

Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 79-92, Jan./Jun. 2007

OS GÊNEROS DIGITAIS E OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR LETRANDO*

JÚLIO CÉSAR ARAÚJO

UFC

RESUMO

Com base na crítica de Gramsci à hegemonia intelectual de grupos sociais dominantes, neste artigo discuto sobre os desafios de alfabetizar crianças letrando-as digitalmente. Para isso, apresento alguns dados oriundos de uma pesquisa-ação que expôs crianças com sérios problemas de auto-estima e com dificuldades na aprendizagem da escrita e da leitura a situações concretas de usos da escrita em ambiente internetiano. Todo o percurso da pesquisa, que vai do conhecimento sobre a manipulação do computador à aprendizagem da escrita para o uso de alguns gêneros digitais, foi decisivo na busca do sucesso frente ao desafio de provocar na vida dessas crianças uma revolução cultural. Os resultados mostram que, de um perfil acobardado e tímido, as crianças se descobriram sujeitos de sua aprendizagem, desenvolvendo, inclusive, atitudes críticas frente ao modo de escrever de seus interlocutores reais. Escrever na Internet, portanto, foi importante porque as ajudou a compreender que a escrita, para além de tarefas escolares, serve também a outros fins, como entrar em contato com um coleguinha que faltou à aula ou com o pai que está no trabalho.

Palavras-chave: Gêneros digitais; alfabetização; letramento digital.

ABSTRACT

Based on Gramsci's criticism of the intellectual hegemony of dominant social groups, this article discusses the teaching of reading and writing to children under the perspective of literacy in the digital universe. It presents action-research involving children with serious problems of self-esteem, and with difficulties in learning writing and reading. They were inserted in concrete situations of uses of writing on the Internet. Thus, the research tried, from the knowledge about computer manipulation to the learning of writing some digital genres, to achieve a cultural revolution in those children's lives. The results show that the children may discover themselves as subjects of their learning, even improving their self-esteem, and also developing a critical attitude towards the manner of writing of their interlocutors. Writing on the Internet, therefore, helped them to understand that writing serves various purposes, other than carrying out school tasks.

Key-words: Digital genres; teaching of reading and written; digital literacy.

INTRODUÇÃO

Não faz muito tempo que imperava em nossas escolas o entendimento de que alfabetizar era o mesmo que investir no ensino da codificação e decodificação de letras,

* Artigo produzido no âmbito do projeto *Gêneros Digitais: relações entre hipertextualidade, propósitos comunicativos e ensino*, em andamento sob a minha coordenação no Grupo de pesquisa PROTEXTO do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

palavras, frases-textos do tipo *vovó viu a uva*. Essa noção de alfabetização começou a se dissolver a partir da década de 1980, quando alguns estudos sinalizaram para a construção do processo de alfabetização como algo bem mais complexo do que a mera (de)codificação da escrita, pois a aprendizagem dessa modalidade da língua obedece a fases distintas (cf. Ferreira & Teberosky, 1985). A concepção acerca da alfabetização como atividade de (de)codificar a escrita fazia “felizes” (as aspas não estão aí como ornamento) os cidadãos alfabetizados ao mesmo tempo em que relegava ao isolamento aqueles a quem coube o rótulo de analfabetos. Como bem denuncia Ribeiro (2003), “analfabeto” passou a ser um estigma para as pessoas, especialmente as adultas, que sofriam por não saber sequer assinar o próprio nome e, por isso, foram consideradas “burras”, “incapazes”, “desqualificadas”. Deste modo, para além de não saber ler e escrever letras, palavras e pequenas frases, a palavra “analfabeto”, na verdade, escondia/esconde outras acepções que legítima(va)m a exclusão social dessas pessoas.

Foram os anos de 1990 que trouxeram o reconhecimento de que mesmo um cidadão que não sabe ler e escrever o código tem uma representação clara acerca da função social da escrita, pois é capaz de realizar atividades complexas orientado por tal representação. A implicação desse reconhecimento gerou a necessidade de forjar outra noção que extrapolasse aquele entendimento de alfabetização. Assim, letramento passou a ser o termo pelo qual poderíamos explicar a revolução sócio-histórica que a escrita provocou nas sociedades letradas. Mas isso não significa que alfabetização e letramento inauguraram mais uma das famigeradas dicotomias emergidas da ciência, já que tais termos passaram a ser fios que, entrelaçados, tecem a trama de uma participação social mais crítica, mais igualitária e mais justa entre as pessoas. É neste sentido que Magda Soares (1998, p.47) explica que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, [pois] 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”. Isso inclui, por exemplo, os usos de escrita que caracterizam a entrada do computador conectado à Internet na vida das pessoas.

Diante desse fato, conhecer o código alfabético e ser protagonista nas decisões dos grupos sociais de que participa não basta ao sujeito do século XXI, pois a sua cidadania passa também pela necessidade de saber manipular um computador, de preferência conectado à Internet, a fim de ocupar um lugar que a sua contemporaneidade lhe reserva/impõe. Ou seja, é preciso que o homem e a mulher desse século sejam sujeitos letrados também digitalmente. Neste artigo, defendo que um dos caminhos para isso é que a escola, desde cedo, crie situações didáticas através das quais seja possível trazer para o espaço educativo situações concretas de escrita digital com as quais o educando sinta desejo e necessidade de interagir, pois percebe que são ferramentas sociais portadoras de sentidos, de propósitos comunicativos, e que se traduzem em fontes de informações variadas e de saberes a serem explorados.

Se a escola precisa estar aberta para as novas configurações do uso da linguagem que agora adentra o universo digital, então o trabalho pedagógico deve estar organizado de modo que as crianças sejam alfabetizadas ao mesmo tempo em que se tornem letradas,

inclusive, digitalmente. Com base nessas considerações, a questão que me orienta no presente artigo é a seguinte: de que maneira os gêneros digitais podem ser relevantes para o desafio de alfabetizar crianças, letrando-as digitalmente? O fio de Ariadne dessa discussão se deixa desenhar pelo seguinte percurso: a partir da crítica que Gramsci (1968; 1977; 1981; 2000) faz à hegemonia intelectual de grupos sociais dominantes, discuto sobre o letramento digital, destacando a escola como um lugar propício em que se pode forjar um “novo intelectual” letrado digitalmente que poderá se inserir criticamente em uma sociedade que exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais. Na seqüência, relato uma experiência com crianças que participaram de uma atividade de pesquisa que envolveu gêneros digitais em seu processo de alfabetização/letramento. A partir dessa experiência, faço considerações sobre a importância de a escola desenvolver situações que oportunizem a todos um letramento digital cada vez mais crítico.

1. LETRAMENTO DIGITAL: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO CRÍTICO

Gramsci (2000, p.15), sobrepujando os limites das teorias reprodutivistas, percebe que a sociedade proprietária tende à hegemonia e, guiado por tal convicção, denuncia que nela surgem grupos sociais hegemônicos os quais criam para si “uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no econômico, mas também no social e no político”. Para não ver abalados os seus interesses, a hegemonia que caracteriza os grupos mais favorecidos é habilidosa no sentido de provocar a adesão das classes subalternas, criando estratégias de naturalização/interiorização daquilo que importa aos primeiros. Por isso, Gramsci (1977, p.22) defende que, pela revolução cultural, “o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o consenso das amplas massas”.

Quando as classes subalternas passam pela “elevação cultural”, percebem que podem e devem investir na urdidura de seus próprios intelectuais, pois compreendem que o trabalho intelectual não é meramente abstrações cunhadas na solidão, mas se configura em “luta cultural para transformar a *mentalidade* popular e divulgar as inovações filosóficas que se revelam historicamente verdadeiras” (Gramsci, 1981, p.36). Muitos estudiosos da educação se mostraram atraídos pela visão gramsciana de sociedade. Entre eles figuram Paulo Freire (2000, p.68) que foi taxativo ao assumir: “para mim, o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo [...] tudo tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente”. Na verdade, para Freire (1995) o verdadeiro intelectual, aquele nascido da revolução cultural de que fala Gramsci (1968), seria alguém que interfere, logo, não se omite.

E o que essa discussão tem a ver com um artigo que deseja discutir sobre o letramento digital? Tal como Freire, considero-a, no mínimo, relevante na medida em que o acesso ao letramento digital, salvaguardando alguns casos, tem sido, notadamente, oportunizado muito mais aos grupos sociais privilegiados do que aos grupos menores, provocando o que pode ser entendido como exclusão digital. Ou seja, no dizer de Gramsci, os grupos

sociais mais favorecidos estão forjando os “seus intelectuais” para, por meio deles, naturalizarem a exclusão digital. Em contrapartida, não seria desproporcional a afirmação de que o investimento na criação e propagação dos *softwares* livres é uma reação dos grupos menores que trabalham em prol de um “novo senso comum” o qual se levanta contra aquele pregado por empresas como a *Microsoft* que engenhosamente naturalizam nas pessoas a crença em uma acessibilidade livre e ilimitada quando na verdade seus produtos são licenciados somente para aqueles que podem comprar.

Para Gramsci (1981, p.160), “o núcleo sadio do senso comum poderia ser chamado de **bom senso**, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente”. No meu entender, a escola, mesmo sendo um aparelho ideológico do estado (Althusser, 1985), pode ser relevante nessa transformação, se a ela forem dadas as condições para tanto. Na busca pelo “novo intelectual”, que quebrará a hegemonia dos grupos fechados, a escola surge como uma esperança de ser ela mesma “o espaço-tempo de tecer” a construção do bom senso (Araújo & Dieb, 2007, p.16). Para isso, a escola deve se revestir de uma pedagogia renovada, entendendo que não basta apenas ao indivíduo saber ler pequenos textos para garantir o exercício da cidadania, é preciso que ele vá além, pois a sociedade letrada a que pertence elabora e exige usos sofisticados de conhecimentos relativos à escrita e à leitura. Deste modo, conhecer o código relativo às modalidades escrita e oral da língua caracteriza a alfabetização, mas aplicar com desenvoltura tal conhecimento às mais variadas situações sociais caracteriza o letramento e é por esta segunda parte que os grupos letrados se organizam, inclusive em práticas letradas digitais¹. Neste sentido, como alerta Xavier (2005, p. 142), tais práticas só passarão a ser realidade em nossas nas escolas,

se a política de educação do governo atual estimular e financiar a construção de telecentros públicos, equiparar as escolas [...] com laboratórios de computação, capacitar em massa seus professores, transformando-os em ‘letrados digitais’ [neste caso], é bem provável que os gêneros digitais como *e-mail*, *chat*, fórum eletrônico, lista de discussão [...] *weblog*, hiperficcões colaborativas [sejam] cada vez mais trabalhados, aprendidos e utilizados na escola e, principalmente, fora dela.

No entanto, ao falar de acesso ao computador conectado à Internet, é comum que os meios de comunicação em massa disseminem a idéia de que a acessibilidade já é algo garantido². No

¹ “No entanto, é importante registrar que o exemplo mais concreto das possibilidades da aprendizagem colaborativa em rede, e do impacto que a Internet pode ter na socialização de informações e na construção coletiva do conhecimento, não foi fornecido por experiências escolares; ele se deve, de fato, à iniciativa de construção de programas de código aberto e livre como os disponibilizados para sistemas operacionais como Linux e Unix, entre outros” (Braga, 2007, p.184).

² Há autores como Melo (2004) que questiona, com base nos postulados da AD, a noção de acessibilidade da Internet tal qual propõe Lévy (1999). Na mesma esteira, Zavam (2007) mostra que, mesmo dentro dos limites infindos da Web, é possível falar nos e-xcluídos quando analisa o e-zine como uma prática discursiva digital marginal. O e-zine talvez pudesse ser explicado por vertentes foucaultianas se pensarmos na distribuição desigual dos discursos, como salienta Melo, pois para se inserir nas práticas sociais próprias do domínio discursivo digital, o sujeito precisa satisfazer exigências, pois “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis” (Foucault, 1996, p.37). No entanto, como analisa Zavam (2007), os e-zineiros, ao entrar em cena e ocupar um espaço na *periferia digital* “estão modificando as relações de poder; e, em última instância, subvertendo, e por que não?, a ordem n(d) do discurso” (p.99).

entanto, há dados que nos assustam. Recentemente, uma pesquisa³ divulgou que 55% dos brasileiros ainda estão por saber o que significa usar um computador e que 68% da nação jamais acessaram a Internet. Com base nesses dados, é possível dizer que, se, no caso do Brasil⁴, já há um fosso entre os que sabem e os que não sabem usar a escrita convencional ou o conhecimento sobre ela para resolver situações sociais cotidianas, com a inserção do computador conectado ou não à Internet em nossa sociedade, abre-se uma cratera entre os que sabem e os que não sabem utilizar as práticas de escrita digital com proficiência para resolver situações corriqueiras, como escrever *e-mails*, fazer transferências bancárias, recadastrar o CPF ou mesmo namorar no *chat* aberto e manter um *profile* no Orkut.

Entretanto, a mesma sociedade que elabora essas exigências trata logo de criar entraves para que os sujeitos não participem plena e igualmente das atividades que lhes permitam ascender no exercício global de sua cidadania. É com base na esteira dessas considerações que relatarei resultados de uma pesquisa-ação⁵ ambientada em uma escola particular de Fortaleza sobre a descoberta do letramento digital por crianças em fase de alfabetização. Nela, Márcia Ribeiro (2005) mostra que não só é possível alfabetizar crianças, como também, ajudá-las a serem “letradas digitais”. Indo um pouco mais além, a pesquisa mostra que, com intervenção pedagógica adequada, é possível colaborar com as crianças, ajudando-as a construir posições críticas diante do chamado letramento digital. Como será retomado em minhas conclusões, infelizmente, as escolas públicas brasileiras ainda carecem de práticas didáticas como a que relatarei mais adiante.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A experiência está em andamento desde 2004, mas, por limitação de espaço, só serão mostrados dados relativos a sete crianças que formavam as turmas de primeira e segunda séries, respectivamente nos anos de 2004 e de 2005. Na turma de 2004, havia três crianças⁶ e na turma de 2005 quatro. Das crianças da primeira turma, somente uma era novata na escola em que a pesquisa foi ambientada. Com exceção de uma delas, as demais apresentavam sérios problemas de leitura e escrita, sendo que duas já carregavam o lamentável rótulo de repetente.

Em processo de aprendizagem da leitura, mas com grandes dificuldades de reconhecimento de algumas letras, a <CR₁>, com 07 anos de idade, sentia-se desanimada diante das atividades escolares e sempre mencionava o desejo de voltar para a pré-escola.

³ Os dados da pesquisa estão disponíveis em <<http://www.nic.br/indicadores/usuarios/index.htm>>.

⁴ Em contrapartida, como informa Xavier (2005, p. 142) “em países mais avançados econômica e tecnologicamente como Estados Unidos e Canadá, [os] gêneros digitais já são bastante conhecidos e usados por estudantes que estão crescendo com acesso a todas as inovações nas tecnologias de comunicação”.

⁵ Trata-se de uma pesquisa realizada na UECE sob a minha orientação. Agradeço a Márcia Ribeiro por autorizar o uso de seus dados neste artigo.

⁶ Para efeitos de identificação dos sujeitos, usarei <CR>, acrescido de um número subscrito como uma espécie de codificação para a palavra CRIANÇA. Assim, <CR₁> deve ser lido como CRIANÇA UM, por exemplo.

Sua mãe parecia ansiosa, pois sabia das dificuldades da criança e achava mesmo que ela não tinha condições de resolver os seus problemas de aprendizagem. As outras crianças, <CR₂> e <CR₃>, ainda não estavam alfabetizadas, no sentido discutido no início deste artigo. A primeira, com 08 anos, era uma das crianças que já havia passado pelo doloroso processo de reprovação em outro colégio. A segunda, com 09 anos, também já havia sofrido reprovação em outra escola no ano de 2003. Ambas tinham comportamentos retraídos e eram desacreditadas por suas mães. Além disso, provavelmente, o processo de reprovação experimentado no colégio anterior, e os constrangimentos pelos quais passaram as crianças diante de suas famílias e coleguinhas, certamente levaram-lhes a criar uma imagem negativa de si, o que pode ser nocivo à aprendizagem⁷.

A turminha de 2005 era formada por quatro crianças cujas idades variavam entre 06 e 07 anos. Entre elas, a <CR₄> apresentava um comportamento inquieto diante da leitura e da escrita devido aos problemas de alfabetização. Era interessante o fato de não querer admitir diante dos colegas que não sabia ler e, por isso, preferia dizer que não queria ficar no computador. Infelizmente, sua mãe não acreditava que a criança pudesse aprender a ler e a escrever. Duas delas liam o código muito bem: <CR₅> e <CR₆>. Esta apresentava pequenos problemas ortográficos, o que é previsível nessa fase, e a outra, embora tímida, participava de todas as atividades. Finalmente, a <CR₇> também era muito tímida e com muitos problemas de ortografia, tal como <CR₆>.

Uma das características que a maioria das crianças tinha em comum era o fato de seus pais não acreditarem muito nelas, realidade que, se não for reparada, pode repercutir negativamente em seus futuros. Neste aspecto, a pesquisa mostrou que a interferência da professora pode ser importante para que aquelas características negativas não sinalizem para possíveis candidatos à exclusão social, já que a sociedade em que se inserem tais crianças é letrada e faz usos da escrita e da leitura para estruturar-se. Foi neste contexto em que se deu a experiência de alfabetizar letrando digitalmente crianças com problemas de leitura e escrita.

3. OS GÊNEROS DIGITAIS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DAS CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

O desafio estava posto. Como alfabetizar crianças letrando-as digitalmente? Não seria estapafúrdia demais essa idéia? Mas como elevar a auto-estima de crianças cujos pais não acreditavam mais nelas? Diante desse quadro problemático, passamos a trabalhar com a suposição de que inserir o computador e a Internet nas práticas didáticas voltadas as atividades de alfabetização daquelas crianças talvez pudesse significar a busca pela “elevação cultural” de que fala Gramsci (1981, p.21), sobretudo se, através disso, as crianças, auxiliadas pela professora, chegassem “a compreensão crítica de si”.

⁷ Pesquisadores têm alertado para o fato de que as imagens de fracassados que os estudantes constroem de si atrapalham em sua ascensão no sucesso da aprendizagem (cf. Souza & Dieb, 2007).

É importante ressaltar que a compreensão crítica de si, segundo Gramsci, não pode estar relacionada com as imagens de seres incapazes e fracassados que as experiências de reprovação e o constrangimento diante dos pais causaram àquelas crianças. A “compreensão crítica de si é obtida [...] através de uma luta de *hegemonias* políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no campo da política, atingindo uma elaboração superior da própria concepção do real”. A idéia foi exatamente apostar que aquelas crianças podiam voltar a acreditar em si e reelaborar a concepção de suas realidades quando descobrissem que os usos do computador poderiam pô-las em contato com outras pessoas. Assim, tendo por base Vygotsky (2000, p.155-156), entendemos que

o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Por isso, uma das primeiras atividades realizadas foi investir no conhecimento e na exploração dos periféricos que são acoplados ao computador. Um dos periféricos mais importantes nesse processo foi o teclado porque as crianças, ao manipulá-lo, perceberam que nele

estão as letras do alfabeto, além de outros signos. A materialização no teclado [ajudou-as] a representar o conjunto finito de letras com as quais se trabalha e, além disso, [ajudou-as] a estabelecer relações tipográficas. De fato, enquanto no teclado as letras estão representadas em caixa alta, na tela aparecem em minúscula [...] e isto [colaborou] na construção de um sistema de correspondências entre maiúsculas e minúsculas (Teberosky & Colomer, 2003, p. 31).

O domínio do *mouse* pelas crianças foi outro desafio vencido, pois tal como Teberosky & Colomer (2003, p.31), “o que temos conseguido comprovar é que quando os adultos estimulam o uso do computador, as crianças menores aprendem rapidamente”. O uso do *mouse* passou a ser importante para aperfeiçoar a coordenação motora das crianças, exercício bem mais rico do que aqueles em que elas são obrigadas cobrir linhas pontilhadas que simulam um caminho em curvas que levaria o desenho de um ratinho ao pedaço de queijo, por exemplo. Como sugere Coscarelli (2005, p.34), alguns sites infantis e a troca de cartões digitais foram importantes para que as crianças se exercitassem no domínio motor de outro *ratinho* bem mais interessante. Assim, elas aprendiam também “a noção de *link* e os recursos que sinalizam esse mecanismo, como a transformação do cursor em uma mãozinha”, dando-lhes a experiência da sensação tátil que os *links* provocam nos hiperleitores. Na medida em que avançava a experiência, vários gêneros digitais iam sendo apresentados às crianças para despertar nelas a necessidade da escrita. Assim o *e-mail* pessoal, o cartão digital, os *chats* e o endereço eletrônico foram alguns dos gêneros que mais provocaram a percepção nas crianças de que a escrita é uma prática necessária em nossa sociedade letrada.

3.1. Escrevendo os endereços eletrônicos

Ao serem apresentadas à Internet, as crianças tiveram de aprender a escrever os endereços eletrônicos dos *sites* que lhes interessavam. Nessa prática de escrita, um dos problemas enfrentados por elas foi a exatidão que o gênero em tela exige de seus usuários. No entanto, a partir das dificuldades com a exatidão do endereço eletrônico, as crianças apresentaram avanços em sua aprendizagem, pois tiveram de observar as restrições de uso inerentes ao endereço eletrônico “como escrever sem deixar espaço entre as palavras e as siglas, observando a pontuação, além de rejeitar o uso da acentuação e de maiúsculas” (Ribeiro & Araújo, 2007, p.170). Outro ganho foi o hábito da releitura e da reescrita que as crianças desenvolveram quando tentavam descobrir a razão de o site pretendido não entrar depois da digitação e da pressão na tecla *enter*. Abaixo, reproduzo algumas falas⁸ das crianças durante os exercícios de digitação de endereços:

Tia, eu **já li tudo** o que **escrevi**, mas **não encontro o erro**? Por que não entra o **site** da Mônica? <CR₅> [grifos meus].

Tia, por que não está entrando? **Está tudo certo, já li!** <CR₄> [grifos meus].

Pronto, tia, eu **já escrevi o site do rotimeio**. Agora é só apertar o **enter**? <CR₇> [grifos meus]

Ah, **escrevi tudo de novo!** Agora **entrou!** <CR₅> [grifos meus].

Fonte: Ribeiro; Araújo, 2007, p.174.

Os grifos feitos acima nas “falas” das crianças apontam para a atividade de leitura daquilo que elas mesmas haviam produzido. Enquanto expressões como *li*, *erro*, *escrevi* mostram a apropriação do código escrito pelas crianças, outras como *não entra*, *site*, *rotimeio*, *enter* realçam que elas começavam a compreender a função social da escrita no gênero endereço eletrônico, que é a de permitir o acesso aos sites. Pelo uso das últimas expressões, é possível destacar o fato de que as crianças percebem que naquele espaço de escrita existem “informações léxico-neológicas, abertas no campo da Internet” (Galli, 2004, p. 121) as quais precisam ser conhecidas por elas. As atividades com os endereços eletrônicos despertaram os sujeitos para outros gêneros, como e-mails e cartões digitais. É sobre os últimos que comento na seqüência.

3.2. Trocando cartões digitais

Coscarelli (2005, p. 34) assegura que “enviar e receber cartões eletrônicos também é uma boa pedida, os alunos adoram, se divertem e aprendem muito com essa brincadeira séria”. Os dados aqui em análise comprovam tal afirmação, pois a prática da troca de cartões digitais na sala de aula transformou os encontros na escola em um ambiente que

⁸ As atividades, acontecidas no laboratório da escola, eram sempre gravadas em K7 e, posteriormente, transcritas a fim de flagrarmos nos comentários das crianças indícios de como elas estavam encarando aquelas experiências.

tinha o poder de alcançar os amigos e os familiares dos alunos⁹. Estes, ao receberem os cartões, sentiam-se bem mais próximos deles, desterritorializando não só a escola, mas suas próprias casas.



Figura 1 – Cartão digital do site da turma da Mônica

Preparar um cartão digital como o que mostro nessa figura, não é uma tarefa simples para uma criança com o perfil descrito neste artigo, sobretudo pelo fato de todas, na época, estarem ainda em fase de aprendizagem da escrita. Na verdade, era preciso manusear o *mouse*, o teclado e os muitos formulários eletrônicos que precisavam ser preenchidos à medida que o processo de construção

do cartão digital ia acontecendo. A essa aprendizagem, chamo de letramento digital, já que durante todo o processo de elaboração a escrita está associada à função social da troca de cartões entre pessoas conhecidas. Ou seja, para além de uma atividade artificialmente criada para o ensino de sílabas, por exemplo, a escrita dos cartões aproximava as crianças de práticas letradas reais vividas por seus pais e familiares.

Nenhum cartão é feito sem que o remetente se submeta a um processo de escolhas através das quais ele gera a sua mensagem. Assim, a criança, imersa entre muitos cliques de *mouse* e digitações de caracteres, assume o seu papel de sujeito nessa nova experiência de escrita, experimentando o uso da língua a partir de uma situação de enunciação digital. Além de operar com o *mouse* e com o teclado, pondo o cursor no formulário certo antes de escrever o que lhe é solicitado, o pequeno escritor precisava equacionar as várias semioses que, inscritas na tela digital, conspiravam em favor do sentido que ele pretendia construir. A próxima figura destaca o conjunto de habilidades e competências do meio virtual que as crianças tiveram de desenvolver.

⁹ Foi feito um acordo com os pais no sentido de que eles deveriam manter a cultura de escrever e enviar e-mails e cartões para seus filhos que estavam na escola aprendendo a usar a escrita em tais gêneros.

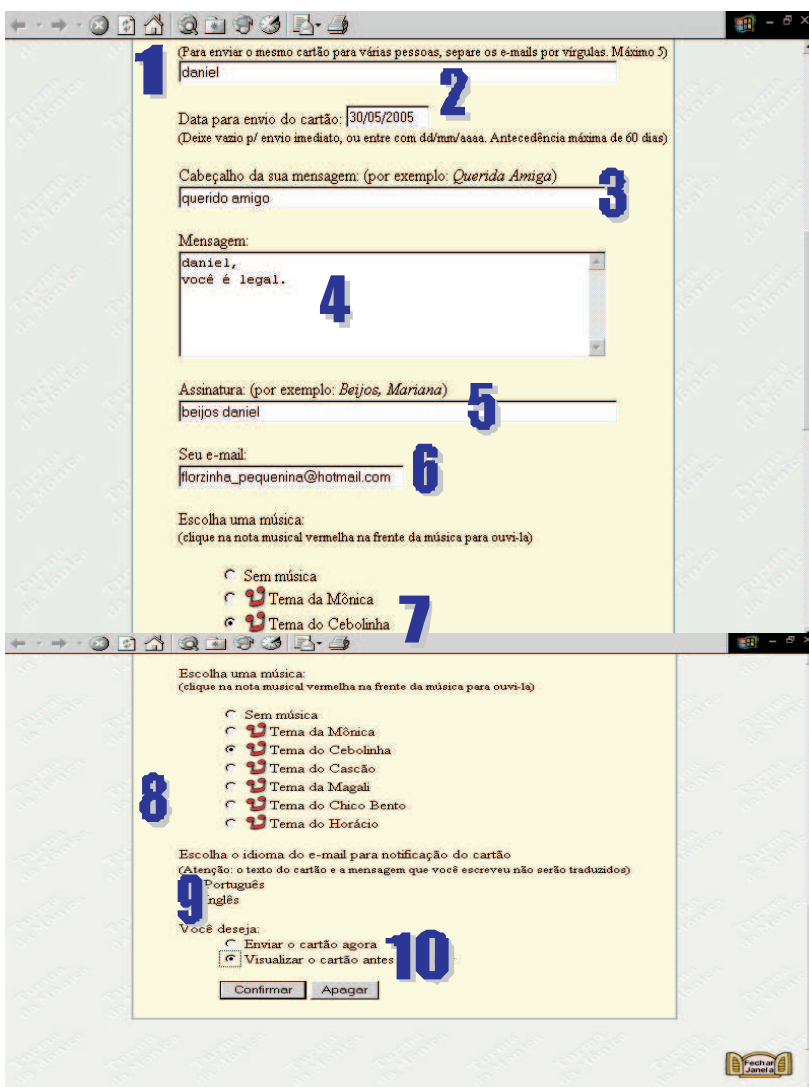


Figura 2 – Preenchimento do cartão digital por <CR>

Esta figura demonstra o processo de construção do cartão através do preenchimento de formulários e das muitas escolhas que a criança teve de fazer para que o seu cartão ficasse como aquele apresentado na primeira figura. A legenda acima é importante porque aponta para o fato de que a autora do cartão, quando se lança no processo de produção desse gênero hipertextual, tem de seguir 10 passos para viver com sucesso a experiência da escrita digital nesse gênero. Assim, passar por todos os passos indicados pela legenda pode ser visto como um forte indício de letramento digital não somente porque a criança adquiriu competência tecnológica necessária a esse ato de escrita, nem somente porque a escrita usada no gênero tem uma função social clara, que é a de entrar em contato com um colega de sala que havia faltado a aula no dia indicado no passo de número 2, na legenda.

Na verdade, todos esses pontos são relevantes, sobretudo, se pensarmos na importância de a criança construir a concepção de que a Internet é um espaço humano de comunicação no qual o uso da escrita é fundamental não apenas para nos comunicar com amigos e familiares, mas também para resolvermos muitos problemas. Assim, para afirmar que o domínio daqueles 10 passos de elaboração do cartão virtual caracteriza o letramento digital nas crianças, é preciso ir um pouco mais além, para dizer que o domínio da natureza formulaica da escrita nesse gênero é importante para outras práticas e situações de escrita semelhantes com as quais a criança irá se deparar futuramente. Basta pensarmos, por exemplo, na declaração do imposto de renda pela Internet ou no preenchimento de formulários relativos a uma abertura de conta de e-mail pessoal para citar apenas esses exemplos.

A atividade de construir e enviar cartões digitais provocava nas crianças uma bem-vinda sensação de autoria, pois elas tinham liberdade para escolher o destinatário e todas as outras decisões que o processo exigia. Essa prática de escrita foi despertando certa independência com a escrita digital, pois elas faziam quase todas as etapas sozinhas e somente quando precisavam é que solicitavam o auxílio da professora, que sempre sugeria uma releitura dos textos ou de suas escritas. Assim, a releitura foi se tornando hábito para os pequenos, gerando falas curiosas como as que seguem:

Tia, **eu vou escrever um cartão para o meu pai** <CR₇> [grifos meus]

Pronto, Tia, **já posso enviar?** <CR₄> [grifos meus].

Ah, Tia, **eu já envie** e **tava tudo certo** <CR₁> [grifos meus].

Fonte: Ribeiro, 2005, p.51-52.

Os dados comprovam que a releitura das pequenas produções de texto foi incorporada pelas crianças não somente em suas criações, mas também na observação da escrita dos cartões que eles recebiam. No início de setembro de 2005, o aluno <CR₅> soube que iria receber de seu pai um cartão digital. Ao solicitar a ajuda de sua professora para auxiliá-lo no acesso ao cartão, aconteceu uma cena interessante. Após a leitura do cartão, eles ficaram em silêncio olhando para a tela do computador, e o silêncio foi quebrado pela seguinte fala:

Tia Márcia, **meu pai escreveu errado**. Ele **esqueceu o acento da palavra você** <CR₃> [grifos nossos].

Fonte: Ribeiro, 2005, p.52.

As falas das crianças são fortes indicativos de que elas não somente internalizaram o processo de leitura e escrita, mas também adquiriram o hábito de fazer uma releitura de suas produções escritas, essa se estendendo até a observação crítica da escrita de seus parentes e amigos. Além disso, as crianças não só se mostraram proficientes em relação ao conhecimento do código escrito, como também entenderam que a escrita tem uma função social e, por isso, obedece a regras que representam as convenções sociais do uso. Neste caso, temos crianças em franco processo não só de alfabetização, mas também de letramento digital.

4. TUDO ISSO É POSITIVO, MAS...

Os sujeitos da pesquisa da professora Márcia Ribeiro não freqüentam uma escola pública e, por isso, vivem outra realidade, bem distante daquela das crianças que estudam em escolas estruturalmente sucateadas e cujos professores enfrentam péssimas condições de trabalho, sendo, talvez, eles mesmos excluídos digitais. Nesse sentido, se o governo brasileiro não atentar para esse fato, a escola pública continuará distante da possibilidade de oferecer oportunidades como as que a escola particular pôde proporcionar aos alunos da professora Márcia. Entretanto, de acordo com pesquisa aqui discutida, mesmo o contexto da escola particular não está isento de debates sobre a exclusão social.

O que a pesquisa mostrou foi o desafio de uma professora que desejou provocar uma revolução cultural na vida de seus alunos cujo desempenho no processo de aprendizagem já sinalizava para uma possível exclusão social, comumente relacionado aos aspectos econômicos. Assim sendo, é inegável que não dominar a escrita e a leitura já se configurava como uma exclusão em si para aquelas crianças, mesmo vivendo em condições socioeconômicas um pouco mais favoráveis. Se para Gramsci a exclusão mais séria é a cultural, imagine-se negar às crianças o direito a conhecer e a usar a escrita em uma sociedade que a tem como bem cultural maior, já que tudo se faz com e por ela. Se as crianças que podem estudar em escolas particulares, pelo simples fato de não terem acesso ao sistema de escrita, corriam sérios riscos de exclusão, o que pensar sobre aquelas que freqüentam as escolas públicas sucateadas e cujas famílias não contam com um poder aquisitivo elevado?

Práticas didáticas como a mostrada aqui são importantes e precisam migrar para as escolas públicas, pois, através delas, as crianças passaram a perceber a importância da escrita no processo de elaborar/enviar cartões digitais, por exemplo. Para algumas delas, o processo era demorado e laborioso, mas tinha como recompensa a certeza de que o papai ou qualquer outro destinatário real selecionado por ela receberia e leria o seu texto. E isso, por si, já conferia sentido para que a criança quisesse investir na aprendizagem da escrita na produção do gênero cartão digital. Os dados mostram que escrever, ler e enviar cartões

pode trazer uma realidade nova para a sala de aula, pois os cartões dos amigos e familiares das crianças simbolizam a proximidade familiar, às vezes tão necessária no árido ambiente escolar de uma instituição pública. Isso revela ser um aspecto importante e dá também maior significado à aprendizagem da leitura e da escrita já que essas habilidades são indispensáveis para realizar as trocas de cartões. A criticidade da criança demonstrada frente à escrita dos adultos também pode ser apontada como um indicativo de que a Internet não é em si um prejuízo à sua aprendizagem lingüística, como alarmam alguns, mas um espaço sociodiscursivo para o qual o conhecimento da escrita se faz fundamental.

Finalmente, para além de dizer que não é necessário, defendo que é preciso pensar sobre o fato de as câmaras de vereadores, assembleias legislativas, gabinetes de parlamentares ou de executivos serem muito bem equipados, com ar-condicionado, com computadores de última geração conectados à Internet, com cadeiras confortáveis. Se esses ambientes forem comparados às condições infra-estruturais em que trabalham professores e alunos deste país será percebido um imenso hiato entre as duas realidades. A realidade cruel que assola as escolas públicas, em especial as do interior do nordeste brasileiro, agrava-se quando esses sujeitos, sobretudo as crianças que nelas estudam, muitas delas sequer tendo visto um computador, são levadas a naturalizarem o que não pode jamais ser naturalizado. Desse modo, a hegemonia pensada por Gramsci continuará da maneira como ele denunciou e não do modo como ele propôs, que era a elevação das massas pela educação. E a escola, que deveria ser a esperança de um senso comum gramsciano, corre o sério risco de continuar a receber tratamentos paliativos daqueles senhores que, ao habitarem os luxuosos gabinetes, arvoram-se no direito de falar como representantes das massas. Acredito que a informática, no acentuado contexto de exclusão em nosso país, se realmente entrasse na escola pública como entrou nos gabinetes dos doutos senhores, poderia “ser um recurso que [ajudaria] a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (Coscarelli, 2005, p.27).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs). (2007). *Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ALTHUSSER, L. (1985). *Aparelhos ideológicos do estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- BRAGA, D. B. (2007). Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In. ARAÚJO, Júlio César (Org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp.181-195.
- COSCARELLI, C. V. (2005). Alfabetização e letramento digital. In.: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica. pp.25-40.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. Trad. D. M. Lichtenstein; L. D. Marco; M. Corso.

ARAÚJO - Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando

FOUCAULT, M. (1996). *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola.

FREIRE, P. (2002). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1995). Crítico, radical e otimista [Entrevista] *Presença pedagógica*, n.1. Belo Horizonte: Editora Dimensão, pp 5-12.

GALLI, F. C. S. (2004). Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna. pp. 120-134.

GRAMSCI, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1981). *Concepção dialética da história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1977). Alguns temas da questão meridional. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: LECH. V.1.

_____. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

JURICH, S. (2000). *Computers for children: from the beaches of California to the slums of India*. Disponível em: <<http://www.techknowlogia.org>>. Acesso em: ago. de 2004.

LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.

MELO, C. T. V. de. (2004). A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; & XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 135-143.

RIBEIRO, M. M.; ARAÚJO, J. C. (2007). “Pronto, tia, eu já escrevi o site do ‘rotineio’. Agora é só apertar o enter?” O endereço eletrônico na sala de aula. In. ARAÚJO, Júlio César (Org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp.165-178.

RIBEIRO, M. M. (2005). *Gêneros digitais na escola: uma experiência com crianças em processo de alfabetização*. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa). Fortaleza: CH-UECE.

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

SOARES, M. B. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 23, n. 81. São Paulo: Cortez: Campinas: Cedex, pp. 143-160.

SOUZA, F. de J. G. de; DIEB, M. (2007). Estudantes no ensino médio e a sua relação com as aulas de português. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Orgs.). *Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.209-224.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

VYGOTSKY, L. A. (2000). *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. Trad. de José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange. C. Afeche.

XAVIER, A. C. (2005). Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.133-148.

ZAVAM, A. (2007). E-zine: uma instância da voz dos e-xcluídos. In: ARAÚJO, Júlio César. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp.93-112.