceiros já que escreve para si mesmo e para extravasar sentimentos e emoções, que encontram na escrita uma fuga dos julgamentos alheios.

A data e a saudação são elementos relevantes neste gênero textual, mas a data, em especial, evidencia que os registros são pautados em uma ordem cronológica. Lejeune (2008) realça que a data é imprescindível, pois remonta a um determinado tempo da vida do autor. Para ter um diário basta o desejo, a iniciativa e o compromisso. Não é objetivo desse gênero textual julgar, intimidar ou condenar as práticas de alguém, o diário tem a função de “preservar segredos” que o autor não tem interesse em revelar.

3.1.2 Uma nova escrita: o diário numa perspectiva digital

A utilização da internet transformou não só a forma de o homem se comunicar, mas também o modo como se dá essa comunicação. O uso rotineiro de textos virtuais, alheio aos espaços escolares, é tão natural e tão crescente que o ensino não pode ficar a margem desse fato.

E, ainda, em razão dos muitos reflexos que a leitura desses textos pode proporcionar, é importante que a escola e o professor organizem, programem e executem práticas de leitura e escrita que levem os estudantes ao domínio de competências que os permitam a utilização, ora do texto impresso, ora do texto digital. O mundo virtual é o palco principal do texto digital, Lèvy (1999) afirma que:

Um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas (LÉVY, 1999, p. 75).

Quem acessa a página de uma rede social, como o *Facebook*, é levado a vivenciar situações relacionadas a formas anteriores de exteorizar aquilo que é vivenciado no seu cotidiano. O nome *Facebook* une duas palavras: rosto e livro, essas palavras nos remetem à escrita, no caso deste trabalho, a escrita em ambientes virtuais e, voltada para o registro de fatos que acontecem no dia a dia, já que as postagens são datadas e com horários definidos.

Essa nova forma de leitura e escrita, assim como o diário pessoal, antes manuscrito e mais restrito quanto à divulgação, agora está alicerçada na cultura tecnológica. O “livro” agora é virtual e as informações nele postadas tornam-se públicas e em fração de segundos, sendo disponibilizadas para internautas do mundo inteiro, atingido uma popularidade que é propiciada pela comunicação em tempo real através da rede de computadores. A respeito do papel do *Facebook*, Paiva (2016) salienta que sua função é:

[...] dar às pessoas o poder de compartilhar e tornar o mundo mais aberto e mais conectado. As pessoas usam o FB para se conectarem com amigos e familiares, para descobrirem o que está acontecendo no mundo e para compartilharem e expressarem o que lhes interessa (PAIVA, *apud* ARAÚJO; LEFFA, 2016, p. 66).

Desde que os computadores, *tablets* e *smartphones* tornaram-se objetos domésticos, as informações perpassam o espaço privado dos diários íntimos para o espaço público e, dessa forma, o caráter secreto desse gênero textual cede espaço a uma outra versão de diário que configura-se como um diário virtual.

Lévy (2011) assinala que o virtual não se opõe ao real:

Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma “elevação à potência” da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático (LÉVY, 2011, p. 18).

Para Lévy (1999), o professor, na era da cibercultura, tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos; que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias.

Com o advento da internet e de seus gêneros digitais, o registro de informações pessoais ganha novas características. Observa-se uma mudança não só na forma e no espaço da escrita, como também na leitura, já que essa é de alcance ilimitado e torna-se acessível aos que navegam na *web* em milésimos de segundos.

Através dessa “nova versão” de texto autobiográfico que é o diário virtual e a escrita no diário pessoal, encadernado, manuscrito, secreto, é que pautamos nosso trabalho. Com o intuito de enriquecer o conhecimento de nossos estudantes quanto à mutabilidade e especificidade dos gêneros nas aulas de língua portuguesa, refletindo sobre a escrita em seus diversos contextos, incluindo o real e o virtual.

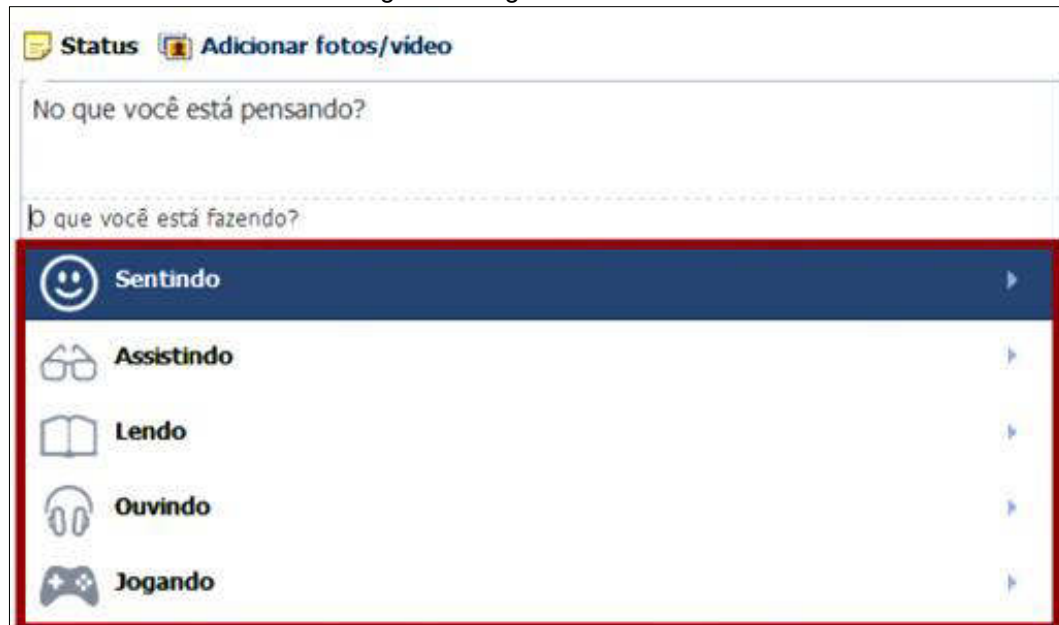
Segundo Bazerman (2011, p. 19-20), o importante é levar os alunos a “perceberem que a escrita é uma poderosa ferramenta para formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividades”. Portanto, escrever não é um simples ato de registro, mas uma ação de cidadania que pode transformar realidades não só pessoal, como também de um grupo.

[...] muitas formas de escrita também fornecem oportunidades para participação na vida comunitária: o planejamento de projetos comunitários e o engajamento de outros nessa participação, a defesa de causas políticas nacionais e locais, a organização e direção do trabalho de ONGs, a escrita de palestras para organização comunitárias e grupos religiosos, a construção de memórias de família, grupos e pessoas que participam de eventos comunitários importantes (BAZERMAN, 2011, p. 17).

Dentre os gêneros digitais emergentes, então, temos o diário virtual, que se configura como uma espécie de diário na rede que pode ser escrito não só no *Facebook*, como também em blogs, chats, etc. A escrita em ambientes virtuais, por sua vez, traz suas peculiaridades, o uso de abreviações, neologismos, imagens, etc., apesar de possuir características já consolidadas nos textos manuscritos. Diante disso, a escrita de informações em ambientes virtuais, como o *Facebook*, por exemplo, é uma prática corriqueira na sociedade atual.

Quando os usuários do *Facebook* acessam sua página inicial, se deparam com o questionamento: no que você está pensando?

Figura 7- Página do *Facebook*



Fonte: Arquivo pessoal

A partir desse momento, o diário virtual está à disposição do usuário para a efetivação da escrita de fatos relacionados ao seu cotidiano. Diferentemente do diário intimista manuscrito, aqui a data da postagem já é um atributo inserido automaticamente, a saudação inicial ao “diário” não é utilizada e o usuário não tem mais a privacidade antes guardada pelo diário intimista.

Na verdade, esse caráter intimista dá lugar à publicização da vida particular. E esse é um fato que precisa ser discutido com os alunos também: o que podemos dizer? Há limites? Que consequências isso pode trazer? Enfim, é preciso considerar todo o processo de recepção do texto pelos leitores.

E, nesse sentido, caminhamos com esse estudo que esboça, a seguir, a proposta de intervenção para a temática suscitada.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de atividades que apresentamos é de caráter interventivo-interativo, focada na mediação pedagógica em leitura e produção do gênero diário, tomando como suporte a ferramenta *Facebook* como estratégia didática. É parte da pesquisa que tem como objetivo discutir práticas de leitura e escrita no ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento digital, de modo a apresentar uma proposta de intervenção, cujo público-alvo são estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Rio Branco – AC.

4.1 Considerações Metodológicas

Este trabalho constitui-se em uma pesquisa-ação, uma vez que a necessidade de abordar este tema surgiu a partir da docência em aulas de língua portuguesa, com incessantes observações das mudanças nos meios utilizados por nossos alunos para leitura e a escrita, e para a docência se volta, por meio da elaboração e desenvolvimento de uma proposta de intervenção. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico voltado para as concepções de Kleiman (2005; 2006; 2007), Soares (2015; 2016), Kato (1986), e sobre letramento digital e tecnologia, em autores como Coscarelli (2005), Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016; bem como sobre gêneros do discurso com Bakhtin (2016) e gêneros textuais em Marcuschi (2008; 2011).

As transformações no âmbito da informação e do conhecimento não deixam dúvidas quanto à necessidade de nos tornarmos aprendizes permanentes. Devido à agilidade no desenvolvimento tecnológico é complicado prever formas de uso de novas ferramentas. Em decorrência disso, achamos pertinente adotarmos a pesquisa-ação como metodologia norteadora desta dissertação.

Para Engel (2000), a pesquisa-ação

Procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. [...] a pesquisa ação é, hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula (ENGEL, 2000, p. 182).

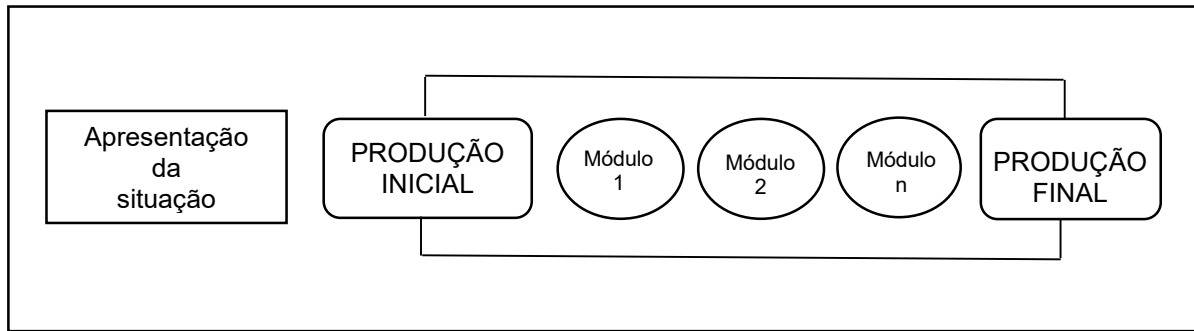
Enquanto profissionais da educação, visualizamos, através da pesquisa-ação, a possibilidade de uma investigação sistemática que alicerça o desenvolvimento de compreensões esclarecedoras nos mais variados contextos do processo de ensino aprendizagem. Através da pesquisa-ação, o docente tem a possibilidade de refletir criticamente sobre suas práticas no âmbito da educação, e neste caso, no ensino da língua portuguesa com os atributos necessários ao século XXI e seus avanços.

A proposta apresenta um estudo do gênero Diário, em especial do Diário Pessoal Intimista. Vários aspectos motivaram a escolha desse gênero. Um deles diz respeito à realidade circundante dos alunos, que escrevem diários contando suas aventuras e inquietudes, porém, agora em ambientes virtuais; bem como a possibilidade de levar para a sala de aula práticas de leitura e escrita significativas, situadas, que contribuam para o letramento dos alunos em função das narrativas que possam surgir tanto das alunas quanto de alunos em seus *causos* diários.

A proposta foi planejada para uma duração média de dezesseis horas e tem como forma de organização o modelo de uma Sequência Didática (doravante SD) na perspectiva de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004). Sabemos que a SD é um dos procedimentos de aprendizagem. Os pesquisadores citados discutem a importância de trabalhar com os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos gêneros e contexto em que estão inseridos. Nessa perspectiva, eles apresentam o trabalho organizado a partir de sequências didáticas sobre gêneros específicos (p. 78).

Desse modo, “uma sequência didática, com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecer, interagir e a produzir o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos e os que divergem do padrão recorrente e é organizada em torno dos seguintes procedimentos: definição da situação de comunicação; produção escrita inicial; módulos de ensino; produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 79). Na visão dos criadores da sequência didática, ela pode ser assim representada.

Figura 8 - Representação de uma sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83)

Além disso, Schneuwly (2004) enfatiza que os gêneros são ótimos instrumentos para ensinar e aprender língua. Quanto mais gêneros são apropriados, maiores são as capacidades de usar a língua. O autor, como forma de esclarecimento, coloca os gêneros como instrumentos privilegiados para a aprendizagem, considerando que toda aprendizagem se dá não individualmente, mas nas interações sociais.

Nossa visão de ensino-aprendizagem pauta-se no papel do professor como agente de letramento⁸, levando em consideração que, na atualidade, a formação do ser humano deixa de ser conteudista e passa a ser construída a partir do desenvolvimento de habilidades e competências que podem fazer a diferença na sociedade do século XXI.

Dessa maneira, e no contexto do mundo globalizado, o termo letramento, apesar de ser considerado recente, assume conceitos variados, e, dentre eles, está o letramento digital. Nossa proposta é voltada para aprimorar o domínio das ferramentas digitais, proporcionando práticas letradas no ambiente virtual.

A sequência didática está dividida em seis etapas e/ou módulos de estudo a seguir descritos. Por último, apresentamos uma proposta de avaliação do conteúdo da sequência e sugerimos textos para leitura complementar.

⁸ A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita (KLEIMAN, 2006).

4.2 Sequência Didática

Nesta seção, apresentaremos a proposta de intervenção desta pesquisa: a sequência didática. Detalharemos o passo a passo das aulas, elencando as ações que culminaram para elaboração do conteúdo a ser produzido pelos estudantes.

4.2.1 Dados de identificação da proposta

Escola Pública de Rio Branco Acre

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental II

Turma “A”: 32 estudantes.

Duração: 16 horas

4.2.2 Objetivo Geral

O intuito principal desta proposta é oportunizar situações de leitura e escrita em ambientes virtuais que promovam a autonomia dos educandos com vistas ao Letramento Digital.

4.2.3 Objetivos Específicos

a) Inserir na prática de sala de aula de língua portuguesa a escrita em ambientes virtuais;

b) Ler e produzir o gênero textual diário intimista usando o *Facebook* para escrever e divulgar o gênero;

c) Refletir sobre a leitura e a escrita do gênero diário em dois espaços distintos: a escrita em ambiente virtual e a escrita convencional;

d) Estudar o gênero diário (nos dois espaços) a partir de seus aspectos discursivos, que envolvem as condições de produção, e seus aspectos linguísticos, que, por sua vez, incluem a organização da escrita e o vocabulário.

4.2.4 Recursos Didáticos e Tecnológicos

Para o professor: Computador com acesso à internet para pesquisa em *sites*; *pendrive* e projetor multimídia; fotocópias; quadro e pincel; manuseio de ferramentas tecnológicas *para download* de vídeos, edição de textos, produção e projeção de *slides*, transferência de arquivos entre mídias.

Para os alunos: Fotocópias de textos e atividades escritas; laboratório de informática com acesso à internet; celular com acesso à internet; modelos de diários; caderno e caneta.

4.2.5 Considerações iniciais

Considerando a importância de mediar situações de ensino-aprendizagem cujas habilidades e competências contribuam na formação de alunos para atuar em um mundo cheio de transformações, apresentaremos uma proposta de intervenção que se caracteriza pela promoção do letramento, na perspectiva do letramento digital.

A proposta em questão é direcionada a alunos do 9º ano do ensino fundamental II, foi aplicada na escola Lindaura Leitão, unidade de ensino que integra a rede estadual de ensino do município de Rio Branco, no Acre. Está localizada na Rua Lourenço Lopes – 676, Bairro Eldorado. A escola tem em sua gestão o professor Antônio Souza dos Reis. Possui 09 salas de aula, que são distribuídas no turno da manhã para atender 3 turmas de 8º ano, 4 turmas de 9º ano, 1 turma de Poronga e uma turma do PEEM, e no turno da tarde 3 turmas de 6º ano e 3 turmas de 7º ano. Vale ressaltar, que o desenvolvimento deste trabalho é pertinente, também, às demais séries do ensino fundamental II, haja vista que o letramento digital envolve habilidades para a construção de sentido em diversos ambientes virtuais.

4.3 Descrição da Proposta de Intervenção

Nesta seção, detalharemos as atividades a serem desenvolvidas ao longo das aulas de língua portuguesa, a fim de inserir em nossa sala de aula atividades que nos possibilitassem conhecer e trabalhar com o letramento digital e, a partir daí, produzirmos textos que atendam as características do gênero textual diário.

4.3.1 Etapa 1 (2 h/a) – Produção Inicial

Iniciar a aula com um breve relato sobre os avanços que culminaram para a efetivação da escrita digital.

Levantar questionamentos como:

- a) Você gosta de escrever?
- b) Você escreve com mais frequência na escola ou em redes sociais?
- c) Qual dessas escritas é mais prazerosa para você?
- d) Você conhece a rede social *Facebook*?
- e) Para que você utiliza o *Facebook*?

Analisar com os alunos uma página do *Facebook*, voltando à atenção para as postagens e os efeitos efetivamente produzidos nos leitores.

Ouvir os alunos, fazer as observações pertinentes aos comentários e, em seguida propor que os alunos produzam um pequeno texto, no caderno, que responda à pergunta: para que eu utilizo o *Facebook*?

Fazer uma leitura compartilhada dos textos produzidos e interagir sobre o conteúdo exposto.

4.3.2 Etapa 2 (4h/a) – Módulo 1

- a) Questionar se os alunos conhecem o gênero textual diário.
- b) Alguém tem um diário?
- c) Para que serve um diário?
- d) Mostrar aos alunos como era utilizado o diário intimista.
- e) Elencar características e detalhes da escrita em um diário manuscrito.
- f) Entregar aos alunos cópias de algumas páginas do livro *Diário de uma banana*, de Jeff Kinney.

Concluída a leitura, agora é a vez dos estudantes produzirem!

Entregar aos alunos um caderninho, organizado previamente pela professora, para que seja visto como um pequeno diário, no qual devem produzir a escrita dos fatos relacionados ao cotidiano de cada um, de acordo com as características que foram elencadas anteriormente.

Sugerir que alguns dos estudantes sejam voluntários para compartilhar os textos produzidos, para serem analisados, observando as características do gênero proposto.

Questionar: este texto produzido tem alguma semelhança com o texto que vocês escrevem na janela no *Facebook* a partir da pergunta: no que você está pensando?

Ouvir os alunos e fazer as intervenções necessárias.

Enfatizar que os inúmeros avanços oriundos da era digital integram à língua portuguesa novos aspectos que incluem uma escrita peculiar ao ambiente virtual.

4.3.3 Etapa 3 (4h/a) – Módulo 1

a) Propor a criação de um perfil do *Facebook* para a turma.

b) Definir coletivamente os critérios de utilização do perfil criado para a turma.

c) O *Facebook* é utilizado como uma espécie de diário virtual?

d) Elaborar estratégias de alimentação do perfil.

Ressaltar que o *Facebook* será o diário virtual da turma e proporcionar aos alunos uma situação comunicativa que demande a elaboração dos textos que representem os participantes da página.

A temática dos textos está diretamente ligada ao gênero em estudo, portanto, será pautada em relatos de acontecimentos do dia a dia dos estudantes.

Esclarecer que a pergunta “No que você está pensando?” que aparece na página do *Facebook* é o ponto de partida para a escrita do gênero diário virtual.

4.3.4 Etapa 4 (4h/a) - Módulo 2

Acessar a página criada do *Facebook* e projetar no quadro, através do data show.

Junto com a turma ler as primeiras postagens e comentários dos estudantes.

Questionar se eles acham que os textos escritos refletem eficiência na comunicação, isto é, se estão escritos de forma que os leitores compreendam as mensagens e a intencionalidade do autor das postagens.

Relembrar que ao escrever em um diário relatamos fatos e acontecimentos do nosso cotidiano e que nosso perfil do *Facebook* foi criado com o objetivo de utilizarmos este espaço como um diário virtual.

Identificar nas postagens as características do gênero textual proposto.

Salientar que no *Facebook*, quando postamos algo, a data e a hora da postagem já ficam registradas e, ainda, que o autor do texto já é revelado através da identificação de sua página no *Facebook*.

Perguntar se os alunos consideram que alcançamos nosso objetivo com a escrita do gênero textual diário virtual.

Ouvir os comentários e fazer as intervenções pertinentes.

4.3.5 Etapa 5 (3h/a) - Módulo 3

Nessa etapa, serão analisados os textos manuscritos, produzidos na primeira etapa da sequência, e o texto digital.

Identificar nos textos as marcas dos dois tipos de escrita (manuscrita e digital), esclarecendo como fazer escolhas linguísticas adequadas às intenções comunicativas.

Perguntar aos estudantes se eles sabem o que é neologismo. Relembrar que neologismo é um fenômeno linguístico que consiste na criação de uma palavra ou expressão nova, ou ainda, na atribuição de um novo sentido a uma palavra que já existe (TERRA, 2011). A partir daí, questionar se podemos afirmar que o uso de neologismos é frequente na escrita virtual.

Explicar que, além dos neologismos, é inerente à escrita digital o uso das escritas ideográfica e pictográfica, ou seja, o uso de símbolos e desenhos estilizados, como os *emojis*, por exemplo. As abreviações também são utilizadas com grande incidência com o objetivo de atender às especificidades da escrita digital, na qual a rapidez e agilidade garantem a celeridade na comunicação.

Convidar os estudantes para retornarmos aos textos das postagens e identificarmos os neologismos, abreviações, as imagens e símbolos utilizados por eles no momento da escrita.

Sugerir uma leitura de dois dos textos manuscritos que foram produzidos no início desta proposta.

Projetar no data show para que possamos compartilhar o texto com todos da turma.

Questionar se eles conseguem identificar características diferentes da forma de utilização da escrita do mesmo gênero, porém, feita em locais distintos (caderno e *Facebook*).

Propor uma discussão dos aspectos das duas formas de utilizar a escrita. Enfatizar que quando falamos e escrevemos, mesmo que sem perceber, aplicamos um “grau de monitoramento”. A utilização dessa habilidade é oriunda de nossas vivências diárias, assim como modificamos nosso modo de falar dependendo da situação na qual nos encontramos, também temos modos específicos de utilizar a escrita. Um exemplo disso é a escrita em ambientes virtuais.

4.3.6 Etapa 6 (3h/a) - Módulo 4

Esta etapa é destinada a uma reflexão do grupo sobre a utilização das redes sociais. Os alunos serão questionados:

- a) Quem sou eu no mundo digital?
- b) Os jovens sabem utilizar as redes sociais sem acarretar problemas?
- c) Como e para quê os jovens estão utilizando as redes sociais?

Observar que, quando nossas ações e vivências diárias eram escritas em um diário manuscrito, corríamos o risco de alguém, por curiosidade, ler o nosso diário e, assim, nossos “segredos” passavam a ser conhecidos por mais pessoas. Mas, na atualidade, ao postarmos algo sobre nossa vida pessoal em uma página do *Facebook*, por exemplo, essa informação passa a ser de domínio público. Dessa forma, torna-se indispensável que saibamos a abrangência de uma rede social.

Organizar uma roda de conversa sobre o tema abordado no texto.

4.3.7 Etapa 7 (2h/a) – Produção Final

Exposição oral sobre as postagens da turma no *Facebook*. Como se deu?

O comentário de cada grupo sobre a experiência vivenciada.

Foi possível refletir quanto ao uso da escrita em situações diferentes e a importância de sabermos utilizar as redes sociais?

Como produção final, será proposto aos estudantes que, a partir do questionamento “No que você está pensando?”, iniciem a postagem na página falando sobre as experiências vividas em nossas aulas e que registrem seus pontos de vista.

5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA

As aulas previstas foram desenvolvidas durante cinco semanas com os estudantes de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, através de aulas que tinham objetivos de:

- a) Inserir na prática de sala de aula de língua portuguesa a escrita em ambientes virtuais;
- b) Ler e produzir o gênero textual diário intimista usando o *Facebook* para escrever e divulgar o gênero;
- c) Refletir sobre a leitura e a escrita do gênero diário em dois espaços distintos: a escrita em ambiente virtual e a escrita convencional;
- d) Estudar o gênero diário (nos dois espaços) a partir de seus aspectos discursivos, que envolvem as condições de produção, e seus aspectos linguísticos, que incluem a organização da escrita, vocabulário.

Assim, analisar este trabalho verificando se essa seria uma boa estratégia pedagógica para desenvolver o letramento digital no ambiente escolar se constitui no nosso objetivo principal neste capítulo.

De antemão, registramos aqui que, a partir do momento no qual iniciamos a sequência das aulas planejadas, novos cenários foram tomando forma e nos surpreendendo. Podemos dizer que a execução desse planejamento trouxe contribuições de diversas naturezas que serão explicitadas daqui por diante.

O fato de nossos estudantes viverem imersos em um mundo tecnológico nos deu a ideia inicial de que trabalhar com a escrita em ambientes virtuais, neste caso em específico com o *Facebook*, seria uma tarefa “fácil”. Esse pensamento foi destituído de significação logo no início da aplicação.

Escolhemos o *Facebook* e não o Blog, por exemplo, porque em sala de aula o que percebemos é que nossos estudantes do nono ano têm mais “contato” com o *Facebook*, portanto, já que quase 100% da turma possuía um perfil nessa rede social, concluímos que seria bom aproveitar essa intimidade deles com esse espaço.

O primeiro momento foi conforme havíamos pensado, os estudantes curiosos e surpresos com o convite para falarmos sobre redes sociais, especialmente, sobre o *Facebook* nas aulas de língua portuguesa. Inicialmente, fizemos uma breve abordagem de nossos objetivos e a primeira pergunta foi:

- Professora, a gente vai poder utilizar o celular e ficar no Face nas aulas de português? Sério?

Não foram poucos os olhares admirados entre os estudantes, pois nossa postura sempre foi de zelar para que o uso do celular não atrapalhasse a concentração dos estudantes durante as aulas de língua portuguesa, eis o motivo do questionamento e do espanto.

Essa orientação de proibição do uso do aparelho celular em sala de aula é, inclusive, amparada por uma lei estadual de nº 3109 de 29/12/2015 que dispõe sobre o uso de celulares e equipamentos eletrônicos (smartphones e tablets) nos estabelecimentos de ensino público e privado, no âmbito do estado do Acre. A lei traz a seguinte orientação:

Art. 1º Fica proibido o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos (smartphones e tablets) nos estabelecimentos de ensino público e privado, no âmbito do Estado do Acre, nos seguintes termos:

§ 1º Nas salas de aula, exceto com prévia autorização para desenvolvimento de atividades pedagógicas.

§ 2º Nos demais espaços, exceto se no "modo silencioso" ou para auxílio pedagógico.

I - os telefones celulares e aparelhos digitais deverão ser mantidos desligados, enquanto permanecerem nos espaços descritos no caput deste artigo, salvo as exceções previstas; e

II - a desobediência ao contido neste artigo acarretará a adoção de medidas previstas em regimento escolar ou normas de convivência da escola.

Art. 2º Caberá à direção da Unidade Escolar:

I - adotar medidas que visem à conscientização dos alunos sobre a interferência do telefone celular nas práticas educativas, prejudicando seu aprendizado, interação no ambiente escolar e sua socialização;

II - disciplinar o uso do telefone celular fora do horário das aulas; e

III - garantir que os alunos tenham conhecimento da proibição, com afixação de avisos em locais visíveis nas salas de aula, bibliotecas e demais espaços (ACRE, p. 2).

Na verdade a lei busca solução para a constante reclamação dos professores quanto à utilização do aparelho celular para mera distração, como em conversas no *WhatsApp*, visita às redes sociais e demais atividades que, como os próprios professores costumam dizer, “ tiram a atenção do estudante”.

Considerando o cenário atual, vemos que a solução não é proibir por proibir e, sim, traçar estratégias de atuação em sala de aula, pois não é o fato de usar o *WhatsApp* ou as redes sociais quem “tiram a atenção” e, sim, a finalidade para a qual está sendo utilizado o aplicativo. Palfrey (2011) ressalta que é justamente a nossa maneira de conduzir as coisas que vão definir como nossos jovens irão

aprender, inovar e, o mais importante, saber conduzir esse aprendizado com maturidade e responsabilidade.

Quando fizemos o questionamento: “O que você gosta de escrever?”, prontamente, a maioria declarou:

- Eu não gosto de escrever... aulas de português só falam em produção de texto...Ave Maria...não gosto nem um pouco.

Alguns, poucos, aliás, afirmaram “gostar” de escrever, mas em determinados momentos. Quando questionamos sobre a frequência com que escrevem na escola e em redes sociais, o público de escritores aumentou:

- Ah! Escrevo no Face todos os dias...quando não escrevo posto memes, imagens e tal.

- No face eu comento bastante “os posts” dos meus chegados.

Todos os estudantes afirmaram conhecer a rede social *Facebook*, ao serem questionados sobre isso, a resposta foi unânime: “conheço”. Mas, quando indagados se todos possuíam um perfil no *Facebook*, a resposta teve algumas negativas. Quatro estudantes, dessa turma de 32 alunos, declararam não ter um *Facebook*. Perguntamos por que não tinham e as resposta foram:

-No Face dá muito é fuxico...

- Todo mundo fica te catando pra saber da tua vida...tô fora.

- Meu colega perdeu a gata por conta do Face...

Esse posicionamento de alguns dos estudantes quanto à exposição de suas vidas no *Facebook* vão ao encontro à afirmação de Palfrey (2011, p. 63) quando alerta que “ainda que muitos jovens se livrem das preocupações sobre todas as informações coletadas a seu respeito, eles também começam a ficar preocupados quando as encaram pelo ângulo de que alguém possa mais tarde agregar, buscar e agir com base nessas informações.”

Prosseguindo com as atividades explicamos a esses estudantes que, no decorrer de nossas aulas, eles poderiam, se desejassem, criar um perfil para alimentar o *Facebook* da turma (era o que pretendíamos fazer). Apenas um deles mostrou interesse.

Propusemos que visitássemos alguns perfis no *Facebook*, a partir do *Facebook* da professora, passamos a visitar os perfis que os alunos sugeriam, inclusive, para enviar e aceitar solicitações de amizade de alguns integrantes da

turma. Após o “passeio” pela rede social *Facebook*, pedimos que os estudantes fizessem a seguinte reflexão: para que eu utilizo o *Facebook*?

Para o caso dos quatro estudantes que não possuíam perfil, a pergunta foi reformulada: para que eu utilizaria o *Facebook*? As repostas foram diversas, dentre elas:

- Uso para ver como estão meus amigos...o que tá rolando na vida deles.
- Uso mais para zoar o povo que fica postando bobagem.
- Uso para ter contato com meus amigos, principalmente os que moram mais distante.

Enfim, percebemos que existe muita intimidade dos estudantes com essa rede social. O caráter descontraído e as várias possibilidades de interação oferecidas pela rede são explorados facilmente pelos estudantes.

No início de nossos encontros, sempre fazíamos uma breve retomada de nossos objetivos e, mais uma vez, falávamos sobre a escrita questionando se os estudantes conheciam o gênero textual diário, mais precisamente o diário intimista. Foi uma surpresa quando uma das alunas declarou que há muito tempo utiliza as últimas páginas do seu caderno para seus registros diários. Os demais declararam que já ouviram falar do diário, porém, nunca possuíram um e muito menos um diário com cadeado e tudo, como nos tempos mais antigos.

Já esperávamos que o número de estudantes que declarariam possuir um diário seria reduzido, não querendo aqui tornar menos importante o texto manuscrito. O fato é que essa prática é oriunda de uma geração que se sobressaiu em outra época, nos dias atuais, os recursos utilizados e os ambientes de escrita são outros. Caiado (2009) chama a atenção para o fato de que “[...] as letras concretas e palpáveis se transformam em bytes digitais, a página em branco do caderno ou da agenda tornou-se campo do monitor, o lápis é o teclado, e há uma estranha separação entre nosso corpo real e o texto, virtual” (CAIADO, 2009 *Apud* RAMAL, 2002, p. 37).

Prosseguindo com as atividades, fizemos um passeio pelos conceitos e características que circundam o gênero textual em estudo. Pensamos que aprimorar e alavancar o conhecimento de nossos estudantes com relação aos gêneros textuais é indispensável, o trabalho com os gêneros textuais encontra respaldo, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa que dizem que é “[...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros,

e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p.23).

Demos prosseguimento anotando no quadro as informações mais pertinentes sobre o gênero textual em estudo, como por exemplo, o seu caráter intimista, subjetivo, os verbos empregados no pretérito e a expressividade informal. Entregamos aos estudantes um pequeno “livro” com alguns capítulos da obra “Diário de um de banana: maré de azar”, de autoria de Jeff Kinney. Vale ressaltar que na biblioteca da escola havia apenas dois exemplares do livro, sendo assim, juntamos com mais um exemplar que pertencia a professora e disponibilizamos para que a turma pudesse, aos poucos, ler a obra completa.

Figura 9 - Capa do livro “Diário de um banana: maré de azar”



Fonte: Arquivo pessoal

A obra traz registros do cotidiano do garoto Greg Heffley, que está com problemas relacionados às amizades, mais especificamente pelo fato de seu melhor amigo ter encontrado novos amigos na escola. A convivência no ambiente escolar, o ciúme do seu melhor amigo e as sensações e reações de Greg são os temas dos relatos. Por tratar-se de assuntos também comuns ao dia a dia de nossos estudantes, a interação com o texto foi muito significativa.

Os alunos demonstraram interesse pela leitura, identificando-se com algumas passagens do texto e fazendo alguns comentários, como:

- Tem meninos exatamente assim aqui na escola... (fazendo referência aos colegas de escola do protagonista do livro).
- Tem amigo que abusa da paciência do cara.
- Eu não tenho ciúmes de amigo meu, só acho que o cara deve ser sincero com todos.
- Também não dá para ter só um amigo, né?!

A figura 10 traz o registro de um momento da leitura da obra de Jeff Kinney, os estudantes uniram-se em duplas para ler.

Figura 10 - Estudantes fazendo a leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Propiciar aos estudantes uma leitura do gênero textual que nos dispomos a trabalhar em sala de aula foi uma forma de aproximar nossos alunos do gênero textual diário, para que pudessem conhecer mais intimamente nosso objeto de estudo, pois assim como nos diz Araujo e Costa (2009, p. 22) “[...] para cada gênero, existe uma organização textual que se efetiva na própria materialidade do evento comunicativo e o caracteriza nas instâncias de sua funcionalidade.”

Sendo assim, acreditamos que vivenciar a leitura do gênero textual diário e poder compreender sua função foi fundamental para que os estudantes, posteriormente, produzissem seus textos expressando domínio das características do gênero proposto.

Concluída a leitura, explicamos que agora era a vez dos estudantes exercitarem a escrita do gênero textual diário, levando em consideração conheceram e vivenciaram a leitura do gênero proposto.

Organizamos alguns “livrinhos” para que a sensação fosse mesmo de estar utilizando as páginas de um diário para a escrita. A partir do momento em que receberam os livrinhos alguns questionamentos surgiram:

- Professora eu posso inventar uma história?
- É preciso ser muito grande?
- Quantas linhas, professora?
- Tenho que colocar meu nome?

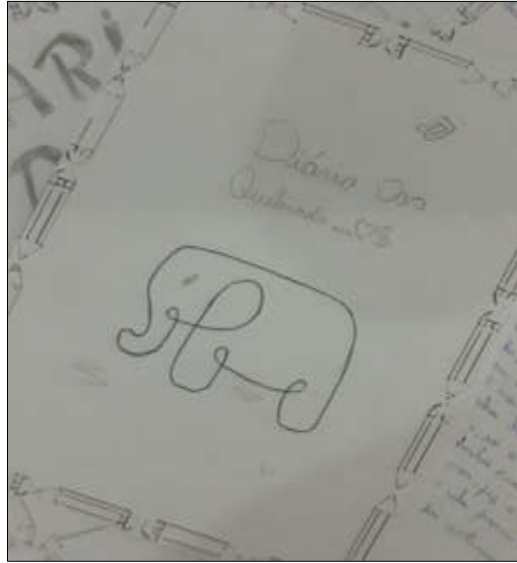
Esclarecendo os questionamentos, dissemos que o texto fictício de um diário intimista é “mais comum” em obras e textos a serem publicados, como é o caso do texto que leram nos trechos do livro “O diário de um banana: maré de azar”. A escrita que propusemos tratava-se do relato de acontecimentos do dia a dia dos estudantes, buscando semelhança com o diário intimista de outrora, portanto, o melhor seria que os registros fossem reais. A partir daí iniciaram a escrita.

Figura 11 - Produção textual dos estudantes



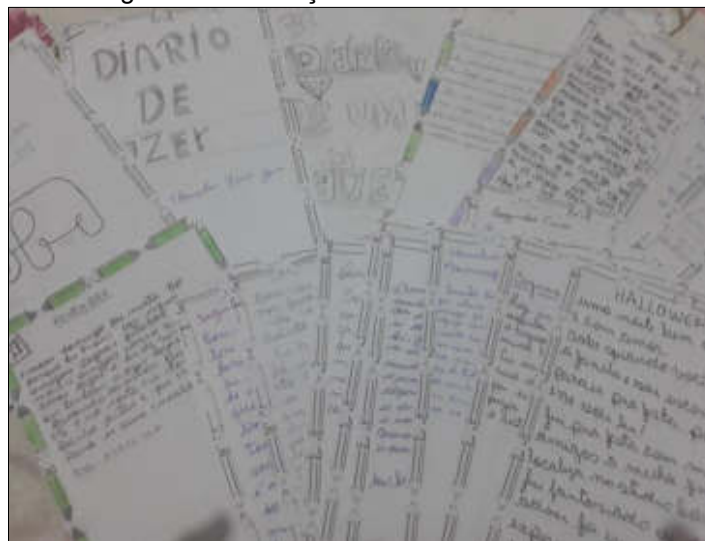
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12 - Produção textual dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 13 - Produção textual dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

As produções foram diversas, mesmo sem a orientação de construir uma capa para o diário, alguns dos estudantes fizeram questão de ilustrar e até colorir o que seria a “porta de entrada” para o leitor de seus diários. O contato com as páginas ilustradas do livro “Diário de um banana: maré de azar” foi mais um motivo para que os diários produzidos também contivessem ilustrações.

Concluídas as produções, passamos para a análise de algumas delas, que foram indicadas voluntariamente pelos estudantes.

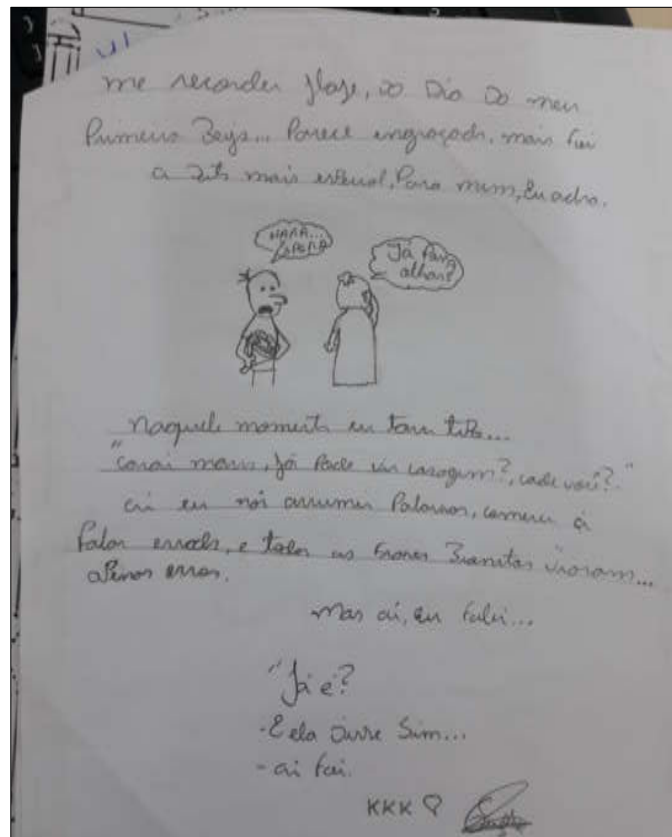
Figura 14 - Produção textual dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

O estudante inicia a produção textual com os dados usuais de uma atividade que será entregue ao professor: nome do estudante, nome da escola e a data que já é uma das características da escrita do diário intimista. Para iniciar seu “diálogo” com o diário, a saudação inicial: “Olá diário...”. Assim, percebemos que a escrita agrega as características do gênero proposto, valendo ressaltar que acreditamos que foi o fato de o diário de Greg Heffley trazer ilustrações que fez com que alguns dos estudantes também usassem ilustrações em seus registros.

Figura 15 - Produção textual dos estudantes

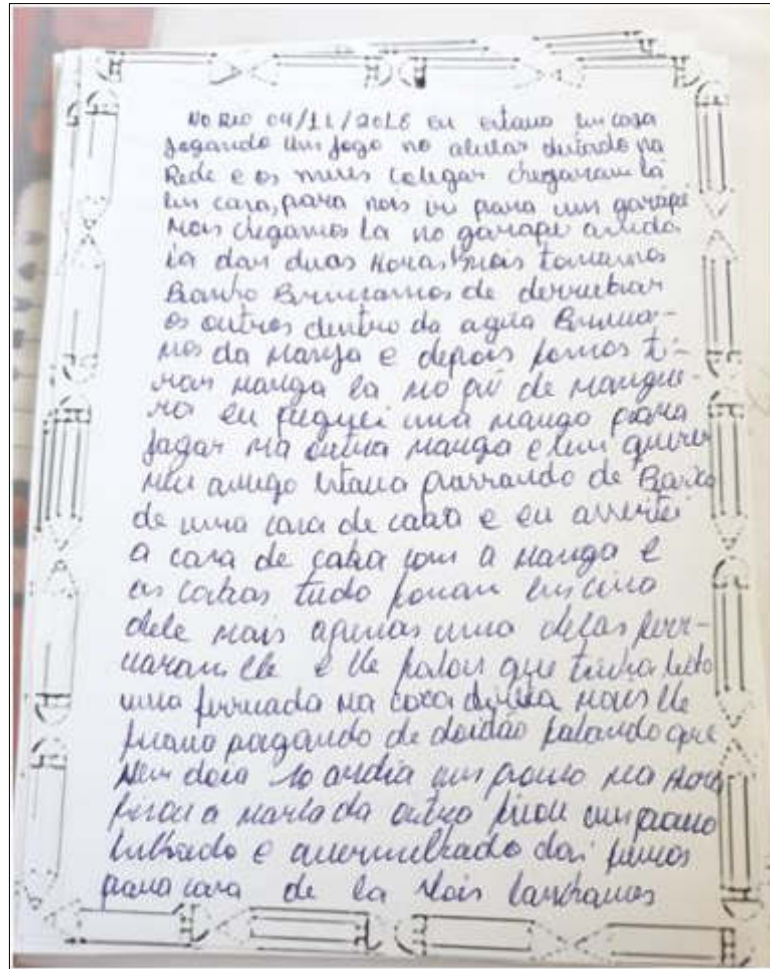


Fonte: Arquivo pessoal

Observamos, ainda, que a escrita é mesmo descontraída, com marcas da oralidade e o uso de expressões utilizadas em conversações íntimas, como em um grupo de amigos, por exemplo. Outro ponto que nos chamou a atenção nesta produção foi o fato de o estudante não observar o uso adequado da letra maiúscula. Apesar de estarmos trabalhando com foco no letramento digital, é importante que os estudantes compreendam que algumas regras da escrita convencional precisam ser respeitadas em produções de textos e que atentem para isso na hora de escrever.

Antunes (2007) alerta que devemos ser cautelosos no julgamento de usos costumeiramente tidos como errados e observarmos no que está pautado nosso rigor, mas ainda assim, compreendemos que os professores de língua portuguesa também trabalham para formar produtores de textos em âmbitos que utilizam a norma padrão como forma avaliativa, como é o caso do Enem por exemplo.

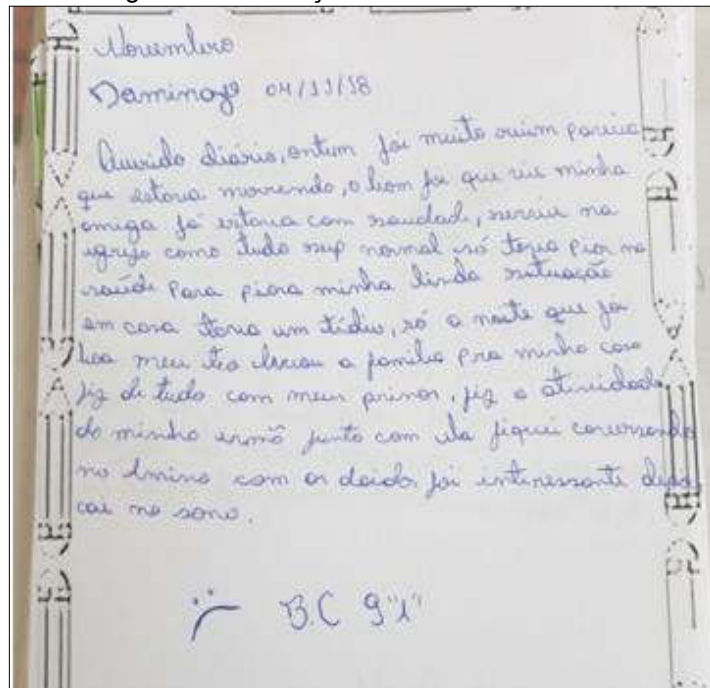
Figura 16 – Produção textual dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

A produção textual da Figura 16 chama-nos a atenção para mais um detalhe no texto que é a ausência de pontuação. Essa ausência também não pode ser deixada de lado pelo professor de língua portuguesa por não ser uma questão de se considerar apenas a escrita como informal e sim do nível de conhecimento do estudante nesta área, no caso, especificamente, as regras de pontuação. Vale ressaltar que a ausência de pontuação no texto escrito causa prejuízos consideráveis à compreensão do leitor, podendo, inclusive, mudar todo o sentido e objetivo dado ao texto por seu autor.

Figura 17 - Produção textual dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

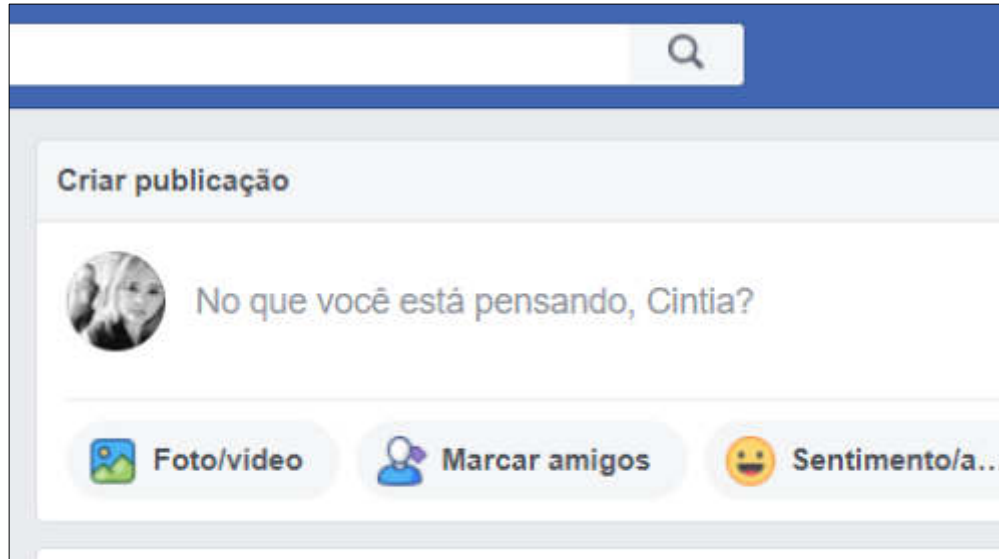
Percebemos nas produções que os estudantes compreenderam e utilizaram as características inerentes ao gênero em estudo. No texto mostrado na Figura 17, o vocativo continua sendo empregado, dessa vez, “Querido diário”. Essa utilização reflete a intimidade do escritor com o diário que é visto como um “amigo”, fiel e capaz de guardar os segredos que lhes são confiados.

Ainda na figura 17 é perceptível a transposição de um tipo de texto para o outro, ou seja, na escrita digital temos os emojis e nessa produção textual o autor também faz uso de um “emoji” através de um desenho, a “carinha” nos remete a tristeza, assim como no ambiente digital também temos um emoji que tem o mesmo significado. Vemos então que os estudantes já fazem uma relação, pois algumas características são semelhantes nos dois ambientes de escrita.

Concluídas as produções, seguimos com nossa proposta, chegou o momento de retomarmos a conversa sobre a rede social *Facebook* e propor que fosse criado um perfil para a turma e, ao invés de produzir textos manuscritos iriam produzir textos através da escrita digital. Pautamos nossa escolha por essa rede social em considerações como as de Paiva (2016, p. 66), quando diz que “atualmente, a tendência dos usuários da internet é de se fixar no FB, que se constitui como um estado atrator da comunicação na internet”.

O objetivo foi o de que a partir da pergunta: “No que você está pensando?” que aparece na página inicial do *Facebook*, os estudantes fizessem relatos do seu dia a dia, dessa forma utilizando essa rede social como um diário virtual.

Figura 18 - Página do *Facebook*



Fonte: Arquivo pessoal

A partir dessa pergunta o usuário tem a total liberdade para utilizar a escrita, os *emojis*, vídeos, fotografias, marcar seus amigos, enfim, interagir das mais variadas formas com pessoas que estejam em diversas partes do mundo. Para isso, só é necessário que os usuários façam parte do grupo de amigos em sua rede social, ou ainda, se o “proprietário” da página não ativar suas opções de privacidade, qualquer usuário do *Facebook* pode visualizar suas postagens. A respeito dessa interação, Paiva (2016) assevera:

A interação entre todos esses elementos, usuários e funcionários faz do FB um sistema dinâmico porque a produção dessa rede social se dá sempre em fluxo, por meio das interações dinâmicas [...] cada usuário tem o poder de interferir no que vê em sua página, curtindo, comentando, criticando, compartilhando [...] (PAIVA, 2016, p. 68).

O fato de nossas postagens ficarem vulneráveis à interferência e, até mesmo, críticas dos demais usuários foi abordada em nossa conversa com a turma. Relembramos a necessidade de cuidar do que se expõe e de como isso é feito, pois “pequenas coisas”, depois de divulgadas em rede, atingem proporções gigantescas.

Esse é mais um cuidado que devemos ter enquanto educadores, cuidado ao orientar os estudantes a serem responsáveis na utilização da internet.

Nosso cuidado deve ser pautado em uma reflexão sobre o íntimo e o público, pois antes nos escrevíamos em um diário com o objetivo de que nossos registros ficassem guardados e hoje, nos temos uma maior necessidade de dar visibilidade ao que fazemos e ao que sentimos. Com isso, ficamos expostos a julgamentos positivos e negativos e tais julgamentos podem nos afetar emocionalmente.

Seguimos. Inicialmente a proposta foi bem aceita, parecia que tudo seria bem simples. Disponibilizamos nosso material, no caso: data show, notebook, internet roteada do celular e pedimos que os estudantes que possuíam aparelhos celulares com acesso a internet utilizassem seus celulares para aceitarem o convite e terem acesso ao perfil criado para turma. Na turma somente três estudantes não possuíam um aparelho celular, porém, nem todos tinham dados móveis disponíveis, uns disseram que o pacote tinha acabado e outros reclamaram que não tinham dinheiro para “colocar crédito no celular”.

É importante ressaltar, aqui, que a escola não dispunha de laboratório de informática “funcionando”, até tinha uma sala destinada para isso, porém, sem computadores aptos a funcionar e, principalmente, sem acesso a internet. A saída foi utilizar recursos próprios. Tal fato nos leva a compartilhar da observação explicitada por Araújo (2006), quando diz que “para que a escola entre cada vez mais nesse campo, é preciso cobrar políticas públicas mais sérias de formação docente as secretarias de Educação, políticas essas que deem conta das especificidades da inserção da informática na escola [...]” (ARAÚJO, 2006, p. 17).

Como dissemos, no início parecia que tudo seria muito simples, mas com o perfil criado e intitulado “9º ano “C” Biscoito com suco”, nome escolhido pela turma, quando questionamos o porquê da escolha, prontamente os estudantes explicaram que era pelo fato de o lanche da escola ser sempre biscoito com suco. Fomos para casa e tínhamos pela frente a sexta feira, o sábado e o domingo para fazermos nossas postagens alimentando nosso perfil e contribuindo para o alcance do objetivo para o qual foi criado.

Quando retornamos à escola na segunda feira, levamos uma preocupação. Após passar o final de semana visitando o perfil para conferir o que havia sido

postado, percebemos que não houveram postagens. Já na sala de aula, após as boas vindas, o primeiro questionamento foi:

- O que houve, turma?
- Por que ninguém postou nada no perfil da turma?

Após um tempo de silêncio, um dos estudantes se manifestou:

- Professora, é muito ruim esse negócio de escrever as coisas da gente lá e todo mundo ver que foi a gente que escreveu!

Silêncio novamente. Mas, em seguida, as manifestações aumentaram:

- É mesmo professora, todo mundo vai ver!

E o nosso questionamento foi:

- E vocês não são acostumados a publicar no perfil de vocês, contar as aventuras, experiências?

Prontamente, os estudantes disseram:

- É diferente, agora a senhora vai ver tudo também....

Percebemos, então, que o fato de a professora fazer parte das redes sociais deles e de a atividade ser uma proposta feita em sala de aula, durante as aulas de língua portuguesa, estava inibindo a escrita dos estudantes na rede social *Facebook*. Particularmente, pensamos que o receio se dava muito mais por conta da leitura da professora que dos demais leitores do mundo virtual.

Tivemos a curiosidade de acessar o perfil dos estudantes, em outro momento, sem estar em sala de aula. Para nossa surpresa a maioria dos perfis nem eram bloqueados, era só “entrar” e visualizar todas as postagens, conversas e comentários, enfim, o fato não se deu por conta de inibição para usar a rede social e sim por conta de escrever para uma atividade da escola que seria lida pela professora de língua portuguesa.

Pensamos: essa visão deles requer um novo cenário, como nos alerta Gomes (2016, p. 89) “a escola, nos dias atuais, é desafiada a compreender o mundo complexo das relações humanas no trabalho e na educação”. E, como nós educadores somos parte dessa escola, temos que buscar subsídios e traçar estratégias que nos auxiliem a enfrentar e vencer desafios.

Combinamos de pensarmos juntos em uma melhor forma de trabalhar com o *Facebook*, então, propusemos à turma que a professora criaria uma página atrelada ao *Facebook* dela e os estudantes poderiam fazer as postagens nesta página e não

registrarem seus nomes, ou ainda registrarem as iniciais ou como preferissem e ficassem mais a vontade para escrever.

Aí, sim, as coisas começaram a acontecer. A página foi criada com o mesmo nome escolhido para o perfil e já colocada à disposição da turma.

Figura 19 - Página criada no *Facebook*



Fonte: Arquivo pessoal

Com o início das postagens, mais uma vez o cenário muda, se antes a expectativa com relação à escrita das postagens era que fossem utilizados muitos neologismos, *emojis* e muitas abreviações, a realidade nos trouxe outra visão. Os estudantes utilizam, sim, as abreviações, os *emojis* e os neologismos em suas redes sociais, bem como utilizam nos textos manuscritos, mas o fato de ser uma atividade da disciplina de língua portuguesa limitou um pouco o uso dos *emojis* no diário virtual.

A utilização das imagens como os *emojis*, por exemplo, é, segundo Paiva (2016) um exemplo nítido de uma adaptação do sistema utilizado para a comunicação na internet e, são utilizados como forma de suprir a ausência das expressões faciais. As “carinhas” vem carregadas de significação e sua compreensão é de total domínio dos usuários. Percebemos que a cada dia os *emojis*

estão mais próximos das reações vivenciadas por todos nós em nosso cotidiano. Temos alguns exemplos na Figura abaixo:

Figura 20 - Opções de *emojis* no *Facebook*



Fonte: Arquivo pessoal

Como é possível observarmos, na Figura 20 temos expressões de tristeza, descontração, felicidade, reflexão, insatisfação, enfim, essas são apenas algumas das inúmeras opções que o usuário tem ao seu dispor quando acessa o *Facebook* para fazer uma publicação. E, curiosamente, os estudantes não exploraram muito esse recurso em nossa página “9ºA biscoito com suco”.

Outro fato que nos chamou atenção é que o vocativo também não foi utilizado nas postagens da página, a estrutura do texto traz características do gênero textual em estudo, porém, adequados ao ambiente da escrita, no caso a página do *Facebook*. Araújo (2009) ressalta que não existem motivos para preocupação quanto à utilização da escrita digital nos textos produzidos na escola, pois “[...] a escrita digital é mais uma entre variadas maneiras de usar a língua e, portanto, ela não migrará para as famigeradas redações escolares produzidas pelos alunos, prejudicando a sua aprendizagem (ARAÚJO, 2009, p. 17).

Figura 21 - Produção textual dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

A sinceridade do emissor, o uso da primeira pessoa e a expressividade informal são características desse relato de uma paixão repentina que não foi correspondida e deixa o autor do texto um tanto melancólico e reflexivo. É possível visualizarmos as características do gênero textual diário na escrita do estudante.

Figura 22 - Produção textual dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 22, observamos que a expressividade informal é mais uma vez característica do texto. Observamos, ainda, que ao utilizar a palavra “pow” o estudante não a emprega como uma onomatopeia e sim como um vocábulo que foi criado para indicar que o interlocutor precisa ficar atento, atribuindo ao vocábulo o sentido de: poxa vida, para aí, se liga.

Segundo Terra (2011, p. 338) “o neologismo consiste na criação de palavras novas e que também se considera que há neologismos quando se atribui uma significação nova a uma palavra já existente no léxico.” Temos, então, nessa construção um neologismo que não é incomum à escrita em ambientes virtuais e que também é uma representação da fala no momento da escrita. O autor chama atenção para o fato de:

Embora muitos gramáticos, sobretudo os mais puristas, considerem os neologismos um vício de linguagem, entendemos que, na maioria dos casos, eles não devem ser considerados como tal. A língua é viva e palavras novas surgem o tempo todo para designar conceitos novos. (TERRA, 2011, p. 338).

No mundo digital os usuários têm um novo modo de lidar com a escrita, Caiado (2009, p. 39) reitera que “o meio digital traz novos entendimentos sobre a escrita, especialmente, dos adolescentes. Jovens ávidos por interação, no canal virtual escrevem com liberdade e percebem que esta escrita pode ser aceita e entendida [...]” Essa liberdade ao escrever é nítida na escrita dos nossos estudantes que não valorizam, na maioria das vezes, a escrita “correta” das palavras, de acordo com as regras trabalhadas na escola. A preocupação é fazer-se compreender e assim atingir o objetivo da comunicação.

Mais um fato que nos chamou a atenção foi que em nenhum texto apareceram as abreviações, não que os estudantes deste nono ano não as utilizem, utilizam. Por várias vezes, em nosso dia a dia na sala de aula comprovamos o uso destas. Porém, o que fica claro para nós é que há um “grau de monitoramento” que é utilizado no momento da escrita. A respeito desse grau de monitoramento Borgatto, Bertin e Marchezi (2015) esclarecem que:

Algumas situações exigem mais formalidade de expressão [...]pois há mais controle sobre o modo como empregamos a língua, isto é, há **maior grau de monitoramento**, e a linguagem geralmente fica mais formal. Há

situações de comunicação que o usuário não se preocupa com os usos que se fazem da língua [...] ocasiões em que nos preocupamos mais com o que falamos do que com o modo como falamos, pois há menos controle sobre o que se diz, ou seja, há **menor grau de monitoramento**, e a linguagem é geralmente mais informal (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 34-35).

As autoras fazem referência às situações de uso da língua quanto ao grau de monitoramento no momento da fala, diante de tais afirmações é perceptível que no momento da escrita também há esta adequação, observando o local em que se está escrevendo, o público leitor e o objetivo do texto.

Por isso, mesmo escrevendo em um ambiente digital, os estudantes do nono ano produziram seus textos sabendo que era uma atividade solicitada nas aulas de língua portuguesa, que a professora estaria acompanhando as produções e, a nosso ver, por isso os textos não vieram tão sobrecarregados de características específicas do “internetês”.

Por outro lado, se não vieram carregados de marcas do “internetês”, vieram com uma grande quantidade de erros ortográficos e isso não pode ser atribuído ao ambiente digital e muito menos ao “internetês”, pois os erros de ortografia estão muito mais presentes nas produções manuscritas, cujo suporte foi o livrinho construído em forma de diário. Porém, algumas vezes os erros na escrita digital são propositais, como uma forma de chamar a atenção do leitor, é isso que enfatiza Caiado (2009, p. 45) quando afirma que “[...] a notação escrita no espaço digital não segue um “norma ortográfica digital”. Verifica-se que as adolescentes “notam errado de propósito”, intencionalmente[...].”

Destarte, coadunamos com Caiado (2009) quando a partir de seus estudos diz que devemos atentar para o nível de conhecimento dos estudantes, nesse caso no âmbito da ortografia, para não cometermos o erro de culpar a internet, ou seja, a escrita no ambiente digital pelos erros ortográficos de nossos alunos, o autor reitera:

[...] se os alunos escrevem uma ortografia diferente da normativa, absolutamente não é por culpa da internet e dos gêneros que circulam neste espaço digital, mas devido ao seu pouco conhecimento da natureza dos chamados “erros ortográficos”. Estas constatações nos permitem acreditar que a tecnologia não irá acabar com a norma ortográfica da língua portuguesa, nem tão pouco com a “escrita no espaço escolar”. Antes, fazem-nos refletir sobre a importância da instituição escolar e a necessidade de se trabalhar e refletir, de maneira eficiente, sobre a variação linguística em função do gênero que se precisa produzir, mediante uma necessidade sociocomunicativas (CAIADO, 2009, p. 46).

Diante disso, constatamos que a escrita no mundo digital não deve ser vista apenas como um motivo de preocupação para os educadores e, tão pouco, vista como algo negativo. É fundamental que estejamos aptos a compreender a importância desta escrita para podermos instruir e auxiliar nossos estudantes. Quanto a isso Araújo adverte que:

[...] para vencer o medo da escrita digital, a escola precisa aprender a olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos. A língua não pode estar associada à figura de uma senhora carrancuda que está pronta a atacar com sua bengala aquele que se descuidar, cometendo o menor deslize, mas a um espaço acolhedor no qual os homens criam e recriam contatos sociais de usos diversos, sempre de acordo com os gêneros dos discursos ali criados. Neste sentido, podemos afirmar que a internet não é nenhuma ameaça para a língua, visto que apenas amplia as possibilidades de seus usos e, portanto, pode e deve ser objeto de reflexão na escola. (ARAÚJO, 2006 *apud* COSCARELLI & RIBEIRO, 2005, p. 17).

Portanto, é fundamental que a escola esteja bem alicerçada e, principalmente, valorize e reconheça as novas práticas de letramento positivamente. Trabalhando pautada na realidade de que novas competências e formas de lidar com o mundo digital são parte do trabalho de todos que atuam no contexto educacional.

Destarte, com a realização deste trabalho conseguimos, como pretendido, oportunizar aos nossos estudantes situações de leitura e escrita em ambientes virtuais, neste caso, através da rede social *Facebook*. Ao longo do processo fomos inserindo nas aulas de língua portuguesa a escrita em ambientes virtuais, e os resultados foram positivos já que nossos estudantes mostraram compreender as diversas situações de escrita e suas peculiaridades, já que escreveram de acordo com a proposta que lhes foi feita. Escreveram direcionando o texto para o contexto escolar e seus objetivos.

Por fim, encerramos a proposta de trabalho com uma conversa muito produtiva sobre o uso das redes sociais e os possíveis problemas que o descuido e a falta de responsabilidade em sua utilização podem acarretar para todos nós que “estamos na rede”. É indispensável ter consciência da amplitude e agilidade desta comunicação, e ainda, a consciência de que uma vez publicadas em domínios da internet, nossos textos, imagens e posicionamentos podem ser utilizados para fins benéficos, mas também para fins desagradáveis e passíveis de causar grandes danos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios no exercício de nossa profissão, enquanto educadores, são inúmeros, o cenário oriundo do século XXI com seus avanços, mudanças e inovações só avoluma esses desafios. Foi a partir da necessidade de um olhar mais afinado para o ensino da língua portuguesa em tempos digitais, ou ainda, como define Lévy (1999) na “era da cibercultura”, que se originou este trabalho, que traz em meio a uma reflexão teórica, uma proposta de ensino para as aulas de língua portuguesa priorizando o letramento digital.

Nosso objetivo geral para este trabalho tratou-se de oportunizar situações de leitura e escrita em ambientes virtuais que promovam a autonomia dos educandos com vistas ao Letramento Digital. Em nosso percurso teórico apoiamos-nos em autores como Rojo (2013) que coloca a escola como principal agente de letramento. Partindo desse pressuposto, percorremos a origem do termo letramento e sua chegada ao âmbito da educação no Brasil, perpassando por conceitos defendidos por Kleiman (2005) e Soares (2016), dentre outros.

Os gêneros do discurso e os gêneros textuais foram revisitados a partir das concepções de Bakhtin (2016) e Marcuschi (2011) e nos ajudaram a compreender a importância da escolha do gênero a ser trabalhado e ainda como é fundamental possibilitar que os estudantes conheçam e se aproximem o máximo possível do gênero textual que irão produzir.

A proposta de intervenção foi desenvolvida no período de cinco semanas e, à medida que avançávamos no trabalho, um novo cenário foi sendo construído e, ao mesmo tempo, desconstruindo nossas suposições e expectativas no momento em que projetamos as atividades. Portanto, não podemos deixar de ressaltar aqui a importância de o professor ter consciência de que o planejamento é flexível e se adapta às necessidades dos alunos e, principalmente, que a produção textual está fortemente ligada à situação de produção e ao contexto social no qual o escritor se encontra.

Não foram poucos os momentos que refletimos sobre alguns conceitos que antes considerávamos como prontos e inquestionáveis, podemos citar aqui o fato de acharmos, inicialmente, que seria muito simples “fazer” com que os alunos escrevessem em um perfil de *Facebook* criado para a turma. Os estudantes

mostraram que quando se trata de uma atividade da escola, a postura muda, ou melhor, a escrita e a pré-disposição para esta escrita são diferentes.

Ainda que não enumeremos nossas conclusões uma a uma, já que elas foram se construindo ao longo de cada aula ministrada, ressaltamos o quão delicado é criarmos conceitos antecipados e tomá-los como verdades absolutas. Dizemos isso, porque tínhamos certeza de que as postagens seriam rápidas e que viriam recheadas dos elementos que pretendíamos mostrar que faziam parte, constantemente, da escrita de nossos estudantes.

Em primeiro lugar, fomos surpreendidos pelo receio de escrever sobre seu cotidiano e expor no *Facebook*, receio este que se configurou pela possibilidade da leitura pela professora de português e não pelo aspecto público em si. E, as surpresas não pararam por aí. No momento da escrita, mais novidades, ao olhar as postagens na página do *Facebook* nos questionamos:

-Onde estão as abreviações tão constantes na escrita deles?

- Por que apenas dois estudantes utilizaram *emojis* em suas postagens?

A resposta mais uma vez veio atrelada à origem da proposta, ou seja, foi uma atividade solicitada nas aulas de língua portuguesa e, para contrariar as pressuposições, mais uma vez, constatamos que os estudantes fazem distinção entre a escrita e o objetivo para o qual ela se propõe. Distinção até mesmo entre a hora de anotar conteúdo no caderno e fazer um relato em um diário virtual. Já que quando anotam no caderno utilizam constantemente as abreviações.

Não podemos deixar de enfatizar a necessidade urgente de se criar estratégias que viabilizem o apoio logístico para trabalhar com mídias digitais. Equipamentos e uma internet de qualidade são suportes mínimos para que os professores não construam suas aulas, idealizem projetos e esbarrem na impossibilidade de execução do trabalho, como nos aconteceu. No nosso caso, utilizamos recursos próprios e equipamentos pessoais, mas é evidente que o professor não pode ser o responsável por isso em sua prática diária.

Ao analisarmos o funcionamento da escrita em ambientes virtuais, especialmente no *Facebook*, e a partir da construção do gênero textual diário, foi possível constatarmos que nossos estudantes possuem um grau de monitoramento que circunda a efetivação da escrita. Na realidade, a escrita na rede social e a escrita no diário convencional não apresentaram tantas distinções como havíamos pensado anteriormente. O pensamento de que escreviam “errado” por conta da

internet e de que tais “erros” eram trazidos para a escola foi mudado a partir dessa pesquisa-ação, que transformou nossa visão e preconceitos sobre a escrita em ambiente virtual.

Os estudantes produziram na página do *Facebook* sem fazer muito uso de abreviações, neologismos e *emojis*, assim como o fizeram no diário manuscrito. Tal postura, enquanto escritores, nos mostrou que eles conseguiram levar em consideração o que se espera: uma escrita adequada ao público leitor e ao objetivo para o qual se escreve, essa visão do estudante foi muito positiva.

O que ficou evidente para nós é que alguns aspectos como os erros ortográficos, são muito frequentes nos dois ambientes utilizados para a escrita. Diante disso, queremos ressaltar a importância de todos nós, enquanto professores de língua portuguesa não jogarmos a responsabilidade na má influência da escrita digital e sim, estudarmos cada vez mais a fim de compreendermos que a internet não pode ser culpada pela lacuna que o estudante traz no conhecimento da ortografia, por exemplo.

Retomamos aqui o que diz Caiado (2009) quanto ao papel do professor e a importância de sua qualificação, pois é necessário que esteja apropriado desse conhecimento para trabalhar de várias formas a questão ortográfica. Isso irá garantir que não haja uma definição errônea da causa de tais “erros” na escrita de nossos estudantes. Podemos dizer, sem sombra de dúvidas, que o objetivo de contribuir para o ensino da língua portuguesa através do letramento digital foi alcançado, pois a medida que os estudantes interagem, expressavam suas opiniões e levantavam questionamentos, fomos tendo a certeza de que o caminho, apesar de ainda frágil, é realmente este.

É fato indiscutível que a tecnologia já faz parte da vida de muitos de nossos alunos, mas a escola tem que estar atenta e, mais uma vez, coadunamos com Rojo (2013) quando coloca que a contemporaneidade apresenta novos desafios não só aos letramentos como também as teorias e que é tarefa da escola desenvolver esses novos letramentos. Considerando, inclusive, que a ampliação de tais práticas dão base aos eventos de letramento escolar.

O fato é que a escola precisa dessa convivência com os múltiplos e diversos letramentos, ademais observamos que o uso da tecnologia e das redes sociais em sala de aula entusiasma e motiva os estudantes a uma maior interação e por consequência uma maior predisposição para as atividades propostas. Nossos

estudantes precisam ser preparados para a vida dentro e fora da escola como nos alerta Rojo (2013).

Diante das considerações feitas, podemos dizer que o objetivo de discutir práticas de escrita no ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento digital, a partir do gênero textual diário foi alcançado. Os estudantes demonstraram domínio das características do gênero textual proposto, apesar de o diário intimista não ser mais utilizado como outrora a turma foi receptiva a proposta e a produção dos textos.

As atividades foram desenvolvidas e o trabalho nos revelou um cenário diferente de nossos pressupostos, porém, que muito contribuiu para enriquecer nossa experiência enquanto professores de língua portuguesa. É claro que precisamos atentar para nossa qualificação profissional constantemente, pois no mundo atual tudo muda em fração de segundos.

Não podemos, como nos lembram Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), nos esquecer que chegará um dia no qual as ferramentas tecnológicas serão imperceptíveis em nosso cotidiano e em nossas práticas de letramentos que quase não nos daremos conta. Mas esse dia ainda está bem distante. Assim, vemos que temos que tornar cada vez mais consistente no ambiente escolar o acesso aos múltiplos letramentos.

Concluimos este trabalho como nossos objetivos alcançados, pois inserimos em nossas aulas a escrita em ambiente virtual e foi possível ler e produzir o gênero textual diário usando como suporte o *Facebook*, fazendo uma reflexão sobre a escrita em ambientes distintos, no caso, o ambiente virtual e a escrita convencional. Mesmo tendo que adequar a proposta à forma como os estudantes iam se comportando, já que na primeira página criada os alunos não se sentiram à vontade para escrever, eles mostraram que possuem um grau de monitoramento que lhes permite escrever de acordo com o contexto no qual se encontram.

Portanto, acreditamos que com a realização deste trabalho deixamos uma reflexão para os profissionais da educação, concordamos com Leal (2009) quando fala da necessidade de refletirmos sobre a ação e mais que isso, buscarmos constantemente novas formas de transmitir o saber, os conceitos e as informações. Enquanto educadores precisamos renovar nossas práticas, no intuito de sair da mesmice, da rotina e inovar no ambiente escolar, pois vivemos em um mundo cujas inovações se propagam em milésimos de segundos e , por toda parte.

REFERÊNCIAS

- ACRE, Lei nº 3109 de 30 de dezembro de 2015. **Diário oficial do Estado do Acre.** Poder Executivo, Rio Branco, Acre, 30 de dez. 2015. Seção 1, p. 9.
- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **O Alfabetismo juvenil:** inserção educacional, cultural e profissional. Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional. Edição Especial Jovens Metropolitanos. 2009.
- ALVES FILHO, F. **Gêneros Jornalísticos:** notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARAÚJO, J. C. Introdução. In: RODRIGUES-JUNIOR, A. S. *et al.* **Internet & Ensino:** novos gêneros, outros desafios. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- ARAÚJO, J. C.; COSTA, N. Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero. *In:* RODRIGUES-JUNIOR, A. S. *et al.* **Internet & Ensino:** novos gêneros, outros desafios. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Singular, 2006. p. 21-34.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (Org) **Sujeitos em ambientes virtuais.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificações e interação.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORGATTO, A. T; BERTIN, T; MARCHEZI, V. **Projeto teláris:** português: ensino fundamental 2. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015.

BLOG BEM MAIS SEGURO. **As Conversas de WhatsApp mais Engraçadas.** Disponível em <https://blog.bemmaisseguro.com/conversas-de-whatsapp-mais-engracadas>. Acesso em 27 abr 2018.

BLOG ESCOLA ESTADUAL MESTRE HARIM. **O diário de Alícia.** Disponível em: <http://mestrehiram2016.blogspot.com/2017/05/o-diario-de-alicia-os-10-por-iara.html>. Acesso em 11 mar. 2019.

BLOG LE LIVROS. Disponível em <https://le-livros.com/>. Acesso em 11 mar. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAIADO, R. V. R. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: RODRIGUES-JUNIOR, A. S. *et al.* **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2016.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** Tradução Marcos Macionilo. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. (Org.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.

GLOBO. **IBGE indica que analfabetismo cai menos entre maiores de 15 anos.** Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>, Acesso em: 3 mai 2018.

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

KINNEY, J. **Diário de um banana: maré de azar.** São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2004.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC Campinas: CIFEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento sócia. In: **Filol.linguist.** pot., n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M.; BOCH, F. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e Resignificações do Letramento.** 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LEAL, V. P. L. V. O chat não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: RODRIGUES-JUNIOR, A. S. *et al.* **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é o virtual.** Trad. Paulo Neves. 2ª edição, São Paulo: Ed. 34, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAIVA, V. L. M. de O. Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 65-80

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba. SEED, PR, 2018.

PENSADOR. Leonardo da Vinci: **O amor é filho da compreensão.** Disponível: <https://www.pensador.com>. Acesso em 27 abr 2018.

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

REBON, M. **O hábito saudável de manter um diário pessoal**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/15/eps/1547572418_631818.html Acesso em 21 jan. 2019.

REIS, V. S. **A definição do diário como um gênero**: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem. 2012. In: Veredas On-Line – Atemática – 2/2012, p. 120-132 – PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora. .

RIO BRANCO. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de orientação curricular**: Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Rio Branco: SEE, 2010.

ROJO, R.; TANZI, A. N. (Org). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. Coleções Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.p. 191-211.

TARAPANOFF, K. Inteligência social e inteligência competitiva. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**. Florianópolis, p. 11-26, jan. 2004.

TERRA, E. **Curso prático de gramática**. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2011.

TFOUNI, L. V. **Letramento, escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).