UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

JAQUELINE DE MORAES FIORELLI

Práticas de Letramento na Rede
Ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria

São Paulo
2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

Práticas de Letramento na Rede
Ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria

Jaqueline de Moraes Fiorelli

Tese apresentada ao Departamento
de Letras Clássicas e Vernáculas
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
para a obtenção do título de Doutor em Letras
Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
PCD

Fiorelli, Jaqueline de Moraes
Práticas de letramento na rede : ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria / Jaqueline de Moraes Fiorelli ; orientadora Norma Seltzer Goldstein. -- São Paulo, 2009.
231 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Letramento digital. 2. Gêneros. 3. Produção textual. 4. Língua materna – Ensino. I. Título. II. Golsdtein, Norma Seltzer.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jaqueline de Moraes Fiorelli
Práticas de Letramento na Rede
Ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria

Tese apresentada ao Departamento
de Letras Clássicas e Vernáculas
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
para a obtenção do título de Doutor em Letras
Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Aprovada em: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para Flávio

Agradecimentos

À Professora Doutora. Norma Seltzer Goldstein, pela acolhida e abertura, pelo suporte e firmeza em todos os momentos.

Ao Professor Doutor Luiz Antonio da Silva e à Professora Doutora Sheila Vieira de Camargo Grillo, pelas contribuições pertinentes e valiosas dadas durante Exame de Qualificação.

À Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra, pela ajuda em muitos momentos desta caminhada da pesquisa, e à Professora Doutora Zilda Gaspar de Oliveira Aquino, pelo aceite ao convite feito para fazer parte da Banca deste Doutorado.

À querida Neusinha, pelo constante incentivo e por ter sido a primeiro a me instigar como professora-pesquisadora.

A Flávio, maior presente que recebi na vida, pelo seu amor, força, pelo silêncio e pela palavra, por não me ter feito desistir em momento algum.

Aos meus pais, Francisco e Leila, e irmãs, Paula e Isabela, pelo constante apoio, amor incondicional e compreensão em todas as minhas ausências.

Aos sogros, Ivani e Pedro, aos cunhados e ao Pedro (representando todos os sobrinhos), pelo apoio e torcida em cada etapa desta pesquisa.

Ao Colégio Santa Clara, às Irmãs, à Orientação e ao Departamento de Informática, na pessoa da Sandra, pela abertura a novas possibilidades de ensino-aprendizagem, que tornou possível a realização desta pesquisa.

A Fernando Gregianin Testa, pelo suporte técnico e amigo, que me auxiliou na utilização da ferramenta e foi também um interlocutor desta pesquisa.

Aos amigos de orientação, em particular, à interlocução segura e companheira com Ana Elvira e à ajuda inestimável de Ana Maria.

A Beatriz Colella, que, com seu olhar terno e amoroso, muito me falou nestes últimos anos.

A Maria Regina, Alfredo, Lena, Cláudio, Rosa, José Carlos, Ciça e aos amigos do Colégio Santa Clara, pela presença encorajadora e cheia de entusiasmo, por terem conseguido me fazer rir, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos amigos do Movimento dos Focolares, pelas suas orações, pela escuta, pela disposição e *Presença*.

Aos amigos mais distantes fisicamente, mas que, de algum modo, fizeram-se presentes em cada momento.

A Chiara, por ter me ensinado sempre qual é a verdadeira Sabedoria.

A Aquele que dá sentido a tudo.

Aos meus alunos, um muito obrigada!
SANTA CLARA

Imagina só, Jaque...se essa mania pega mesmo, heiiiiiiiiiiiiiin... Eu amei essa maneira de escrever meus textos e idéias, de dividi-los com todos...muito bacana.

Sabe, todo mundo reclama dessa tecnologia. Dizem que atrapalha os estudos, desconcentra e faz mal para a saúde, mas acredito muito que isso só ocorre quando é usada para o mal ou em excesso, como tudo no mundo. Ninguém mostra o lado bom dela. Mas nós, jovens, sabemos muito bem lidar com ela ou aprendemos com mais facilidade.

Obrigada por nos dar essa chance!!!!!!!!!!
Bjos, Jaque!
By Nath.

Resumo

FIORELLI, J. M. **Práticas de Letramento na Rede. Ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria**. 2009. 231 p. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

A presente pesquisa tem por objetivo verificar de que forma o meio virtual, tendo em vista uma concepção de gêneros como práticas sociais, pode contribuir para um trabalho com produção de texto, em que se instalam outras possibilidades de interlocução entre professores e alunos, por meio dos textos que circulam nesse espaço. Assim, propôs-se uma retomada histórica das etapas de letramento até o contexto atual, evidenciando as novas configurações do chamado letramento digital. Duas vertentes teóricas, a sócio-interacionista e a sócio-retórica, auxiliaram na compreensão de como os gêneros tornam possível a participação letrada nesse ambiente, promovendo um contexto de escrita que leva os alunos a assumirem sua agência como leitores e produtores de textos. Fez-se uso de um corpus coletado a partir de uma experiência didática desenvolvida com alunos de nono ano do Ensino Fundamental, em que foi utilizada a uma ferramenta digital chamada *Wiki*. Optou-se, como eixo metodológico, uma abordagem de caráter etnográfico, que permitiu uma análise das relações tecidas nesse ambiente, seja quanto aos processos retextualização ou à perspectiva da audiência, suscitada pela intervenção via comentários que alunos fizeram em textos de colegas. Constatou-se que essas instâncias comunicativas levaram-nos a tomar mais consciência do seu processo de escrita e aprimorá-lo, ao mesmo tempo que eles desenvolveram uma percepção maior em relação ao discurso do *outro*, provocando uma aproximação construtiva entre os sujeitos dessa interlocução e uma abertura quanto a possíveis contribuições à aprendizagem de seus pares.

Palavras-Chave:
Letramento Digital; Gêneros; Produção Textual; Ensino; Língua Materna.

Abstract

FIORELLI, J. M. **Literacy Practices on Web. Discursive actions, agency and the role of other in the authorship construction.**. 2009. 231 p. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

The current research aims at verifying how virtual environment, regarding a concept of genres as social practices, can contribute to the teaching of writing where other possibilities of interaction between teachers and students are situated, mediated by texts which circulate in this environment. Thus, it proposes a historical overview of literacy steps up to nowadays, emphasizing digital literacy. Two perspectives, social interactionist and social rhetoric theories, helped understand how genres can make literate participation and learning possible in this environment, promoting a writing context which leads students to assume their agency as readers and writers. This research was carried out with a *corpus* collected from a pedagogical experience developed with ninth grade students, where a digital tool called *Wiki* was used. An ethnographic approach was chosen as research methodology in order to analyze the dialogical relations constructed in this environment, regarding retextualization processes and the audience perspective, evoked by intervention through comments made by students about their colleagues´ texts. It was possible to conclude that these communicative instances allowed the students to develop a more conscious writing process, as well as a deeper perception regarding the discourse of *the other*, provoking a constructive approximation among these interlocutors and openness to possible contributions to the learning of their peers.

Key-words
Digital Literacy; Genres; Writing; Teaching; Native Language.

Sumário

RESUMO viii
ABSTRACT ix

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 1

CAMINHOS DE PESQUISA 1
TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO 3
APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS 6

CAPÍTULO 1. DA CULTURA ORAL À ELETRÔNICA 9

1.1. DA PALAVRA ORAL À ESCRITA 12
1.2. A ERA DA IMPRESSÃO 16
1.3. A REVOLUÇÃO ELETRÔNICA 20
1.3.1. O TEXTO "ELETRÔNICO" 23
1.3.2. NOVAS CONFIGURAÇÕES 27
1.3.3. OUTRAS POSSIBILIDADES 32

CAPÍTULO 2. LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS DEMANDAS 38

2.1. DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO 40
2.2. LETRAMENTO DIGITAL NA SALA DE AULA? 44
2.3. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS 50
2.3.1. A QUESTÃO DA INTERATIVIDADE 52
2.4. A PRESENÇA DO *OUTRO*: VOZES ORQUESTRADAS 55
2.5. ESPAÇOS DE INTERLOCUÇÃO 59

CAPÍTULO 3. GÊNEROS E PRÁTICAS SOCIAIS 69

3.1. OS GÊNEROS NA ESCOLA 71
3.2. A PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA 74
3.3. A VERTENTE SÓCIO-RETÓRICA 84
3.3.1. GÊNEROS COMO PRÁTICAS SOCIAIS 91
3.3.2. A QUESTÃO DA *AGÊNCIA* 95
3.3.3. O ENGAJAMENTO PARA COM A ESCRITA E O OBSERVADOR *ÍNTIMO* 99
3.4. UMA COMUNIDADE DISCURSIVA 105

CAPÍTULO 4. A REDE COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS 112
4.1. UMA ABORDAGEM DE CARÁTER ETNOGRÁFICO 112
4.2. DEFININDO PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 116
4.3. A COMUNIDADE DISCURSIVA: OS SUJEITOS DA PESQUISA E A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE 118
4.3.1. CONSTRUINDO O PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS E SEU PERCURSO DE LETRAMENTO 120
4.3.2. A COMUNIDADE TOMA FORMA NA SALA DE AULA: ESCOLHAS E TRILHAS .. 123
4.3.3. A COMUNIDADE COMEÇA A ASSUMIR SUA VOZ 130
4.4. AS AÇÕES RETÓRICAS PRESENTES NA VIRTUALIDADE 140
4.4.1. A PERSPECTIVA DA AUDIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS ONLINE* 144
4.4.2. O PERCURSO DA ESCRITA 146
4.4.2.1. ANÁLISE 1 148
4.4.2.2. ANÁLISE 2 153
4.4.2.3. ANÁLISE 3 158
4.4.3. O PAPEL DO EDITOR 163
4.4.3.1. ANÁLISE 1 165
4.4.3.2. ANÁLISE 2 172
4.4.3.3. ANÁLISE 3 182
4.5. A AUDIÊNCIA ASSUME O SEU PAPEL 190
4.5.1. ANÁLISE 1 193
4.5.2. ANÁLISE 2 195
4.6. A VOZ E A VOZES 197
4.6.1. ANÁLISE 1 198
4.6.2. ANÁLISE 2 208

CONSIDERAÇÕES FINAIS 215

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 221

ANEXOS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

CAMINHOS DE PESQUISA

As transformações geradas pela Internet, nas últimas décadas, têm promovido um diálogo entre as mais diversas áreas do conhecimento. Entre espectadores e produtores de conteúdos midiáticos, um mesmo objeto é contemplado tendo em vista o seu potencial comunicativo e interacional, bem como as práticas de leitura e escrita que dele advêm e, em via contrária, há o ressurgir da ideia de uma mídia que gera controle e perda de identidade, ou, até mesmo, total isolamento. Contudo, de um lado ou de outro, não há como negar o papel fundamental que hoje exercem as tecnologias da comunicação e informação na vida de qualquer cidadão.

Constata-se, de fato, que não existe só uma transformação do ponto de vista cultural e sociológico, mas também quanto ao próprio modo como hoje as pessoas acessam a informação e constroem o conhecimento. Se, num primeiro momento, o acesso à Internet se limitava apenas à leitura e navegação, hoje, com a chamada *Web 2*.0, têm surgido ferramentas digitais que promovem uma atitude colaborativa por parte dos usuários. Estes, cada vez mais, são instigados a ser não mais apenas leitores do conteúdo disponibilizado, mas a assumir um novo tipo de participação que promove um engajamento novo, suscitando uma escrita potencializada, aberta a conexões, que pode ser compartilhada com milhões de outros usuários. E, num futuro próximo, já se projeta a *Web 3.0*, ou *Web Semântica*, que prevê, a partir do uso de categorias semânticas, possibilitar que não os usuários, mas também o computador seja capaz de atribuir sentido a uma mesma informação.

No presente contexto, existem práticas de leitura e escrita digital que requerem uma investigação e têm sido, em parte, ignoradas nos espaços formais em que deveriam ser trabalhadas. De forma ainda muito titubeante, a Escola começa tomar consciência das mudanças decorrentes desses processos. Devido a preconceitos ou a certo temor de perda de autoridade, até o presente momento, ela não abriu um espaço devido para a incorporação dessas práticas e, mais ainda, não

se debruçou a contento para verificar quais implicações, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem, essas práticas acarretam. Isso tem, de certa forma, provocado certo distanciamento entre a Escola e aqueles para qual foi criada, os alunos, já que muitos deles fazem uso dessas ferramentas em seu cotidiano e se deparam com professores que ainda não vislumbraram as potencialidades presentes na rede para redimensionar a sua prática.

Esses questionamentos têm acompanhado a minha trajetória como professora e pesquisadora. Alguns anos após a conclusão da graduação em Letras, realizada na Universidade de São Paulo, iniciei um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre os anos de 1994 e 1995. Cursei o Mestrado em Língua Portuguesa também na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre 1995 e 1998. A dissertação elaborada recebeu o título de *O uso do computador: redimensionando o ensino de Língua Portuguesa*. Ali eu começava a vislumbrar algumas das potencialidades trazidas pela rede, como o uso do processador de textos e a leitura em hipertexto.

O tema da dissertação acabou por suscitar o interesse em aprofundar uma das questões abordadas, ou seja, o texto eletrônico, e, com a ampliação de outras leituras, um dos capítulos serviu de ponto de partida para a elaboração do projeto de pesquisa do doutorado. A partir de então, tenho me voltado a estudar as possibilidades de leitura e produção de textos advindas do hipertexto, visto, no dizer de Marcuschi (2004), como um modo de produção de gêneros midiáticos.

Como professora de português, atuo, desde 1986, em instituições privadas de Ensino Fundamental e Médio. Em sala de aula, tenho observado, nos últimos anos, um uso cada vez maior por parte dos alunos de recursos de comunicação que a Internet oferece. Ao mesmo tempo, há algum tempo, inquieta-me o fato de que a escola tem se limitado a usar a rede como espaço de consulta, de pesquisa, de leitura e apropriação (muitas vezes, indevida) dos textos ali presentes.

Essa inquietação levou-me a querer investigar como, no espaço da sala de aula, poderiam ser usadas as tecnologias da comunicação e quais contribuições poderiam advir disso para as aulas de língua portuguesa, que sentido novo elas poderiam trazer às práticas de letramento, em especial àquelas do

letramento digital, já potencializadas pela perspectiva de um ensino de produção pautado a partir dos gêneros. Assim, era dali que deveria traçar um caminho de pesquisa, como resultado da observação das práticas e da interlocução que procurava estabelecer com os alunos, por meio do trabalho com produção de textos.

Esse aprofundamento buscava também a superação de uma visão superficial, muitas vezes calcada num modismo que o novo trazia. Assim, tanto a introdução da perspectiva dos gêneros como a apropriação das tecnologias para um trabalho com a leitura e escrita procuraram respaldo teórico a fim de que, com clareza e objetividade, eu pudesse redimensionar as minhas aulas de língua materna. Também percebi a necessidade de repensar a metodologia de ensino tendo em vista essas novas tecnologias, a fim de contemplar os múltiplos letramentos presentes na escola hoje, levando em conta o mundo semiótico de que fazemos parte, conforme apontam Moita Lopes & Rojo (2004). Esses autores ainda afirmam que *ensinar a usar e entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania* (p.46).

Por isso, propus-me a conhecer mais a fundo algumas vertentes que discutem a questão do ensino de gêneros na escola, como eles podem ser aprofundados no meio eletrônico, suas potencialidades e limites, assim como verificar em que medida essas práticas de escrita já faziam parte do cotidiano dos alunos, geralmente fora da escola. Assim, como simples usuária da Internet, passei a ver o meio virtual como um espaço profícuo para o trabalho com leitura e produção de textos, não apenas como um espaço de navegação. De leitora a produtora de conteúdos midiáticos, passei a atribuir novos sentidos ao meio eletrônico e, sobretudo, redescobri, nesse percurso, o que significa *aprender a aprender*.

TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo de uma perspectiva dialógica, a partir da visão bakhtiniana, propus-me a analisar como esse espaço contribuía para o aprimoramento da escrita, usando uma ferramenta de escrita digital, conhecida como *Wiki*. Esse passou a ser o foco da pesquisa, o seu objetivo principal. A partir disso, propus aos meus alunos do nono ano do Ensino Fundamental que desenvolvessem seus textos por meio do uso

dessa ferramenta. Ao mesmo tempo, eles foram convidados a fazer comentários a respeito dos textos dos colegas, já que os dispositivos presentes no *Wiki* proporcionavam também esse nível de interação entre eles.

Porém, mais do que analisar de que forma os dispositivos comunicacionais aprimorariam a escrita dos alunos, verifiquei, quase de imediato, as potencialidades de aprendizagem colaborativa que o meio oferecia. De fato, desde o início desta pesquisa, procurei me resguardar de verificar essas práticas apenas do ponto de vista técnico. Partindo de uma concepção de gêneros como práticas sociais, propus-me a analisar que situações de letramento se instauravam nesse espaço virtual. Esse posicionamento serviu-me de norte para avaliar essas práticas, o que me fez também considerar os gêneros que circulam nesses meios como formas sociais e não, como simples constructos linguísticos.

Essa visão para além do tecnicismo inerente aos meios eletrônicos é corroborada por Marcuschi (2004:16-17), ao assinalar que:

> *Considerando a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas conseqüências numa perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica.*

Os questionamentos iniciais acerca de como essas práticas discursivas presentes na Internet poderiam fazer parte das aulas de língua portuguesa e o desafio de propor um trabalho de produção textual num ambiente novo, o que pressupunha novo *status* de interação entre professor e alunos, foram o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa. A hipótese principal que conduziu todo o trabalho é a de que, dada a sua configuração, o meio virtual pode contribuir para a emergência de novas possibilidades de trabalho com gêneros, propiciando que se estabeleçam, na sala de aula e fora dela, outras instâncias de interação entre alunos e professor, mediadas pelos textos que circulam nesse espaço.

Assim, procurei traçar algumas questões que pudessem ser objeto de minha investigação.

a. Como essas práticas de letramento, presentes na Internet, poderiam ser incorporadas às aulas de língua portuguesa?

b. Que demandas e novas configurações poderiam advir a partir do uso de ferramentas digitais para o trabalho com produção de textos a partir de gêneros?

c. Que novas interações, por meio dos textos, poderiam ser estabelecidas entre professores e alunos, entre alunos-leitores e alunos-comentaristas?

Esses questionamentos constituíram-se num esforço em procurar **compreender** o contexto que ora se apresenta, tendo em vista uma retrospectiva histórica das etapas de letramento por que passou o homem desde as sociedades orais; **entender** que características específicas se fazem presentes nas práticas de letramento em ambiente virtual; **investigar** as contribuições acerca de ensino de língua a partir de gêneros, tomando em consideração duas vertentes que se complementam; **verificar** as contribuições que os dispositivos comunicacionais presentes no meio eletrônico poderiam dar, para que os alunos, nesse processo, assumissem a sua *agência* de modo efetivo, e que novas perspectivas poderiam advir a partir desses múltiplos letramentos, que fizessem emergir situações de aprendizagem e diferentes níveis de interação.

A observação e análise das interações que ocorriam tanto nas aulas em que era utilizada a ferramenta ou por meio dos textos produzidos pelos alunos indicaram que era necessária uma abordagem de caráter etnográfico para se verificar como se davam essas práticas de letramento digital. Ao analisar a produção escrita dos alunos, percebi que havia outras possibilidades de práticas discursivas, além daquelas previstas no currículo do curso. Sendo assim, tendo sempre como ponto de partida uma visão dialógica, fiz uso de uma abordagem etnográfica de caráter interacional, a fim de compreender esses processos de letramento, o que me possibilitou observar quem eram esses sujeitos, as ações que executavam e as interações que estabeleceram durante todo o percurso. Foi escolhido como referencial a proposta de Gee & Green (1998), que tomam a perspectiva discursiva como eixo de análise.

Os dados analisados foram coletados a partir das produções realizadas por eles num período de aproximadamente seis meses, durante dois trimestres do ano letivo de 2008. Como conteúdo principal do trabalho, foi escolhido o gênero argumentativo *artigo de opinião*. Esses alunos puderam realizar parte das

atividades na escola, já que esta disponibiliza uma sala de informática bem equipada, e, em outro momento, em sua casa. Assim, houve uma interlocução que se ampliou para além do tempo normal das aulas, podendo ser retomada a cada momento por meio dos registros feitos no ambiente virtual.

APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Propus-me a organizar os capítulos de modo a traçar um percurso sócio-histórico e teórico que indicasse a relevância da pesquisa, como uma possível resposta às demandas dos processos de letramento presentes no contexto atual.

Desse modo, no **capítulo 1**, apresento uma retomada histórica dos processos de letramento, recuperando as práticas discursivas desde as sociedades orais até chegar aos meios eletrônicos. Para tanto, recorri também a autores de outras áreas que, numa perspectiva sócio-histórica, indicaram em que contexto foram emergindo as práticas de escrita e quais as demandas decorrentes do texto eletrônico, ou hipertexto, com que nos deparamos no momento atual.

Assim, autores como McLuhan (1972), Castells (2002), Chartier (1995;1999), Havelock (1996), Ong (1998), Briggs & Burke (2004), Bolter (2001), Lévy (1996;1999), Landow (1997), Joyce (1998;2001), entre outros, serviram como referencial para a construção desse percurso e possibilitaram uma visão transdisciplinar acerca do objeto da pesquisa.

Já no **capítulo 2**, sob uma perspectiva social, analiso os múltiplos letramentos que ocorrem hoje, de modo especial, aquele denominado digital. Por meio das considerações, sobretudo, de Street (2001), Heath & Sreet (2008) e Bazerman (2007), foi possível compreender quais são as dimensões do letramento digital. De modo especial, dentre essas dimensões, a questão da multimodalidade e da interatividade, que acabam por gerar novas formas de produzir discursos e promover instâncias outras de interlocução por meio deles.

A partir disso, tomando em consideração a natureza social da linguagem em diferentes contextos de produção do discurso, procurei estabelecer um diálogo entre esses autores e retomar um discurso fundante, aquele de Bakhtin,

para o aprofundamento acerca do letramento digital, ou seja, o dialogismo inerente a essas práticas de leitura e escrita.

Quanto ao **capítulo 3**, são apresentadas duas vertentes teóricas relativas ao estudo dos gêneros discursivos. Num primeiro momento, trouxe à discussão questões relevantes presentes na proposta sócio-interacionista de Schneuwly & Dolz (2004), de modo particular a concepção de gêneros como *megainstrumentos* e a proposta de um ensino a partir de sequências didáticas, que são construídas de forma a pensar em práticas de leitura e escritas em situações concretas de comunicação.

Uma outra é vertente sócio-retórica, a partir de Bazerman (2005; 2006; 2007), com contribuições de outros, em especial a de Miller (2009), que propiciou a construção de um modelo teórico que evidenciasse essas práticas não só do ponto de vista linguístico. Numa dimensão mais ampla, considerando o gênero como *fato social*, essas práticas também puderam ser analisadas nas mais varias instâncias enunciativas que se instauraram durante os processos de letramento. Assim, as práticas de escrita que se desenvolveram nesse meio indicaram a necessidade de usar os dispositivos comunicacionais de forma reflexiva, apontando, conforme assinala Bazerman, para a necessidade de se promover, na Escola, uma *educação retórica*, a fim de buscar sempre uma atitude reflexiva quanto ao uso desses meios.

Por fim, o **capítulo 4** apresenta as análises de produções realizadas nesse ambiente virtual, sob a perspectiva de uma abordagem de caráter etnográfico, a partir das considerações de Gee & Green (1998). Procurei contemplar as diversas dimensões que este trabalho assumiu, evidenciando dois pontos que se tornaram fundamentais: o *engajamento dos alunos*, que os levou a assumir a sua *agência* no processo, tanto como leitores e produtores de textos, e, posteriormente, a *descoberta da outro*, como *audiência*, para além da figura do professor.

As análises contemplam três momentos distintos do processo, a saber: o início do trabalho, com os textos que abrem o processo; o percurso de construção da escrita; a perspectiva da audiência. Esses três momentos expressam a construção dessa comunidade, o engajamento de seus agentes em seus variados papéis e as instâncias de interlocução e interação que se tornaram possíveis nesse ambiente virtual.

Acho que é ótimo que haja essa mistura entre a nossa geração (afinal, somos a geração da tecnologia, não?) e o bom e velho método de produção de textos... (M.)

CAPÍTULO 1
DA CULTURA ORAL À ELETRÔNICA

Com o advento da Internet, vivem-se mudanças que têm reconfigurado os espaços discursivos. Estamos diante de novos meios de circulação de informação que reorganizam a ordem comunicacional e provocam alterações significativas quanto à leitura e à escrita. Existe um fluxo ininterrupto de informações que faz com que a Internet se apresente como um meio rápido e eficaz de acesso à produção intelectual. É inegável o fato de que, até meados do século passado, a produção do conhecimento ocorria de forma mais lenta e, sobretudo, elitista, vinculada a esferas fechadas e localizadas. No contexto atual, aos poucos, esse círculo está se rompendo à medida que avançam e se ampliam as condições de acesso às redes.

Porém, não é somente quanto ao acesso à informação que ocorrem mudanças significativas, já que existem hoje, no meio virtual, novos espaços de escrita que mobilizam milhões de usuários, fazendo com que se abram possibilidades de trocas de informação, de interlocução jamais pensadas, que ultrapassam limites presentes no mundo físico. São formas de sociabilização que acontecem em blogs, fóruns, entre outros, em que a leitura e a escrita são redimensionadas e transformadas, a cada nova instância de interlocução que emerge na rede.

Ainda assim, de forma preponderante, a Internet é considerada como uma mídia mais voltada ao comércio eletrônico e ao entretenimento. Segundo relatório divulgado pelo *Center of Digital Future* da *University of Southern Califórnia* (2008), as atividades mais frequentes dos usuários da Internet centram-se principalmente na comunicação eletrônica e na navegação, entendida como o surfar, sem uma indicação precisa de que a busca tenha como finalidade a pesquisa propriamente dita. De fato, essas pesquisas se centram, sobretudo, nas práticas de leitura que ocorrem na Internet.

Por outro lado, tem havido um crescimento quanto à participação em comunidades virtuais, o que nos leva a pensar também nas práticas de escrita que

ocorrem nesses ambientes. Se, no início, a publicação de textos na rede era restrita àqueles que conheciam a linguagem computacional, hoje existem ferramentas de escrita digital que oportunizam a qualquer usuário produzir textos nas redes. Essas práticas letradas têm gerado um redimensionamento dos processos enunciativos e das formas de comunicação on-line.

Nesse contexto de grandes mudanças, há aqueles que fazem apologia da Internet, vista como espaço democrático de construção de saberes; já outros creem que as redes levam ao isolacionismo ou à perda de identidade, gerando ainda desigualdades mais acentuadas entre os que têm acesso a elas e entre os que não têm.

McLuhan (1972:59), já na década de setenta, apregoava que o mundo*, ao invés de se transformar numa vasta biblioteca alexandrina, converteu-se num computador, num cérebro eletrônico*. Esse autor prenunciava a possível interdependência que a virtualidade provocaria e o perigo da perda da individualidade e da privacidade, sugerindo também a possível existência futura de um *big brother* orwelliano. Illich (1995:50) mencionava algumas dessas resistências e apontava que, assim como se acreditou que a invenção de Gutenberg moldaria *a mentalidade ocidental por meio do "pensamento linear"*, certos estudiosos, erroneamente, acreditavam que o computador devesse ameaçar as sociedades letradas.

Na verdade, em todos os momentos da história da Humanidade, toda revolução, inclusive o surgimento da televisão, provocou choque e ruptura, impacto e resistência. Quanto a isso, McLuhan (1972:46) acredita que haveria sempre um processo de absorção gradativo pelas comunidades que vão incorporando as mudanças até chegar a uma fase de ajustamento. O que ocorre, na sociedade atual, é que a velocidade das transformações faz com que, muitas vezes, as pessoas não tenham tempo, entre uma etapa e outra, para a incorporação das mudanças que estão ocorrendo.

O mesmo se dá na escola, já que as perspectivas que a Internet oferece começam, agora, a ser mais bem compreendidas, passado certo deslumbramento ou, pelo contrário, superadas as resistências. Existe hoje uma consciência maior da Internet para fins educativos, e muitos professores já têm buscado fazer uso do potencial pedagógico inerente a ela. Porém, ainda está se

começando a construir um conhecimento quanto ao uso das ferramentas, ao modo como o discurso se organiza e que implicações isso traz às práticas de letramento que ocorrem na escola.

Outra questão diz respeito ao próprio acesso às redes. O fato de um país ter, em sua grande maioria, uma população digitalmente excluída, tem mobilizado diversos setores da sociedade, e não só o governo, em busca de programas que viabilizem esse acesso. Nos debates promovidos pela UNESCO, ressalta-se, nesse sentido, o papel da Educação no acesso ao ciberespaço, compreendendo a ideia de informação como *bem público*, opondo-se a uma visão mercantilista, ainda preponderante, e evidencia o potencial que tem a Internet como um meio de troca entre diferentes culturas e saberes e promoção do desenvolvimento.

De modo especial, como professora de língua materna, vejo que, além disso, o meio virtual nos oferece possibilidades novas para o trabalho com as práticas de leitura e escrita, que nos fazem contemplar a rede como um espaço potencializador de comunicação. Com a virtualidade, emergiu o chamado "discurso eletrônico", que tem características próprias e, por isso mesmo, demanda, por parte daqueles que trabalham com a língua, uma reflexão atenta acerca de suas peculiaridades e usos.

Um aspecto importante a considerar é que estão sendo reconfiguradas as noções de tempo e espaço. Castells (2002:467) assinala que, *tanto o espaço quanto o tempo estão sendo transformados sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação*. De acordo com Silva (2000:151), surgem novas coordenadas espaço-temporais que emergem *à medida que são construções sociais partilhadas*.

Existe um tempo virtual que impõe ao tempo real uma aceleração que, muitas vezes, desestabiliza até os considerados *cibernautas*, isto é, os sujeitos que estão constantemente navegando na rede. Da mesma forma, surge uma nova relação entre o espaço real e o virtual. Os espaços privado e público se misturam. Uma nova teia social acaba por suscitar novas relações que desterritorializam as pessoas, gerando o que Silva (2000) denomina um novo espaço antropológico.

Novos modos de registrar, organizar e acessar a informação desfazem a fixidez de papéis, fichas e arquivos, inserindo os usuários numa nova ordem que se dá por meio de conexões que refletem a própria maneira humana de pensar. O atual contexto, considerado como uma revolução informacional, apresenta-se como um engendramento de mudanças ainda mais radicais que aquelas advindas da Revolução Industrial, só comparáveis ao advento da escrita, como salientam vários estudos sobre a revolução tecnológica. Quanto a isso, Chartier (1995:18) considera que a revolução do texto eletrônico é também uma revolução na leitura, na medida em que ler em tela é algo significativamente diferente do que ler no códice.

1.1. DA PALAVRA ORAL À ESCRITA

Embora haja diferentes suportes, que partem da voz humana, passam pelo papel e chegam aos meios eletrônicos, não se pressupõe a substituição de um pelo outro; antes, eles se complementam numa convivência natural, entre oralidade e escrita, entre o concreto e o virtual. Contra a ideia de ruptura, emerge aquela de convivência entre oral e escrito, entre o fixo e o móvel. As etapas da revolução tecnológica presentes na história da humanidade (oral, alfabética, impressa e eletrônica), tendo em vista um percurso histórico, indicam e reforçam a ideia de que uma não substitui a outra, mas que, subjacente a essas tecnologias, existe a ideia de aprimoramento e coexistência.

Desde sempre, a cada surgimento de uma nova tecnologia, houve uma desestabilização, que deflagrou posições refratárias e resistências. O próprio conceito de “oralidade” esteve estritamente ligado à história grega e, muitas vezes, errônea e preconceituosamente vinculado à ideia de primitivismo, termo também utilizado de forma pejorativa por muitos estudiosos. Por outro lado, segundo Havelock (1996:83), *a oralidade por definição, lida com sociedades que não usam qualquer forma de escrita fonética*, não estando implícita a ideia de uma sociedade “atrasada”, seja do ponto de vista cultural ou econômico.

Havelock (1996:27) considera que a oralidade é um elemento natural no ser humano, enquanto que a escrita, de certo modo, é vista como algo artificial,

adquirido ao longo da história do homem. De fato, a fala, como aponta McGarry (1999:68), seria o *alicerce do conhecimento humano, o elo que nos une a outras mentes*, o que mostra que o poder da palavra oral, ainda que ofuscado pela palavra escrita, continua, na nossa sociedade, também como meio de disseminação de informações e, em muitas culturas, de construção do conhecimento.

Com o advento da escrita, houve o início de uma nova época da história da humanidade e, consequentemente, de novos modos de construção e transmissão do conhecimento. Havelock[1] (1994:22) situa a invenção do alfabeto em cerca de 700 a.C. Ele considera que os gregos não apenas inventaram um sistema alfabético, mas *a cultura letrada e a base letrada do pensamento moderno*, possibilitando que, ao longo dos séculos seguintes, houvesse um processo de democratização do conhecimento pela escrita (p.81).

McLuhan (1972:76) acredita ser a invenção do alfabeto um evento semelhante à invenção da roda, na medida em que se buscou traduzir *todo um complexo e orgânico intercâmbio de espaços num único espaço*. McGarry (1999) resgata também esse momento histórico e afirma que a invenção do alfabeto é considerada como a maior invenção do homem. A mesma importância é dada por Havelock (1994), e este acredita que a importância de tal invenção ainda não foi plenamente captada pela cultura humana.

A recepção deixou de acontecer por meio da presença física do autor do texto, como no oral. O leitor passou a entrar em contato direto com um discurso produzido antes e, a partir daí, devia interpretá-lo, reconstruir o seu contexto. Para Ong (1998:93), foi com a escrita que ocorreu o nascimento do *discurso autônomo*, já que, diferentemente do oral, não podia ser diretamente confrontado, visto que espacialmente se encontrava desvinculado de seu produtor. Ao mesmo tempo, surgiu, ainda que de forma um tanto abstrata e sem fazer parte das preocupações de quem produzia a mensagem, a figura do leitor.

Ong (1998:94-97) reitera o fato de a escrita ter suscitado resistências. Platão, compartilhando com o mestre Sócrates, acreditava que a escrita era algo *inumano*, vista como algo artificial porque fora da mente. Outra

[1] Havelock (1994:65-66) considera a invenção dos Fenícios como *um sistema variante dos sistemas de escritas semíticas norte-ocidentais*. Porém, não há nesse sistema um modo de simbolização dos fonemas que configura o alfabeto enquanto tal.

crítica que o filósofo fazia é que, com a escrita, perdia-se a memória. Os homens, acomodados, deixariam de exercitar sua memória. Ong, no entanto, acrescenta que, para tecer essas críticas, o próprio Platão fez uso da escrita.

Eco (1996) assevera que o temor dos gregos se justificava pela crença de que a escrita poderia *entorpecer o ser humano*, fazendo com que a capacidade mental fosse reduzida, oferecendo à humanidade *uma alma petrificada, uma caricatura da mente, uma memória mineral* (Cf. Eco, 1996). Hoje, críticas semelhantes são feitas ao computador, visto, para muitos, como um meio de atrofiamento da memória humana.

Ao apropriar-se da escrita, da mesma forma, o poder político passou a construir leis, fazendo uso delas como forma de gestão de bens e de terras. Também houve uma necessidade de se definir formas de registros da informação. Assim, começaram a ser elaborados calendários, tabelas cronológicas, que permitiam o nascimento da história *não como disciplina, mas como gênero* literário (cf. Lévy, 1993:94). Percebe-se que, ainda que o alfabeto propiciasse o livre acesso a todos, isso não ocorreu até a invenção da imprensa, já que, a partir desse momento, o texto deixaria de ser domínio exclusivo do clero e de alguns outros detentores do poder.

O advento da escrita também possibilitou um novo tipo de interação entre texto e leitor. Foi rompido definitivamente o ligame físico entre o leitor e o produtor de seu objeto, provocando um distanciamento entre autor e texto. Segundo Chartier (1995:15), *há a passagem de uma leitura necessariamente oralizada para uma leitura que pode ser silenciosa e visual*. Chartier atenta para o fato de que gregos e romanos, na Antiguidade, também liam silenciosamente. Porém, havia, então, o primado do oral, *uma convenção cultural que poderosamente associava texto e voz*, *leitura, declamação e audição*. Essa leitura oralizada persistiu até o século XVIII, como meio de sociabilização entre o público e o leitor.

A materialidade do texto escrito é outro elemento que contribuía para esse tipo específico de leitura. Ler em rolo, em pergaminho ou papiro, exigia que o leitor segurasse o livro com as duas mãos, a fim de poder desenrolar as páginas. As suas reflexões não podiam ser registradas em tempo concomitante ao da leitura.

Essa limitação, como indica Chartier (1999:24), cooperava para que, nesse momento, a voz tivesse mais força que a palavra registrada.

No início do advento da escrita, surgiram outras práticas de letramento. Manguel (1997) assinala que esta se apresentava com uma pontuação precária, com letras unidas, e sua separação em palavras e letras ocorreu de forma muito lenta. A pontuação só foi sendo aperfeiçoada depois do século VII, enquanto que, no século IX, os escribas começaram a separar cada palavra *com vistas a simplificar a leitura de um texto*. Aos poucos, outras mudanças foram sendo introduzidas a fim de facilitar essa leitura, tais como o uso de parágrafos, de letras maiúsculas e minúsculas.

Na verdade, especialmente entre os gregos, Havelock (1996:109) ressalta o paradoxismo existente nos primeiros registros escritos que, conquanto desejassem substituir a oralidade, conservavam, na sua forma, traços dessa mesma oralidade e só lentamente, como observamos, é que a escrita sofreu modificações que a configuraram enquanto tal. Essa transição que ocorreu na Grécia é considerada pelo autor como um *evento único*, visto que a liberdade e a flexibilidade com que eram feitos os primeiros registros garantiram que fosse recuperada, na escrita, a viva experiência humana da época.

Nesse percurso histórico, o século XII, de acordo com Chartier (1995:16), marcou uma ruptura crítica, *já que a escrita deixa de ser estritamente um meio de conservação e memorização*, havendo uma preocupação em escrever para um leitor. A substituição de um modelo monástico, em que os livros copiados se destinavam à leitura, enquanto meditação, por um modelo escolástico, contribuiu para a alteração da função da escrita e da própria informação vinculada a ela.

Chartier reforça também a ideia de que a leitura silenciosa foi também propiciada pela separação de palavras, tarefa realizada pelos escribas irlandeses e anglo-saxões, o que permitiu uma leitura mais rápida e um contato com textos cada vez mais complexos por parte de um público ainda mais amplo. A propagação de manuscritos, então controlados por autoridades acadêmicas e não apenas pelo clero, além do desenvolvimento econômico dos Estados europeus, tornou possível essa divulgação. A sociedade letrada da época era, então, composta

principalmente por advogados e médicos, sendo essas consideradas duas profissões seculares cultas. (Cf. Burke, 2003:28)

Assim, percebe-se que a escrita teve sua função redimensionada tendo em vista todas essas mudanças. Enquanto que, na Idade Média, o escrito era utilizado como meio de conservação e fixação da memória, e, portanto, não para ser lido, a partir da ampliação do acesso aos manuscritos nas escolas e universidades, a leitura começava a ser vista como um trabalho intelectual. A leitura em voz alta permitiu, então, que se passasse da simples decodificação para a compreensão do objeto em estudo.

Desse modo, surgiu um novo espaço social de leitores não mais vinculados somente ao clero, e seu número foi se ampliando de modo definitivo com o invento de Gutenberg, o qual propiciou a um público cada vez maior o acesso à informação. Condorcet (*apud* Chartier, 2001:37) considera a importância dessa invenção equivalente à do alfabeto. A invenção de Gutenberg fez com que rapidamente fossem disseminadas máquinas de impressão em vários lugares da Europa.

1.2. A ERA DA IMPRESSÃO

A cultura escrita que se consolidou após Gutenberg deu à palavra uma nova configuração. Ong (1998:137), contrariando alguns semiologistas, afirma que *foi a impressão e não a escrita, que realmente reificou a palavra e, com ela, a atividade noética*. Outro aspecto trazido por esse invento está vinculado aos sentidos. Aos poucos, na passagem de uma cultura à outra, a audição foi perdendo espaço para a visão, fazendo emergir uma cultura impressa, estabelecendo diferenças significativas entre os não letrados e os letrados.

Isso se deu num período em que o foco de visão de mundo europeia, eminentemente cristã, se deslocava, por meio das navegações, para outras terras e costumes. As novas rotas marítimas permitiram que se iniciasse uma nova fase de intercâmbio de culturas, de disseminação da informação e um aumento

do comércio, que revigorava a vida e a produção intelectual da Europa, suscitando uma nova demanda comunicacional que deveria suplantar as técnicas de registro da escrita.

Por outro lado, a sociedade da época da invenção de Gutenberg era, em grande parte, não letrada. E o invento acelerou um processo de letramento, num primeiro momento, como asseveram Briggs & Burke (2004:42), mediado por aqueles que já dominavam o código. Aos poucos, esse processo foi se expandindo, também por meio da criação de ocupações ligadas a ele, como a de escrivães e contadores, entre outras.

Por um longo tempo, a tradição oral continuou a coexistir com a escrita dos escribas, que trazia marcas de oralidade, e esses escribas sugeriam que o material ali presente destinava-se a ser "lido em público" (Cf. Briggs & Burke, p.57). Assim, essa convivência permaneceu, fato que reforça as considerações de Bolter (2001:23) ao constatar que, a cada mudança, *uma mídia pode tomar o lugar de outra, emprestando ou reorganizando as características da escrita, reformulando o seu espaço cultural*.

Enquanto, na Antiguidade e, principalmente, na Idade Média, os registros escritos serviam de ponto de partida para debates calorosos, a impressão *situa as palavras no espaço de maneira muito mais inexorável do que a escrita jamais fizera* (Cf. Ong, 1998:139). Nesse sentido, mesmo o espaço no "papel" em que essas palavras eram colocadas adquiriu um grande valor.

Desse modo, a legibilidade do texto favoreceu o leitor para que ele entrasse em contato com a informação veiculada de forma muito mais rápida. Nesse novo contexto, surgiram outras figuras vinculadas à cultura do texto impresso, como editores, livreiros, revisores. A publicação de livros tornou-se um negócio atraente, suscitando concorrência entre os diversos impressores (Burke, 2003:145). A figura do copista acabou por ser substituída por novos agentes envolvidos no processo de registro e materialização do escrito, criando, nesses processos de letramento, novos papeis sociais, como a figura do escritor, do autor.

Ocorreu também uma mudança de destinatário, alterando o foco da disseminação da informação. Enquanto o texto manuscrito era, praticamente, destinado àquele que o produziu, e a um pequeno círculo próximo a ele, já o

impresso era dirigido a leitores que, aos poucos, iam também assumindo a figura de consumidores. No século XVIII, a *sociedade de consumo* passou a ser reconhecida enquanto tal e daí nasce a possibilidade do *plágio* e a necessidade de se instituírem os chamados direitos autorais (Cf. McLuhan, 1972:141).

A circulação de textos diversos também possibilitou que eles pudessem ser mais facilmente comparados, o que fez nascer o conceito de intertextualidade (Ong, 1998:152), com o despertar da consciência de que um texto reflete sempre uma experiência anterior e mantém relação com outros textos, em oposição à *ideia romântica de originalidade e* criatividade em termos absolutos. O livro, com o advento da impressão, no dizer de McLuhan (1972:253) marcaria *a ponte entre o mundo medieval e o moderno*.

Assim, o conhecimento científico passou a ser imbuído de uma precisão e observação impossíveis na cultura do texto manuscrito. Ela provocou uma *quantificação do conhecimento* (Ong, 148), que passou a ser construído mediante um racionalismo, ampliando o uso da matemática e a construção de diagramas e tabelas. Para Lévy, instaurava-se um novo estilo cognitivo.

No dizer de Lévy (1993:99):

> *A invenção de Gutenberg permitiu que um novo estilo cognitivo se instaurasse. (...) Passamos da discussão verbal, tão característica dos hábitos intelectuais da Idade Média, à demonstração visual, mais do que nunca em uso nos dias atuais.*

Briggs & Burke (2004:76) asseveram que, se por um lado, a impressão contribuiu para que as descobertas e o conhecimento científico fossem compartilhados com um número crescente de pessoas, por outro, também *desestabilizou* esse mesmo conhecimento, visto que fez ver a esse público os conflitos existentes, relativizando o que se apresentava como absoluto.

Mas, para Chartier (1995:14), a invenção da imprensa tem de ser vista como uma revolução técnica, na medida em que Gutenberg[2] alterou os meios de produzir e reproduzir textos, mas não as estruturas essenciais do livro. De fato, seu formato permaneceu, até o século XVI, muito atrelado àquele do manuscrito.

Também ocorreu uma mudança quanto ao estilo de leitura (Chartier, 1995:17; Burke, 2003:162). Até o século XVIII, havia o predomínio de uma leitura chamada *intensiva*, restrita a um número finito de textos, que eram partilhados de geração a geração. Com a impressão, surgiu um leitor extensivo que se apresentava de um modo diferente, pois era alguém que lia *com rapidez e avidez* e começou a assumir uma posição crítica diante do escrito.

Não há, do ponto de vista cronológico, uma separação rígida entre um tipo de leitura e outro, já que ambos se entrecruzariam no decorrer do tempo. O que começou a haver, a partir da segunda metade do século XVIII, foi um predomínio do segundo tipo de leitor em relação ao primeiro, dada a popularização do livro, disponibilizado a preços mais acessíveis, e também à multiplicação de jornais.

Briggs & Burke (p.69) também evidenciam o fato de que, como consequência da impressão, veio em relevo o que denominam de *leitura crítica*, evidenciada, como já se afirmou, pelo fato de os livros poderem ser comparados. Teve início a chamada *leitura privada*, que, em certos períodos de tempo, era considerada por muitos, como uma atividade que poderia corromper a mente humana. Os autores fazem, nesse sentido, uma analogia com o uso da Internet na atualidade e consideram que as mesmas reações podem ser recuperadas em alguns posicionamentos frente à utilização da nova mídia.

Naquele momento, muitas resistências ocorriam porque as mulheres começavam, de forma cada vez mais crescente, a fazer parte do público-leitor. Numa sociedade cujo poder se centrava na figura masculina, havia o temor de que as mulheres se deixassem "contaminar" por *emoções perigosas como o 'amor'* (Cf.

[2] Contudo, antes mesmo do invento de Gutenberg, no Oriente, a impressão já se fazia presente. Na China, no século XI, imprimiam-se textos por meio de caracteres em terracota, ou com caracteres metálicos, presentes no século XIII, na Coréia. Da mesma forma que ocorria no Ocidente, os textos eram limitados à aristocracia e ao clero (cf. Chartier, 1995:14). Apesar disso, segundo McGarry (1999:75), o único elemento desse processo que foi trazido ao Ocidente foi a fabricação do papel.

Briggs & Burke, p.70). Retomando Chartier, outro aspecto a ser destacado foi o fato de, com a difusão dos livros, a leitura extensiva ter começado a tomar cada vez mais espaço, o que contribuiu para que houvesse uma busca por livros não só para consulta ou fins religiosos, suscitando sua *dessacralização*, mas uma leitura que se voltava também ao entretenimento. Desse modo, houve o início, como o é até hoje, da coexistência entre a leitura instrutiva e aquela voltada à diversão.

A privacidade da leitura já se evidenciava também na Idade Média, como vimos, por meio da leitura silenciosa, ao mesmo tempo em que pode ser observada a existência da leitura em voz alta na Idade Moderna. Assim sendo, não se pode afirmar que uma prática veio substituir a outra. Também aqui se manifesta a ideia de acréscimo quanto aos estilos de leitura que, como hoje compreendemos de forma mais clara, estão vinculados ao próprio gênero discursivo, já que são estes e o respectivo espaço de circulação que irão sugerir um estilo ou outro.

Séculos depois, a Revolução Industrial, dada a sua demanda pela velocidade e progresso, acabou por propiciar o surgimento de novas tecnologias e a disponibilização de informações cujos meios não mais se restringiam aos textos impressos, visto que eram capazes de romper definitivamente as referências estabelecidas até então quanto a distâncias e ao tempo.

1.3. A REVOLUÇÃO ELETRÔNICA

Ao se realizar essa retrospectiva histórica, é possível constatar que cada tecnologia responde por mudanças importantes no plano cultural, responsáveis por novas relações do texto com o usuário e, seguramente, ocorrem mudanças também na forma de produzir conhecimentos. Chartier (1995:20) afirma que *entender e dominar a revolução eletrônica depende muito de situá-la dentro da história.* Com efeito, há uma conscientização de que, hoje, com os novos dispositivos eletrônicos, vem em relevo uma nova oralidade, denominada secundária, que estabelece uma convivência com a escrita.

Desde o rolo de papiro, passando pelo *códex* e pelo livro impresso, houve uma reformulação da escrita, do espaço por onde circula e do próprio leitor.

Bolter (2001:22) assevera que o *códex* remodelou o espaço da escrita, tornando-a mais visual, enquanto que o livro impresso acabou por suplantá-lo. Tais mudanças não implicam, como se verifica, uma anulação do passado. Essa ideia corrobora as considerações de muitos que se debruçam em analisar as dimensões que a passagem de uma *cultura da escrita* para uma *cultura do texto eletrônico* contempla, dentre eles, Eco (1996), que refuta uma visão simplista de que uma nova tecnologia destrói ou abole a anterior.

A ideia de reformulação ou de promoção sempre causa, como apontado, resistências e vaticínios. Eco (2003) considera que a Galáxia de Gutenberg, apresentada por McLuhan (1972) na década de sessenta, para muitos significava o declínio da escrita, que a palavra seria substituída pela imagem. Hoje, vemos palavras e imagens coexistindo nas telas do computador. Ao mesmo tempo, há jovens que são capazes de ler e escrever na tela a uma velocidade incrível, o que definitivamente anula as considerações feitas quanto a isso, em momentos anteriores.

Partindo da descoberta do transistor, ocorrida na década de 40, passando pelo lançamento do *personal computer*, ocorrido em 1981 e, dez anos depois, com a popularização da Internet, até os dias atuais, vive-se um período em que, mais do que nunca, as pessoas começaram a fazer parte de intercâmbios de informações que estão sendo potencializados a cada ano, principalmente com o surgimento de ferramentas digitais que promovem novas formas de participação letrada nas redes.

A abertura das redes à sociedade em geral significou, de fato, uma mudança definitiva quanto aos meios de compartilhamento de informações. Se, num primeiro momento, nos primórdios da década de 60, conforme assinalam Briggs & Burke (2004:312), tratava-se de uma rede apenas voltada às universidades e aos institutos de pesquisa (a *Arpanet*[3]), outras redes foram se constituindo com fins comerciais. Devido a esse impulso, o pesquisador inglês Tim Berners-Lee começou a vislumbrar a possibilidade de uma grande rede, que, em seguida, seria

[3] *Arpanet* está ligada à ARPA (Administração dos Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos), que foi fundada em 1957 e tinha, no início, como finalidade, possibilitar o intercâmbio de informações entre universidades e institutos de pesquisa.

configurada como a *WWW* (*World Wide Web*), inserindo a ideia de se disponibilizar mensagens por meio de pacotes de informação.

Desde sempre, havia a ideia de que a *Web* seria aberta e com livre acesso e, para Berners-Lee, também sem proprietários. Contudo, o interesse de mercado, como já esperado, também guiou as inovações tecnologias que viam na Internet uma nova possibilidade de obtenção de lucro. Outro momento, vinculado à criação da *Web*, ocorreu quando o governo americano *fez da Internet um símbolo político* (Cf. Briggs & Burke, 2004:313). Ela estaria aberta a qualquer objetivo, privado ou público. Em pouco tempo, a rede se expandiu, dando origem a uma nova ordem comunicacional e, nesse contexto, a práticas de leitura e escrita.

Também a troca de informações entre quem produz e recebe informações está se alterando, devido ao fato de que ela ocorre num novo espaço antropológico, o chamado ciberespaço[4]. Esse termo foi imediatamente incorporado à área dos estudos sobre as redes. Lévy (1999:92) define ciberespaço como sendo *o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores*.

Essas formas de comunicação põem em circulação, ao mesmo tempo e em diferentes espaços físicos, milhões de informações. Isso possibilita, segundo Lévy (1999), uma virtualização das organizações econômicas e da própria sociedade. Há um caráter de ubiquidade na informação que se disponibiliza, considerando-se esse intercâmbio assíncrono e desterritorializado.

Briggs & Burke (2004:270) usam a palavra *convergência* para se referir aos processos atuais que determinam o surgimento de novas interfaces entre as indústrias da mídia e as das telecomunicações. Nesse sentido, Johnson (2001:51) considera que o computador emergiu no século XX como uma tecnologia revolucionária que possibilita a interatividade entre milhões de pessoas, enquanto que outras tecnologias, como o telefone e a televisão, nos mantêm fixos num mesmo espaço.

[4] Esse termo foi criado em 1984 por William Gibson (*apud* Lévy, 1999) e está presente em seu romance de ficção científica chamado *Neuromancer*.

1.3.1. O TEXTO "ELETRÔNICO"

A nova materialidade do texto no suporte eletrônico propiciou, na visão de Chartier (1999), duas questões fundamentais que se sobrepõem a qualquer posição contrária ou a favor desse novo suporte: o texto eletrônico continua a tarefa de preservação e conservação de toda a produção do conhecimento; ao mesmo tempo, não anula as condições anteriores de materialidade do escrito.

No suporte eletrônico, os textos se conectam por meio de *links*, elementos de associação entre as informações disponibilizadas na tela e, por meio deles, o leitor busca dar coerência ao que acessa. São novos meios de organização de informação com que nos deparamos. No dizer de Johnson (2001:88), os *links* constituem-se como *trilhas, um meio de organizar informações que não segue os ditames estritos, inflexíveis, do sistema decimal de Dewey ou outras convenções hierárquicas*. O acentrismo desse novo modo de disponibilizar desestabiliza, portanto, qualquer forma de organização hierárquica. A rede propicia uma nova forma de organização da informação, rompendo aquela tradicional, denominada por Bougnoux (1999:198) como *forma enciclopédica*.

A mudança com relação à materialidade do texto talvez seja a principal fonte de resistência por parte de muitos, que vêem a atual revolução como um momento de destruição dos livros. Mas, ao contrário, como aponta Ong (1998:154), ao invés de abolir livros, *os dispositivos eletrônicos* abrem caminho para um novo tipo de impressão. De fato, conforme reforça Eco (1996), os computadores *encorajam a produção do material impresso*, e o que muda são os modos de produção e distribuição daquilo que se produz.

De forma inédita, hoje, no mesmo suporte, há diferentes linguagens que confluem: sonoras, verbais e imagéticas. Chartier (1999:135) assinala que, no presente contexto, pode-se *encontrar uma tradução que caracterizou os grandes projetos enciclopédicos: a disponibilidade universal das palavras enunciadas e das coisas representadas*.

Para se conhecer, do ponto de vista histórico, o que vem a ser o texto eletrônico, ou hipertexto, é lícito retomar Vannevar Bush (1945) e seu famoso artigo *"As We May Think",* publicado em 1945. Nesse trabalho, Bush apresentou a ideia da mente enquanto rede de associações e propôs um dispositivo de indexação

para a organização de informações, denominado por ele como *Memex*. Esse artigo tornou-se fundamental para a concepção de hipertexto.

Bush (1945) já antevia a explosão de informações a que todos seriam submetidos e considerava, já naquela época, que era excessivo o número de artigos e publicações que seus alunos deveriam ler, pois julgava a quantidade de informações superior à capacidade humana de seleção e armazenamento. Assim, tomando por base a forma humana de pensar por associações, ele propôs *Memex* como suporte à memória humana. Segundo Landow (1997:33), esse dispositivo permitiria ao leitor acrescentar notas às margens e comentários, além de possibilitar um rearranjo das informações em forma de esquema.

Em seu artigo, Bush, de acordo com Laufer e Scavetta (s/d), apresentava *Memex* como tendo dois componentes: a memória, em que se armazenaria a informação, e um mecanismo para acessá-la. Em suas concepções, de fato, Bush já antecipava a ideia de o leitor ser também um co-autor do texto. Porém, para Landow, Laufer e Scavetta, a essencialidade nas formulações de Bush consiste justamente no fato de que ele propunha uma indexação de informação de forma associativa, já introduzindo a ideia de *link*. Assim, ele propôs textos ligados por *links* e introduziu, no dizer de Landow (p.10), além dos próprios *links*, outros termos, como trilhas e rede, para descrever o seu conceito de textualidade. Para Joyce (2001:213), *Memex* representou *o primeiro combate contra a memória humana*.

Havia já em *Memex*, portanto, a questão da virtualidade, da flexibilidade, de um texto reconstruído pelo leitor, que estivesse de acordo com suas necessidades e exigências. Ele via a importância de, durante o processo de leitura, o indivíduo ser capaz de interagir com o texto de forma eficaz, a fim de poder reconstruir em sua memória a informação lida. Nesse sentido, estava implícita, nas concepções de Bush, a ideia de um leitor ativo, ao mesmo tempo em que já prenunciava a necessidade de se ter um texto em suporte virtual.

Bush (1945) não foi o primeiro a conceber um sistema organizacional de informação, visto que, Paul Otlet (1934), preocupado com o fato de que a informação disponibilizada não se apresentava organizada para o usuário, junto a seus colaboradores, como La Fontaine, entre outros, propôs a Classificação Decimal Universal (CDU). Muitos vislumbram a CDU como embrião de uma escrita

universal, que apresentaria, de fato, uma visão hipertextual de organização de informação.

Porém, esse jurista belga é sempre citado apenas como um dos criadores da CDU. Até o presente momento, pouco se resgatam, na bibliografia a respeito desse teórico, algumas das ideias embrionárias que hoje se virtualizam em realidade na World Wide Web (WWW). De fato, somente em trabalhos restritos à área de Ciência da Informação é que se podem encontrar estudos que evidenciam a grande contribuição de Otlet quanto a esse novo sistema organizacional de informação.

Rayward (1994) aponta que foi com trabalho documentário realizado dentro do *International Institute of Bibliography*, por volta de 1908, que Otlet e seus colegas desenvolveram algo que mais se aproximasse do hipertexto. Segundo o autor, buscou-se desenvolver um repertório bibliográfico, o mais completo possível, em cada área específica. Cada um desses repertórios continha livros, além de fotografias, desenhos, figuras que já prenunciavam o aspecto hipermediático característico do hipertexto.

Além disso, continua Rayward (1994), todo esse material era organizado em módulos que, no dizer do autor, seriam nós registrados de acordo com as exigências do princípio monográfico. Ele denominava *Princípio Monográfico*[5] o modo de identificar e registrar blocos de informação armazenados em fichas separadas.

Assim, haveria entre esses registros, *links* implícitos, e a consulta a esse material seria mais flexível, auxiliada por mecanismos de navegação que a própria Classificação Decimal Universal forneceria. Até 1912, cerca de seis mil itens documentários tinham sido registrados no formato de um pequeno cartão, ainda que muito desse material estivesse ligado à área da legislação, enquanto que mais de trinta mil itens foram registrados em formatos maiores, como uma folha de papel.

A grande contribuição do trabalho de Otlet e colegas foi reestruturar de forma acessível todo o sistema de processamento e disseminação da informação. Assim como muitos apontam, na revolução tecnológica atual, que o

[5] A palavra *monografia* era etimologicamente recuperada por ele a partir do grego *monós* (um) *e graphein* (escrita).

novo sistema provoca uma integração, uma outra lógica comunicacional, um novo modo de organização de conhecimentos, cuja metáfora é a rede que se virtualiza sob a forma de hipertextos, da mesma forma, em seu tempo, Otlet e colegas suscitaram uma maneira nova de organizar e reorganizar o conhecimento.

Na sua obra fundamental '*Traité' of Documentation*, também, Otlet já prenuncia a visão de que não só o livro é portador de informação, pois, conforme assinala Rayward, ele já especulava a possibilidade de algo multimidiático que, no seu entender, seria um conjunto de máquinas "intelectuais" que tornariam os documentos mais fáceis de serem acessados. De fato, o caráter hipermediático do hipertexto já estaria sendo vislumbrado na visão de Otlet.

Essas máquinas intelectuais poderiam, na visão de Otlet, ser utilizadas para que se tornasse possível ao usuário localizar textos em diferentes locais. Haveria, desse modo, máquinas que fariam uma "leitura" do conteúdo informacional colocado à disposição do usuário. Outra função seria a de permitir que o leitor acrescentasse comentários ao que lhe estaria sendo disponibilizado.

No entanto, Rayward (1994) assinala que Otlet restringia o papel do leitor ao de simples comentarista dos textos lidos, enquanto que o hipertexto permite ao seu leitor recriar o que lhe é apresentado. Ainda assim, para muitos, Otlet é considerado um visionário e Rayward reforça o fato de que, sem dúvida, esse teórico prenunciou alguns dos recentes desenvolvimentos tecnológicos que hoje utilizamos.

Outro momento na história da configuração do hipertexto enquanto tal está ligada a Douglas Engelbart (1962) que, junto a outros pesquisadores na Universidade de Stanford, foi capaz de, segundo Joyce (2001:22), transformar em realidade o que Bush (1945) concebeu idealmente em seu artigo. Ele criou um sistema dentro do computador que levava em conta *os recursos sensoriais-motores e cognitivos do indivíduo e a necessidade de comunicação de grupos*. (Laufer e Scavetta, p.49)

A partir de um artigo publicado em 1963, intitulado *"A Conceptual Framework for the Augment of Man Intellect"*, Engelbart acabou por criar um protótipo de hipertexto chamado *Augment*, propondo o que cunhou de NLS (oNLineSystem), que seria uma espécie de revista científica, um sistema de

pesquisa que possibilitaria não só a leitura mas também, afirmam Laufer e Scavetta (idem), acrescentar referências cruzadas entre os elementos. Ainda que não fosse um hipertexto como hoje o concebemos, continha em si a ideia de associação e links, e acabou por suscitar outros recursos comunicacionais que temos hoje, como o correio eletrônico e as teleconferências.

O termo *hipertexto* foi cunhado, pela primeira vez, na década de 60 por Theodore Nelson (1981) para designar um texto eletrônico que disponibiliza a informação de um modo totalmente novo. Em *Literary Machines* (*apud* Landow, 1997: 3), o autor explica que:

> *Por hipertexto, eu me refiro a uma escrita não sequencial que se ramifica e permite escolhas ao leitor, melhor leitura em uma tela interativa. Como popularmente é concebido, ele é uma série de blocos de textos, conectados por links os quais oferecem ao leitor diferentes caminhos*.

Nelson trabalhava com computadores de grande porte e constatava a capacidade que eles possuíam de inter-relacionar diferentes tópicos textuais. Bolter (2001:35) ressalta o fato de que tanto Bush (1945) quanto Nelson conseguiram, muito antes de o hipertexto se tornar realidade, identificar as características essenciais presentes nos textos eletrônicos.

1.3.2. NOVAS CONFIGURAÇÕES

Desse modo, é possível verificar que o hipertexto recupera, na virtualidade, aspectos da materialidade escrita, como índices remissivos e notas de rodapé. Ao mesmo tempo, a ideia contida nos links já se fazia presente também na forma como as informações se organizavam. Porém, com a Internet, esses elementos acabaram sendo potencializados, já que, situados num novo suporte, esses textos podem ser estruturados, acessados e recuperados de maneira completamente inédita.

Assim, um pensamento que sugere e substituição e ruptura acaba por não se sustentar. Ao mesmo tempo, vemos que aquilo que pode representar o diferente não se centra apenas nos dispositivos presentes no texto eletrônico, mas

no modo como os sujeitos estão estabelecendo interação com ele e nas práticas culturais que estão sendo redefinidas, a partir dos seus usos e da própria popularização da Internet.

Eco (2003), retomando a *Galáxia de Gutenberg* de McLuhan, afirma que esse autor, hoje, décadas depois, poderia escrever outra obra como *Gutenberg contra-ataca,* evidenciando o fato de que o computador se tornou, antes de mais nada, *um instrumento alfabético*. Nesse sentido, Eco reitera o fato de que é necessário ter consciência de que o que se veem em tela são palavras e imagens e, antes de mais nada, é preciso saber ler e escrever. A diferença consiste justamente na hipertextualidade presente no texto eletrônico, mas ela não prescinde das mesmas habilidades exigidas, antes, pelo texto impresso.

Concordo com Chartier (1995:18) quando este assevera que a revolução do livro é também uma revolução na leitura. Ler em tela requer habilidades já apreendidas, mas também redimensiona o modo como o indivíduo interage com o texto, e inevitavelmente isso nos leva a repensar tanto os processos de produção quanto de recepção dos textos. Eco reforça o fato de que ler uma tela de computador constitui-se numa experiência diferente de ler um livro impresso, sugerindo a emergência de uma nova forma de *letramento*. Coexistindo de forma inédita, tanto a organização textual quanto o suporte vão, mais uma vez, reconfigurar as relações entre sujeito e texto, reforçando a concepção de que, a cada nova tecnologia, ocorre um remodelamento das forças intelectuais inerentes aos processos de leitura e escrita.

A virtualidade é, desse modo, o elemento fundamental do texto eletrônico, o que o torna flexível, dinâmico, manipulável e efêmero. Isso rompe com a autoridade do livro impresso, com a ideia de univocidade. Essa ausência de limites nos remete ao que Foucault (2003:52) denominou *princípio de descontinuidade*, isto é, ao fato de que discursos não podem ser considerados como algo fechado em si mesmos, mas devem *ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem*. Buscando definir o que vem a ser um hipertexto, podem-se encontrar diferentes concepções que se complementam, cada uma tendo em vista um referencial teórico distinto.

Bolter (2001) revela que a escrita eletrônica, permeada de tantas possibilidades de representação, torna explícita a intertextualidade como um

processo coletivo, na medida em que o autor do hipertexto projeta algumas conexões e, em seguida, cada leitor que acessar o texto ou que o projetar na rede, pode participar dessa construção intertextual. Se, em certo grau, isso já ocorria com o texto impresso, dentro da rede, isso também é reconfigurado pelo hipertexto.

Landow (1997:43) distingue, de fato, *rede* como teia (do inglês, *web*), como um sistema de organização e disponibilização de informações, de *rede* (de *network*), como um sistema envolvendo computadores, cabos e conectores, que possibilitam essas conexões. O termo *rede* tornou-se metáfora para configurar essas relações, ainda que Landow tenha ressalvado que a ideia de *rede* já se fazia presente nos escritos estruturalistas e pós-estruturalistas.

A hipertextualidade consiste, portanto, numa nova forma de escrita, que inclui não só o verbal, mas também sons e imagens, todos interconectados. Essa nova forma de *textualidade eletrônica* (Cf. Landow, 1997:58) redimensiona o impresso e apresenta um novo modo, jamais visto, de se trabalhar com texto e imagem. De fato, os elementos visuais permitem àqueles que constroem hipertexto não apenas uma maneira inédita de organizar e disponibilizar a informação, mas também a possibilidade de que eles mesmos passem a visualizar essa informação de modo diferente.

Assim, num ambiente hipertextual, as múltiplas possibilidades de conexão entre os nós, a ausência de um percurso fixo e a abertura a transformações dão um novo significado à concepção acerca da leitura/escrita, bem como se cria uma nova maneira de articular informações. Se, na própria palavra “texto”, etimologicamente está contida a ideia de entrelaçamento, já que, em latim, *textus* significa “tecido”, um hipertexto se configura como uma imensa rede de significações. Para Lévy (1999:213), quando nos deparamos com um hipertexto, em vez de manipularmos um texto fixo, localizado, com um *autor proprietário*, estamos diante de documentos abertos, ubíquos, num *corpus* praticamente infinito.

Para Joyce (2001:19), o hipertexto, antes de tudo, é uma forma visual, visto que corporifica, numa tela de computador, informação e comunicação por meio de estruturas simbólicas que podem ser combinadas e manipuladas por quem as acessa. Esse autor vai mais além e recupera vozes de outros pesquisadores, que afirmam ser o hipertexto uma *vingança* do texto sobre a televisão, visto que, na tela do computador, também o aspecto visual passa a ter leis

de sintaxe, alusões e associações que são típicas do texto escrito. Ou seja, a imagem ganha configurações que antes eram atribuídas somente ao texto verbal. A tecnologia da escrita, portanto, redefine o tempo e o espaço do próprio texto. No *códex*, o espaço estrutural estava vinculado ao registro por meio de vários tipos de letras, enquanto que o impresso trouxe a organização em parágrafos. Hoje veem-se janelas de texto e imagens dispostas em uma tela. (Bolter, 2001:99)

A alinearidade, dada a mudança do espaço da escrita, pode conferir aos textos eletrônicos, como evidencia Bolter (p.110), uma nova "tipografia". Para ele, um hipertexto pode facilmente traduzir-se na ideia de diálogo entre autor e leitores. Joyce (2001) evidencia o fato de que realmente o hipertexto rompe com as relações de troca existentes nas mais variadas instâncias do contexto educacional, mas, ao mesmo tempo, o que pode desestabilizar, num primeiro momento, permite que se instaure uma nova relação entre o que se ensina e o que se aprende, trazendo para os sujeitos envolvidos, sobretudo, maior autonomia quanto ao que se irá acessar em termos de informação, ainda que isso não necessariamente signifique mais conhecimento.

A incompletude do texto eletrônico também é um elemento que emerge dentro das reflexões de Joyce, visto que o impresso, enquanto tal, tem bem definidos limites e margens. Além disso, não se trata apenas de indicar a ausência de limites precisos quanto à disponibilização da informação, mas isso também está vinculado à própria inexistência de um autor fixo dentro do hipertexto. Essas considerações corroboram aquelas de Landow (1997), que aponta a dissipação da informação como sendo uma das características essenciais do hipertexto.

Assim, tendo em vista a exigência da interação homem-computador, este deixa de ser simplesmente uma máquina para se constituir, no dizer de Lévy (1993), um *potencializador de comunicação*. Para Johnson (2001:107), os sujeitos situam-se dentro de um processo radical quanto ao próprio texto, que suscita um novo paradigma textual. De fato, com as potencialidades advindas do computador, o ato de escrever e o de ler estão reconfigurando os processos cognitivos.

Conforme aponta Chartier (1995:18):

> *(...) contra a relação de contigüidade estabelecida nos objetos impressos, opõe-se uma composição livre de fragmentos infinitamente manipuláveis; no lugar de uma apreensão imediata de*

> *todo trabalho, introduz-se uma prolongada navegação em um arquipélago textual que não possui nem margens nem limites.*

Contrariamente às críticas que esse novo suporte recebe, abrem-se novas possibilidades quanto aos percursos de escrita e leitura e, consequentemente, quanto à disponibilização e ao acesso à informação e construção do conhecimento. Mas é preciso que essas considerações sejam feitas, tendo em vista o fato de que elas acontecem num momento da história da humanidade, em que esse novo texto corre o risco de provocar um novo tipo de exclusão, a chamada exclusão digital.

Nesse sentido, a ideia utópica de um conhecimento universalizado pode não acontecer, assim como o sonho de uma *biblioteca sem muros* (Cf. Chartier 1995; 1999). Aquilo que causa temor pode também deslumbrar e ofuscar uma visão crítica de todo o fenômeno. Vive-se um momento de profundas transformações quanto à produção do conhecimento, com a produção e difusão desses textos eletrônicos, e o que Eco (2003) chama de redimensionamento da ideia de enciclopédia e manuais tornaria obsoletos os modelos impressos que ora se apresentam. E, dentro desse processo, vem em relevo uma maneira inédita de disponibilizar, compartilhar e representar o conhecimento, que suscita valores, práticas, constituindo a chamada *cibercultura*.

Diante das transformações que emergem, Chartier (1995) afirma ser premente atentar para duas exigências. Uma delas é a reflexão que deve acompanhar as alterações quanto aos modos de comunicação e recepção da informação por meio da palavra escrita, presentes em vários campos da história, do direito, da filosofia, a fim de que possam ser bem compreendidas todas as consequências dessa transformação. A outra é preservar os meios com que é disponibilizada hoje a informação. Assim, não se deve permitir que o texto eletrônico destrua os antigos suportes, todo o patrimônio.

> *Uma das grandes tarefas seja proteger, colecionar e tornar possível os tipos de livros que pertencem a todos, desde os primeiros séculos da Era Cristã. (...) Somente preservando e entendendo a cultura do códex é que podemos perceber a "felicidade singular" prometida pela tela* (Chartier, 1995:24).

1.3.3. OUTRAS POSSIBILIDADES

O advento da Internet promoveu, como se vê, um debate entre pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento, que ora assumem um posicionamento mais otimista (em algumas situações, com certo exagero), ora uma posição de desconfiança em relação àquilo que realmente pode ser considerado o "novo" trazido pelo hipertexto. Não se pode negar, e a história confirma isso, o fato de que as tecnologias não são neutras e que existem interesses por trás do que se disponibiliza, que vão muito além do simples compartilhar informações. Nesse sentido, Martín-Barbero[6] reforça a premência de se analisar as perspectivas advindas dos usos das redes não só do ponto de vista técnico, mas, também, sobretudo, tendo em vista o seu caráter social.

Do perigo que se incorre ao acessar as informações na rede sem um posicionamento crítico e uma reflexão permanente, Martín-Barbero[6] aponta para um uso alternativo da rede com vistas à reconstrução da sociabilidade e da esfera pública. Para que isso ocorra, ele assevera que é necessário que a Internet seja *processo e trajeto que introduz uma verdadeira explosão do discurso público ao mobilizar as mais variadas e heterogêneas comunidades, associações e tribos*. Ao descentralizar o controle burocrático das instituições, ela tem o poder de potencializar a criatividade humana e favorecer a participação do cidadão comum na dinâmica da sociedade.

As informações presentes na *Web* possibilitam que se criem, conforme o que já foi apontado, também novos espaços de construção do conhecimento. Os processos comunicativos que hoje estão presentes nas redes nos levam a pensar em práticas de escrita que sugerem processos cooperativos de trocas de informação e construção de conhecimento. Cada contribuição à rede torna-se um nó na imensa teia eletrônica, gerando o que Lévy (1996:113) considera um espaço *qualitativamente diferenciado*, ocorrendo o que o autor (p.115) chama de *uma nova economia do saber*.

Muitas das considerações a respeito das relações entre os sujeitos e o texto eletrônico dizem respeito à experiência que eles realizam como leitores-

[6] Artigo em *html*, sem indicação de data e de páginas. Disponível em: <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter25.PDF>. Acesso em 21 dez. 2004.

navegadores, visto que, no início da *Web*, havia pouca participação daqueles que efetivamente faziam uso da Internet, já que era necessário um conhecimento da linguagem HTML para que pudessem, eles mesmos, serem produtores de hipertextos.

Num primeiro momento, as pesquisas iniciais se voltaram principalmente aos processos de leitura. Diante da imaterialidade do hipertexto, o leitor sentiu-se convidado a ter outra postura frente ao texto, quase como uma coautoria. A experiência de se ler um livro, começando pela primeira página, foi substituída por uma livre escolha do leitor, que passou a poder decidir por onde começar ou prosseguir em seu percurso. O não contato físico de um objeto que não mais se situa num espaço definido fez com que o leitor tivesse de rever suas estratégias cognitivas com relação ao que lhe está disponibilizado numa tela. A *desterritorialização* do texto passou a ser uma característica fundamental da rede, visto que, como afirma Lévy (1996:48), o hipertexto não tem *fronteiras nítidas* e está em constante movimento.

Por outro lado, a noção de privado também é outro aspecto a ser levado em conta nessas novas relações entre texto e leitor. Chartier (1999:142) aponta que a leitura desse novo meio tende a ser mais privada do que aquela que ocorria nas bibliotecas, podendo se separar do espaço comunitário, já que, por meio da rede, os textos passaram a chegar até o leitor no lugar em que ele se encontra. Na Internet, há, na realidade, uma confluência entre o público e o privado, entre o local e o global, suscitando novas formas de sociabilidade (v. Silva, 2000:161). Isso também gerou, assim como ocorreu com relação à autoria, devido ao advento da imprensa, novas questões relativas à propriedade intelectual, o que tem suscitado discussões quanto à ética e aos valores que norteiam a sociedade.

Com o número de usuários da Internet aumentando exponencialmente, começou a haver diferentes formas de participação, já que, uma vez conectadas às redes, as pessoas passaram a realizar uma experiência de leitura simultaneamente a outros milhões de usuários. Para Landow (1997:22), o processamento do texto eletrônico assinalou uma nova etapa na tecnologia da informação, na medida em que, ao apresentar um novo componente, a *virtualidade*, fez com que o acesso e a produção de textos não ocorressem mais de forma

individualizada, leitor/livro, mas o usuário/leitor/escritor passou a fazer parte de um *sistema de mídias* (Ribeiro, 2008) que estão em constante evolução.

Como ocorreu com o advento de outras técnicas, a incorporação de mudanças tecnológicas, do modo como vem ocorrendo, necessita de pesquisas que, num caminho multidisciplinar e interdisciplinar, possam desvendar os avanços e as perspectivas. Nos últimos anos, vêm surgindo novas possibilidades de participação nas redes, que não mais conferem aos seus usuários somente o papel de leitores-navegadores, tendo como exemplo mais significativo a *Wikipedia*, uma enciclopédia virtual que é *construída* de maneira colaborativa. A chamada *Web 2.*0, termo usado para se referir à segunda geração da *World Wide Web*, tem propiciado serviços que instigam os usuários da Internet a contribuir com os conteúdos presentes na rede.

Assim, a partir desse momento, a cada ano, têm surgido ferramentas de escrita que propõem a leitores e escritores um convite a adentrarem, de forma cada vez mais participativa, nesse espaço. Isso confere a esses sujeitos não só o acesso às redes como leitores-navegadores, mas também como produtores de textos. São formas de participação letrada nunca vistas, em que se potencializam os papéis sociais de leitores e escritores e fazem emergir, como nunca, a presença de uma audiência que, como constatado, torna-se cada vez mais engajada.

Essas novas ferramentas viabilizam práticas de escrita que nos levam a reconsiderar também algumas características dos gêneros discursivos, já que estes saem da fixidez e passem a circular por suportes fluidos, cujas finalidades são redefinidas a cada navegação, a cada intervenção dos sujeitos que delas fazem uso. As relações escritor/leitor, potencializadas por essas tecnologias, promovem uma nova interação entre eles e abrem novas perspectivas para que os gêneros sofram (ou não) processos de transmutação e se tornem eles mesmos ferramentas de ação, de participação na virtualidade.

Tendo em vista esse desenvolvimento da escrita eletrônica, não se pode mais pensar em se analisar o hipertexto somente a partir da experiência de leitura. Esses novos processos de letramento que estão surgindo precisam ser analisados, levando-se em conta as diversas áreas do conhecimento. São espaços virtuais de participação letrada que evidenciam a premência de se aprofundar o estudo de seus usos e efeitos sociais, levando-se em consideração as dinâmicas de trocas e coautoria que deles emergem.

O hipertexto promove todas essas mudanças, seja na forma de acessar informações ou compartilhá-las, permitindo que diferentes vozes encontrem um espaço na rede, ancorando-se provisoriamente em suportes que possibilitam o surgimento de tribos e comunidades virtuais. Nesse sentido, é possível retomar, mais uma vez, Foucault, quando ele também concebe o texto em termos de rede e faz uso dela em sua *análise arqueológica do conhecimento*. Na rede, segundo Foucault, estão ideias contrapostas, discursos vários, contradições, interpretações e categorias. A grande novidade consiste em se ter essa rede, de algum modo, sendo *concretizada num ambiente virtual*, conforme evidencia Marcuschi (2000).

Tomando em consideração todas as características dos textos eletrônicos, vê-se que o "novo" centra-se precisamente no fato de que elas promovem entre os que produzem e compartilham esses textos instâncias de interação que redimensionam os processos de leitura e escrita. Para além de uma definição puramente técnica, como nos propõe Lévy (1993;1996), entendo que é necessário analisar o hipertexto e suas potencialidades dentro de um campo discursivo maior, em que se contemple também a interatividade, numa perspectiva mais ampla, como elemento central dos textos eletrônicos.

Diante de mudanças tão rápidas, estamos começando a contemplar outras possibilidades que advêm do texto eletrônico. As ferramentas hipertextuais dão início a essas novas práticas letradas que se ampliam, à medida que aumenta o percentual de pessoas que têm acesso à Internet. Mas essa *teia*, reitero, está sendo a cada instante tecida também por participantes que, além de acessar informações, mantêm entre si um diálogo constante, promovendo, por meio dessa interação, práticas discursivas de cunho colaborativo.

Essas formas de construção do conhecimento promovem um engajamento novo dos sujeitos diante dos textos que leem e produzem. Mas muitas dessas práticas situam-se em contextos não formais e não naqueles lugares em que, de modo privilegiado o conhecimento é produzido, como é o caso da escola. Hoje vemos uma socialização do conhecimento por meio do uso do hipertexto ocorrendo em diferentes espaços, enquanto a escola, ainda em grande parte. se mantém à margem desses processos. Aos poucos, essas práticas de letramento estão sendo incorporadas ao currículo, e começam-se a descobrir as

potencialidades comunicativas do hipertexto e, consequentemente, a emergência e/ou transmutação de gêneros que historicamente sempre se fizeram presentes.

São desafios que se colocam hoje à escola para que não só incorpore essas práticas, mas que propicie que seus alunos façam uso delas de forma reflexiva. Há, neste momento, uma demanda para que o texto eletrônico possa ser potencialmente utilizado também em ambientes formais de aprendizagem. Se, em outros momentos da história, a incorporação da técnica foi se dando de forma lenta e gradual, hoje, como já apontado, a velocidade impele a todos a pensarmos, como educadores, em um diálogo aberto com as novas tecnologias, a repensarmos o currículo e a, por fim, redimensionar o nosso objeto de ensino e aprendizagem.

Hoje, estou aqui, escrevendo na sala de informática, meus dedos passando pelas teclinhas rapidamente. Tenho que admitir que a proposta é incrível e incentiva bastante o pessoal a escrever mais, afinal, fica muito mais divertido escrever textos quando estes serão postados e as pessoas estarão lendo e comentando. Fora que, desse modo, estamos escrevendo acompanhando a nossa geração que hoje tanto usa a tecnologia. (G.)

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS DEMANDAS

Hoje, como já foi dito, estamos diante de um novo tipo de discurso cuja compreensão e alcance ainda estão sendo desvendados. Nesse sentido, volto a mencionar a definição de Bolter (2001) que considera o advento do texto eletrônico como a mais recente era da impressão. Enquanto que, na década de 80, o livro e o computador pareciam pertencer, quanto à sua finalidade, a esferas diferentes da comunicação, hoje há uma tensão entre as formas digital e impressa que reconfiguram a ideia de livro e a própria noção do que vem a ser um texto. Com a chegada da *World Wide Web* e a popularização da Internet, novas possibilidades se abrem para o texto, antes impensadas na era do exclusivamente impresso.

Talvez a tradução para o que Bolter define como *late age of print* seja insuficiente para designar o que o autor pretende com o uso da expressão. Ele recupera o termo *late*, que traduzimos como "mais recente", do neomarxista Frederic Jameson. Este assinala que, quando se afirma que há um *late capitalism*, isso não quer dizer que o anterior esteja morto, mas que há todo um movimento de mudança, de transformação que pode, ou não, indicar renúncia, superação ao modelo anterior. Bolter, para reforçar isso, relembra que a invenção de Gutenberg não serviu para anular o manuscrito, ainda que inaugurasse a nova era da impressão.

Por outro lado, está sempre presente a ideia de que há algo novo que suscita um confronto, um certo enfrentamento quanto às concepções aceitas até então. O algo novo, com que se depara a impressão, é a virtualidade, o digital, que proporciona novas formas de representação, o que faz emergir um discurso eletrônico.

Dentro da história da escrita, cada nova tecnologia que surge tende a promover um novo remodelamento (*refashioning*) dentro do espaço da cultura da escrita. Bolter indica alguns desses ajustes que ocorreram ao longo da história: o *códex*, substituindo o rolo, remodelou o espaço da escrita, permitindo a passagem de uma cultura eminentemente oral para uma outra cada vez mais visual,

estabelecida na Idade Média. No momento em que o livro criou forma, o espaço da escrita assumiu formas ligadas à linearidade e fixidez (p.22). Para Marcuschi (2004:13), hoje há *uma cultura eletrônica com uma nova economia da escrita*.

No contexto atual, existe, como já observado, um remodelamento dos espaços de leitura e produção de textos. Assistem-se a mudanças que, de certo modo, segundo Bolter, tendem a reintroduzir características que pertenceram a diferentes estágios da escrita no passado. Mas, para cada transformação ocorrida, o autor renega a ideia de substituição. Para ele, ocorre uma remidiação[7], ou seja, o novo meio que surge busca recuperar características dos anteriores e reorganizá-las segundo suas estruturas e propósitos. Há, paradoxalmente, uma homenagem e uma rivalidade, pois, ao mesmo tempo que esse novo discurso resgata alguns elementos, sugere aprimoramentos, mudanças.

Bolter assevera que a remidiação é um processo natural entre as tecnologias, mas admite que a digital pode ser considerada uma das mais traumáticas da história, já que altera radicalmente a forma de *ver* e *sentir* tanto a escrita quanto a leitura. Cabe observar que a remidiação não se limita ao verbal, já que alcança outras linguagens midiáticas também.

No século XV, o livro impresso dependia do *códex* para que, a partir dele, ocorresse o seu processo de remidiação, e o mesmo se dá com o texto eletrônico em relação ao impresso. Bolter enfatiza o fato de que uma tecnologia, ao contrário de anular a anterior, necessita dela para que ocorra realmente o seu processo de aprimoramento.

Se, hoje, a cultura pode ser considerada como um grande hipertexto, como relembra Bolter, cada produtor/receptor é livre para explorar qualquer conexão que quiser, sem que um caminho seja considerado mais importante que outro. Na pós-modernidade, sendo superada a excessiva especialização, o texto eletrônico deveria se contrapor a qualquer fragmentação e dissolução de ideias, podendo até mesmo *acomodar todas as linguagens mutuamente incompreensíveis que os mundos acadêmico e político agora falam.* (Bolter, 2001: 207)

[7] A palavra em inglês *remediation* não encontra em português uma tradução adequada. Proponho, junto com Ribeiro (2008), o neologismo remidiação.

Na *Web*, a cada dia, formam-se grupos de interesse que ampliam as discussões para além dos espaços públicos existentes, sem limites físicos nem de tempo. Existe, portanto, não só uma remidiação do texto, mas o surgimento de processos culturais que, via redes, expandem-se incessantemente. Por outro lado, ainda hoje, ocorre um alto investimento em aparato tecnológico e pouca consideração quanto às questões que estão envolvidas nesses processos, como a aprendizagem em ambiente virtual, a relação que os sujeitos estabelecem via textos eletrônicos, as redes sociais, entre outros.

Ou seja, é preciso levar em conta também os processos culturais presentes nessas práticas de letramento. Mais do que isso, torna-se necessário investigar que perspectivas o meio eletrônico abre para os processos de leitura e escrita, de modo que possa ser considerada uma nova modalidade de letramento, o digital.

2.1. DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Antes de aprofundar que elementos estão presentes nos processos de letramento digital, julgo importante rever algumas considerações a respeito da concepção de letramento, buscando, com isso, compreender melhor quais os aspectos que estão presentes nesses processos, como o "novo" se apresenta e de que forma ele pode dialogar com os modelos existentes.

A palavra *letramento* foi, de acordo com Soares (2001:32), usada pela primeira vez por Kato (1986). No dicionário Houaiss (2009), consta como sendo *a incorporação de habilidades de leitura e escrita*. A tradução do termo em inglês *literacy*, contudo, conforme ressalta Soares (p.36), aponta para uma visão para além da apreensão do código, designando como sujeito letrado *aquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente da leitura e da escrita*.

Existe, como afirma Kleiman (1995:17), uma *complexidade quanto ao conceito*, dada a variedade de estudos que ora se encaminham para uma visão dicotomizada entre sujeitos alfabetizados e não-alfabetizados, ora buscam investigar grupos sociais e suas práticas de leitura e escrita, que podem ou não estar vinculadas ao que se processa no interior da escola. A autora ainda considera a

alfabetização como um tipo de letramento e critica o fato de que a escola, considerada a mais importante *agência de letramento*, só esteja preocupada com essa prática, em detrimento de um trabalho que possibilite que se faça uso da leitura escrita.

Assim, para Kleiman (1995:18), um evento de letramento, ou seja, uma situação em que esteja ocorrendo uma *prática discursiva letrada*, não necessariamente acontece em situações formais de aprendizagem nem deriva do nível de escolaridade dos sujeitos. Assim, vêm em relevo práticas de linguagem do cotidiano, situações de comunicação em que os sujeitos, por meio de diferentes ações, compartilham discursos e constroem interações. A essa visão, acrescenta-se aquela de Tfouni (1994), que considera o processo numa perspectiva sócio-histórica, o que faz com que sejam considerados letrados também os sujeitos não-alfabetizados.

Já Soares (2004) considera dois fenômenos *indissociáveis* os processos de alfabetização e letramento. Ao comparar as discussões acerca dos processos de letramento em diferentes países, como França, Estados Unidos e Brasil, entre práticas que ocorrem em situações formais ou de forma independente do processo de alfabetização, a pesquisadora assinala que, em muitas situações, o fato de o letramento estar *enraizado* no conceito de alfabetização acaba por fazer com que seja conduzido a um certo *apagamento*. Isso traz, de acordo com Soares, consequências para a escola, um deslocamento do seu foco, o que faz com que as crianças sejam letradas, mas não alfabetizadas, gerando um retorno a um modelo de alfabetização autônomo, como sendo *independente do letramento* (Cf. Soares, 2004:11).

A apreensão do termo remete a algo mais abrangente que vai além do domínio de um código ou tecnologia. Letramento não se limita apenas a competências relacionadas ao domínio da leitura e escrita, mas a um conjunto de práticas, a um processo social que se instaura nos mais variados aspectos da vida em sociedade, à apropriação dos meios simbólicos que dela fazem parte, aos modos de organização da vida social. Não se pode, como ressalta Tfouni (1994), considerar um sujeito iletrado que pertença a uma sociedade letrada. Desse modo, *letramento* vai comportar o modo como as pessoas fazem uso, nos mais variados contextos políticos e sociais, desses meios.

Street (2001:07) distingue dois modelos de letramento, denominando-os *modelo autônomo* e *modelo ideológico*. Assim, ele aponta que há um *modelo autônomo de letramento*, ao qual a escola ainda está vinculada, que considera letramento em sentido singular. Segundo essa visão, a escrita é autônoma, ou seja, é vista como algo abstrato, independente do contexto em que é produzida e compreendida, sendo distinta da oralidade.

De acordo com Street (1995:2) esse modelo *assume uma única direção na qual desenvolvimento de letramento pode ser localizado e associado a "progresso", "civilização" e "mobilidade social"*. Nessa perspectiva, letramento é considerado como algo destacado dos processos culturais em que ocorre, como um evento isolado.

Já o *modelo ideológico* abarca práticas de letramento como *práticas sociais, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra* (Cf. Street, 2001). Assim, o segundo modelo contempla os aspectos culturais em que os sujeitos se inserem e procura investigar que práticas de leitura e escrita emergem em contextos tão diversos. Isso significa considerar que há diferentes estágios de letramento, e que o fenômeno não pode ser investigado sem levar em conta aspectos sócio-históricos presentes nessas práticas.

Tomando, então, o conceito de letramento em seu sentido plural, levando em conta as diversas dimensões relacionadas a eles, podemos considerar as inúmeras ações do cotidiano vivido pelas pessoas que fazem uso, para diferentes finalidades, dos textos que circulam na vida em sociedade, incluindo aqueles do mundo digital. Essas situações são consideradas por Kleiman como *eventos de letramento* (1995:40), ou seja, *situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas*.

De fato, como ressalta Street (1995), não é possível pensar em tecnologia, e consequentemente, em letramento digital, sem levar em conta a questão ideológica, especialmente quando se quer investigar as práticas que ocorrem no interior da escola. Qualquer prática de letramento está inserida dentro de um contexto político e econômico. Até há algumas décadas, eram consideradas práticas de letramento as que se davam por meio de tecnologias de escritas

vinculadas, como acenamos, a suportes fixos, como livros e jornais, entre outros, num espaço delimitado, o da escola.

No contexto atual, as investigações se ampliam para outros espaços e revelam que diferentes *graus de letramento* não estão mais atrelados a maior ou menor nível de escolaridade. (Cf. Signorini, 1995:162). Ao se pensar nos diferentes espaços de acesso ao chamado "mundo digital" que as pessoas têm disponibilizados hoje, pode-se constatar que, de modo mais ou menos frequente, existem práticas vinculadas ao letramento digital que ineroxavelmente estão vinculadas ao cotidiano desses sujeitos, que efetivamente possuem diferentes graus de letramento e, ao mesmo tempo, fazem uso de dispositivos de maneira igual, seja em lan houses, em bancos, ou outros espaços.

Isso comprova que é possível considerar a existência de práticas de letramento nos mais diferentes contextos, até mesmo, conforme aponta Street (2001), em sociedades que a UNESCO aponta como não-letradas. Nessa perspectiva, o modelo ideológico acaba por contemplar, para além do código, as relações de sentido que se constroem entre os sujeitos envolvidos e, ainda, as práticas discursivas por meio das quais essas relações são tecidas.

Com a revolução eletrônica, além da necessidade de se redimensionar a noção de espaço e tempo, os sujeitos passam a adentrar em meios que começaram a requerer outras possibilidades de lidar com palavras, sons e imagens, emergindo daí outras práticas de letramento. Ao mesmo tempo, como vimos, descortinou-se um cenário em que informações passaram a ser compartilhadas em velocidade e quantidade jamais vistas, o que acabou por deflagrar instâncias de leitura e escrita compartilhadas e, ao mesmo tempo, desterritorializadas.

Nas últimas décadas, começaram a se constituir comunidades virtuais, diferentes espaços de letramento, que acabaram por criar outros lugares para que as práticas de leitura e escrita ocorressem, deflagrando *agências de letramento* em que sujeitos muitas vezes nem se conhecem, a não ser na dimensão virtual. Essas novas agências estão fazendo surgir formas de comunicação entre os usuários e criam dinâmicas que alteram a maneira de se relacionar no mundo virtual. Elas são consideradas redes sociais, tais como *Orkut*, *Facebook* e, mais recentemente, o *Twitter*. Criadas para diferentes fins, elas têm o potencial de ampliar

a comunicação entre os usuários e, em determinados contextos, construir relacionamentos no mundo virtual que, muitas vezes, suscitam grupos de interesse, discussões sobre os mais diversos temas, estabelecendo formas de interação inéditas.

São práticas de letramento que vêm aumentando consideravelmente, levando os estudiosos da Internet a redefinir as suas finalidades. E, junto com as ferramentas digitais de escrita, já mais conhecidas, como os *weblogs* e aquela selecionada para este estudo, a *wiki*, entre outras, projetam novas condições de produção e, consequentemente, novos papéis discursivos. Assim, dinamizam o processo de escrita, podendo torná-lo multimodal, e convidam à leitura o tempo todo. Sobretudo, são um convite aberto e constante à interação, a interlocuções que, há duas décadas, ou até menos, jamais seriam pensadas.

Paradoxalmente, a escola, em grande parte, ainda se mantém à margem desses fenômenos. Vemos alunos, na escola, ainda atrelados apenas a suportes fixos. Fora dela, são atores sociais, que criam páginas, organizam comunidades, comunicam-se, leem e produzem textos nos mais variados gêneros. Existe, portanto, um descompasso, um *outro mundo* que precisa penetrar, de forma explícita (já que o faz por outros caminhos), no interior da escola, para que ela possa, desprovida de preconceitos, contemplar as potencialidades e os desafios com os quais hoje se depara. Cabe a ela buscar quais são os valores inerentes a essas práticas e verificar de que forma tudo isso pode ser incorporado ao currículo.

2.2. LETRAMENTO DIGITAL NA SALA DE AULA?

Ao se pensar nos desafios que a escola, ainda hoje, enfrenta quanto ao ensino de leitura e escrita, é possível ter a impressão de que seja menos importante falar desses processos, ainda mais quando se leva em conta o número de computadores disponibilizados às escolas, e quantas delas efetivamente já incorporaram ao seu currículo essas práticas de letramento. Reforçando essa postura, existe também a crença de que a linguagem usada pelos alunos nas redes, o chamado internetês, vem a desestabilizar ainda mais o ensino da norma padrão. Um outro (e não último) argumento está atrelado à questão ética das pesquisas que

vem de encontro ao copia-e-cola com que se deparam alunos e professores em seu cotidiano.

São muitos os questionamentos feitos a respeito do uso das tecnologias na escola que sugerem refração e, muitas vezes, preconceito frente às possibilidades que o discurso eletrônico oferece. Ao mesmo tempo, ao se incorporar esses recursos ao ensino, busca-se um caminho muitas vezes reducionista, limitado a práticas em que apenas a apropriação instrumental dessas mídias é contemplada. Novamente a ideia de remidiação auxilia na compreensão de alguns aspectos inerentes ao letramento digital e tudo o que ele contempla: suas potencialidades, suas novas dimensões para um trabalho pedagógico com a leitura e a escrita e, ao mesmo tempo, os preconceitos emergentes e as visões reducionistas em torno desse processo.

O confronto com o "novo" pressupõe tudo isso, e a história mostra que as pessoas estão sempre remodelando e reorganizando seus discursos e práticas. Há uma tensão inerente a todo processo de mudança. O mesmo ocorre agora e, nesse sentido, cabe à escola repensar não só na organização de seu currículo nem apenas no acesso a essas tecnologias, mas, sobretudo, em um fazer que suscite efetivamente uma postura crítica e ativa dos sujeitos, para que saibam atribuir sentido a essas potencialidades. E isso, sem dúvida, demanda processos de letramento que não se limitem a "aulas de informática", à aprendizagem da técnica.

As práticas de letramento digital assumem um papel para além da reorganização de uma metodologia de ensino de leitura e escrita, É claro que, ao se colocar diante da tela do computador, as pessoas passaram a ter de desenvolver novas habilidades de leitura e escrita. De fato, para produzir um texto digitalizado ou para ler em tela, elas começaram a incorporar códigos, ícones, novas convenções relacionadas ao texto.

Quanto a isso, conforme aponta Costanzo (1994:14), o fato de o computador requerer dos alunos essas habilidades está resultando em mudanças no modo como os sujeitos aprendem a ler e a escrever. O discurso eletrônico demanda, de fato, o desenvolvimento de novas habilidades. Na tela, existem diferentes modos de representação que, no dizer de Kress (1998:56), acabam por solicitar habilidades de alto grau, tanto para a leitura quanto para a produção desses *textos semióticos*.

Por outro lado, não se pode considerar que habilidades quanto ao acesso e uso vinculem-se apenas ao aspecto instrumental, a uma alfabetização digital. Saber fazer uso das ferramentas que o computador oferece não garante um redimensionamento nas práticas de leitura e escrita. Conforme aponta Selber (2004:9), tendo como foco um contexto de aprendizagem, é necessário que os alunos reflitam de forma crítica acerca das potencialidades, de como essas práticas alteram as relações que eles mantêm com os textos que leem e produzem.

Pensar criticamente significa, assim, ir além de uma aprendizagem puramente instrumental. Os dispositivos que o computador oferece e, principalmente, as ferramentas digitais de comunicação disponibilizadas via redes de comunicação são, além de instrumentos, artefatos culturais, e, ainda, um modo de organização de discursos que reorganiza as relações entre sujeitos. Contemplando, nesse sentido, uma perspectiva mais ampliada, deve haver um processo de incorporação dessas práticas de forma crítica, visto que não se trata de mudanças somente no tocante ao aparato tecnológico de que se faz uso para ler e escrever. Como apontado, esses meios reconfinguram cultura, redefinem valores, criam novas instâncias de interação entre sujeitos, considerados, no contexto da cibercultura, como atores sociais.

Marcuschi (2004:13) aponta o letramento digital *como um novo fenômeno*. Ele o considera como práticas letradas emergentes com características próprias que, como vimos, inserem-se em transformações mais amplas, sociais ou econômicas. Ainda que a focalização se dê no discurso eletrônico propriamente dito e nas práticas de letramento que ocorrem dentro dele e a partir dele, não é possível se desvincular de um contexto mais abrangente em que elas se inserem e nem delimitar quais as consequências que essas práticas carregam.

O próprio termo digital suscita uma reflexão, tendo em vista a concepção de letramentos em sentido plural. O acréscimo do termo *digital* a letramento agrega a ele novos contornos a respeito das práticas inerentes a seus processos. Também para definir as práticas que ocorrem em ambiente virtual são utilizadas diferentes expressões, como *informacional literacy*, ou *multimedia literacy*. (Cf. Ribeiro, 2008:34) Dadas as configurações por meio das quais o texto eletrônico se apresenta, o adjetivo *digital* parece ser mais apropriado para se referir a

possibilidades de leitura e escrita que contemplam uma mídia específica e que promove, como vimos, outros processos culturais.

É possível afirmar que, no contexto atual, estão emergindo novos hábitos quanto às práticas de letramento, decorrentes do surgimento de outros espaços de circulação de textos. Esses espaços promovem uma nova relação com o texto, que, conforme já acenado, distancia-se da esfera privada e passa a conter uma dimensão maior. O ato de escrever e ler em tela sugere, desse modo, uma atitude mais colaborativa e menos solitária, o que traz consequências sociais que redimensionam os espaços de letramento e os ampliam, tornando-se, no dizer de Costanzo (1994:15), *centros dinâmicos de engajamento*[8].

Os estudos acerca do letramento digital ainda estão muito voltados a questões de acessibilidade, tanto do ponto de vista quantitativo, como com relação às condições de acesso ao uso do computador, ou até mesmo, no caso da escola, como um recurso pedagógico a mais, que pode facilitar a elaboração de trabalhos de pesquisa. Ainda são poucas as pesquisas que procuram verificar em que medida o uso do ambiente virtual pode contribuir para alterar as relações que os sujeitos constroem com os textos e por meio deles.

Desse modo, letramento digital é visto, muitas vezes, apenas como um processo no qual são trabalhadas habilidades técnicas para que sejam usados com eficácia os dispositivos informacionais. Isso conduz à crença de que exista, em grande parte das escolas, um processo de *alfabetização digital*, mas ainda não de letramento. O fato de esses dispositivos serem visto apenas como artefatos técnicos e não culturais justifica uma visão mais limitada dos processos e talvez a resistência de muitos professores que são, muitas vezes, “treinados” em cursos de capacitação para, numa abordagem puramente instrucional, fazer uso da técnica em seus cursos, sejam eles presenciais ou à distância.

De fato, pouco se discute a respeito das mudanças que advêm das novas tecnologias. É evidente que não se pode ignorar a relação entre inclusão e letramento, mas não se pode focar apenas um dos aspectos, pressupondo que o acesso garanta um engajamento, uma apropriação que não seja puramente técnica. A reflexão deve contemplar os aspectos culturais inerentes a essas mudanças, a

[8] Tradução minha.

saber quais possibilidades novas de construção e entrelaçamentos de discursos estão se configurando na virtualidade. Caso contrário, mantém-se o *status quo*.

Ao se deparar com o discurso eletrônico, os sujeitos constatam que são colocadas à disposição ferramentas que ampliam a escrita para além da palavra. São sons e imagens que, de uma forma nova, como já se assinalou por meio de Kress (1998; 2003), podem se integrar a palavras de uma maneira nova. E é nesse sentido que se pensa, para essas práticas, em letramentos ou *multiletramentos*.

Existem outros fatores presentes nesse processo, e, dentro disso, cabe reiterar a necessidade de se pensar, retomando Selber (2004), em *multiletramentos*. Ou, conforme apontam Heath & Street (2008:04), nas diferentes esferas sociais, simplesmente em *letramentos*, já que existem práticas de inserção na sociedade que estão para além da apropriação formal da linguagem que ocorre dentro do espaço escolar e que não mais se vinculam somente à palavra escrita.

Selber (2004:24), ao defender também a ideia de que deva haver *multiletramentos*, vai além dos dispositivos, mas vê processos que contemplariam categorias de ação, desde a apreensão das habilidades até chegar ao uso dos meios já imbuídos de uma visão crítico-reflexiva acerca das potencialidades. Ele vê nisso uma possibilidade de que os alunos deixem de ser meros usuários para se tornarem *produtores de tecnologia*.

Analisando, de forma mais específica, o discursos eletrônico, observa-se também uma nova *enunciação* digital, conforme afirma Xavier (2002:100). Kress (1998:56) reforça as considerações feitas e aponta que *o letramento está mudando radicalmente devido aos efeitos revolucionários da "Era da eletrônica"*. De fato, os dispositivos computacionais possibilitam uma outra relação com a escrita, contemplando desde aspectos formais (a questão da reescrita, como sabemos. torna-se mais fluente e operacional) até aqueles discursivos (novas possibilidades de interação com e entre textos).

A escola, ao atentar para essas possibilidades, dá espaço para que esses processos ocorram dentro dela e propicia um efetivo acesso ao ambiente virtual de forma ativa e crítica. E, é claro, dentro desse processo, envolve também seus professores, já que muitos deles, por razões pessoais ou econômicas, acabam

por não fazer uso adequado das potencialidades do computador e sequer passam eles próprios por esse processo de letramento. A escola não se constitui como o principal espaço em que se dá o letramento digital; porém, é no seu interior que, de forma privilegiada, poderá ocorrer uma reflexão mais aprofundada sobre esse processo.

Daí a se buscar um afastamento de uma concepção puramente tecnicista que contempla apenas o conhecimento das ferramentas relativas ao uso do computador. Avaliando as práticas de letramento que ocorrem dentro e fora do espaço escolar, é premente levar em conta não só, em sentido restrito, as competências linguístico-comunicativas necessárias a essas práticas, mas considerar também em que contextos esses eventos de letramento ocorrem, que tipo de interação se estabelece, como isso afeta ou não, esse processos de letramento.

Soares (2002:151), quanto ao letramento digital, assinala que ele comporta dois aspectos que se complementam. Assim, letramento seria:

> *(...) certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela diferente do estado ou condição dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel.*

O "diferente" de que trata Soares admite vários aspectos, como se constata, não apenas mudança de suporte. Ao falar de apropriação, Soares (2002) ressalta as práticas e assevera que, quando se fala em *letramento digital*, vai-se muito além de simplesmente ensinar os alunos a fazer uso do computador, como se o domínio da tecnologia fosse o bastante para realizar a inclusão digital nas escolas e propiciar condições de acessibilidade aos alunos. A autora acrescenta que, além propiciar novos acessos à informação, os espaços digitais também fazem emergir novos processos cognitivos, outras maneiras de ler e escrever e, enfim, de construir o conhecimento.

Desse modo, letramento digital amplia-se para além de questões referentes às condições de acessibilidade às máquinas ou ao fato de a escola passar a ter professores preparados sob o ponto de vista puramente técnico. Mais do que isso, os eventos relacionados ao letramento digital deveriam propiciar que,

ao se apropriar dessas novas formas de discursos, os alunos pudessem ter competências que lhes possibilitassem fazer uma leitura do contexto e da forma como o discurso eletrônico está presente na sua vida cotidiana, para fazer uso dele de modo produtivo e crítico.

2.3. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

Porém, não se pode ignorar o fato de que, há, nesse percurso, fatores sociais que interferem nos eventos de letramento que ocorrem dentro da escola. Street (2001:10) tece algumas considerações a respeito do que seriam esses eventos que ajudam a compreender melhor o que ocorre nas aulas, de modo especial quanto às práticas de leitura e escrita que se dão por meio do texto eletrônico.

Nos eventos de letramento mediados pelo computador, surgem possibilidades de interação entre os interlocutores que operam nesses espaços, fazendo emergir um novo conceito de interatividade. Esta se constitui, conforme já assinalado, numa característica fundamental do letramento digital. Um outro aspecto seria a multimodalidade, já que os usuários passam a operar não só com o texto escrito, mas os ícones disponíveis possibilitam que se integrem som, imagens e texto.

De modo especial, quanto à multimodalidade, Street (2001) incorpora esse conceito e denomina os processos que ocorrem dentro dos ambientes virtuais de *letramentos multimodais*, visto que leva em consideração os diferentes sistemas de representação presentes no universo de cada sujeito, entendendo por *multimodalidades*, como já apontado, os diferentes signos de que fazemos uso, que contemplam não apenas o verbal, e podem ser observados nos eventos de letramento, como obediência ao farol do trânsito ou lista de supermercado de uma dona de casa.

Essa perspectiva corrobora e amplia aquela de gêneros de que tratarei mais adiante. Além disso, aliada ao fato de que existem, no presente contexto, *multimodalidades*, há também múltiplas linguagens que estão presentes nos diversos letramentos, o que permite considerar que *multimodalidade* não é

característica apenas dos textos eletrônicos, pois, no contexto atual, as pessoas estão expostas, em seu cotidiano, a formas textuais que contemplam os diferentes signos.

Por outro lado, é necessário conhecer aquilo que é específico dos textos eletrônicos, entender como se organiza esse discurso e de que forma eles podem se disponibilizar nas redes. Conhecer, de fato, sua organização significa compreender como se constrói sua retórica e não, apenas, apreender técnicas sobre como fazer uso desses textos.

Em capítulo anterior, apontei os artefatos eletrônicos presentes no ambiente hipertextual, suas características, que possibilitam que haja uma confluência dessas múltiplas linguagens. Desse modo, uma das principais características do *letramento digital* seria apropriar-se desses diversos signos presentes no texto eletrônico. Kress (1998) atenta para esses diferentes modos de representação como *potenciais semióticos* que precisam bem *orquestrados*.

Street (2001), ao tratar de *letramentos multimodais*, considera que as práticas de letramento não só contemplam aquelas que se referem ao texto verbal, mas se inserem também em outros *modos de representação*. E é a partir dessa perspectiva que se devem analisar todas as práticas de letramento digital que ocorrem na escola e fora dela. Braga (2004:18) reforça essas considerações, ao afirmar que:

> *O texto hipermodal, ao relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (...), gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades de interpretação dos gêneros multimodais tradicionais.*

Sem dúvida, ocorrem inovações quanto à organização textual, especialmente no tocante a um hibridismo cada vez mais presente, devido ao uso dos diferentes signos, dispostos de maneira “orquestrada”. No entanto, não se pode desconsiderar o fato de que ainda há a predominância da escrita no ambiente virtual. Marcuschi (2004:19) reitera que *a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita*.

2.3.1. A QUESTÃO DA INTERATIVIDADE

Ainda que a *multimodalidade* seja uma característica do discurso eletrônico, no presente estudo, há um interesse maior em relação a um outro aspecto inerente às práticas de leitura e escrita, vinculado às possíveis relações que se constroem com e por meio dos textos. A experiência de leitura e escrita em um espaço hipertextual possibilita uma colaboração que demanda outra relação entre sujeitos por meio dos textos, o que acaba por suscitar um novo *status* de interação entre eles.

Assim, para se compreender melhor de que forma ocorrem essas práticas de letramento na virtualidade, há que se deter também em outra característica essencial do letramento digital: a interatividade. Isso pressupõe debruçar o olhar na direção dos hábitos e processos culturais que emergem a partir do advento da chamada era eletrônica, de modo especial, entre os adolescentes que são os sujeitos desta pesquisa.

Ocorre, sem dúvida, de forma cada vez maior, um acesso aos computadores e à Internet. A rede está sendo utilizada, com mais frequência, como ferramenta de busca de informações, como fonte de pesquisa e, sobretudo, como já acenei, busca de entretenimento. Isso faz com que hoje a Internet seja realmente um novo espaço de circulação de informações. Seus recursos, como *fórum, chats, correio eletrônico, blogs*, entre outros, possibilitam novas formas de comunicação, ou novos modos de *enunciação digital*, retomando expressão usada por Xavier (2002:61).

Afirma-se que nunca os adolescentes leram e escreveram tanto, ainda que os mais conservadores teçam críticas ao coloquialismo ou ao chamado *internetês* usado por eles para se comunicar. Porém, quase sempre esse uso não ocorre na escola, de forma que os alunos se veem mais como *consumidores* de mídia do que como usuários críticos. Existe, de fato, uma participação ativa na rede, porém, essa navegação não possui, na maior parte das vezes, uma finalidade educativa.

Segundo pesquisa desenvolvida pelo programa EducaRede, da Fundação Telefônica (2009), realidada entre outubro de 2007 a junho de 2008, 46% dos estudantes entre 10 e 18 anos navegam pela Internet sem qualquer supervisão

de pais e professores. A mesma pesquisa apontou que apenas um em cada dois estudantes afirma que a escola pouco incentiva ou orienta a sua navegação para fins educacionais.

Por outro lado, de acordo com outra pesquisa apontada por Soares (2000), a partir de Tapscott (1999), que buscou verificar quem são esses novos sujeitos, a geração virtual reconfigura o conceito de interatividade, discutido também em Silva (2000). Ao invés de serem receptores passivos como seus predecessores, a chamada *geração X*, jovens e adultos que tinham como principal referencial comunicativo a televisão, esses novos usuários estabelecem, via computador, uma relação ativa com os seus receptores, seja por meio da criação de *homepages*, fóruns *on line*, em que eles mesmos determinam a pauta das discussões a serem desenvolvidas, ou, simplesmente, pelos *chats*, em que, para se comunicar com mais eficácia, criam símbolos, reelaborando a linguagem utilizada nos chamados textos tradicionais.

Silva assevera que o termo *interatividade* ganhou força a partir da década de 80, quando os computadores se tornaram acessíveis a um número cada vez maior de usuários e aponta o hipertexto como um texto em que a interatividade ocorre de maneira significativa, dada a possibilidade de, numa teia de conexões múltiplas, permitir uma nova experiência no âmbito comunicacional. Tapscott assinala que a geração atual prefere o computador à televisão, justamente devido a essa interatividade.

Marchionini (1998:17), ao definir *interatividade* como a *propensão a agir em harmonia com objetos externos a outras pessoas*, acrescenta que ela se converteu em uma característica básica dos computadores e principal razão para que eles se tornassem um elemento altamente influenciador no modo como hoje as pessoas fazem uso das múltiplas linguagens da rede. Esse processo interativo ocorrerá em maior ou menor grau, dependendo do conhecimento e decisões do usuário e do próprio ambiente em que essas informações são disponibilizadas e compartilhadas.

Assim, a mensagem perde o seu caráter fechado, unívoco e passa a ser ressignificada a cada ação, por parte de quem age sobre ela. Segundo Silva, o receptor torna-se um manipulador de informações, tomando parte numa imensa rede

de comunicação que o mobiliza constantemente e o convoca a estabelecer uma relação com seus parceiros virtuais, produzindo um novo estatuto de interação.

Contudo, a interatividade pressupõe uma visão dos dispositivos como artefatos culturais, e não como simples ferramentas. Se isso não ocorre, as relações que se constroem na rede não adquirem a dimensão que ela potencialmente contém. A apropriação em nível instrumental pode não alterar significativamente essas relações, e a rede se torna, em muitas situações, palco de desagregação e exclusão.

A interatividade contempla, portanto, uma dimensão retórica no tocante às práticas letradas. Cada participante da rede, no ato da leitura/escrita, tem de estar consciente, para além das ferramentas, de que possui, ao adentrar nela, um novo papel social, que não se encontra sozinho no seu embate com o discurso que lê ou produz, mas, que, junto a muitos, assume uma responsabilidade diante do que enuncia, visto que o seu produto já não se encontra mais isolado, fixo ou localizado, mas em conexão com outros.

Entender o que significa a interatividade em letramento digital é pensar nas *consequências sociais* de que fala Bazerman (2007:54). Reconhecem-se, desse modo, processos compartilhados, em que o ato de leitura/escrita não é mais isolado, mas passa a ter outra dinâmica que instaura, de imediato, uma audiência. Se, na escrita no papel, essa instância era hipoteticamente contemplada, no virtual, ela tem a capacidade de se manifestar.

Pensar em letramento digital é levar em conta, portanto, não só a aprendizagem dos dispositivos ou da própria organização dos discursos que ali circulam. É necessária também uma *aprendizagem* no tocante ao compartilhamento de ideias, informações, ao uso de artefatos culturais e, consequentemente, às relações que podem ser estabelecidas por meio desses discursos que circulam na rede, seus efeitos sociais. Sendo assim, é necessária uma *educação retórica*, entendo-a como um processo que

> *Serve precisamente para fornecer aos alunos ferramentas conceituais e recursos simbólicos para fazer enunciados efetivos dentro das ocasiões institucionais de importância nos seus mundos socioculturais*. (Cf. Bazerman, 2007: 55)

O ensino de leitura e escrita, em letramento digital, mais do que nunca, deve ser imbuído de uma visão que contemple esses processos como ações sociais e, dentro disso, os gêneros como constructos que vão além do linguístico, dão forma a essas ações e possibilitam que os sujeitos participem ativamente do contexto em que vivem, dos espaços por que navegam.

Trata-se de levar em conta as implicações presentes nesses processos de letramento, vendo-os como práticas sociais, em que estão presentes valores por meio dos quais é possível atribuir sentido para que venha em relevo o outro, a audiência. A perspectiva retórica, desse modo, é uma possibilidade de se investigar essas práticas, a fim de se verificar não somente a apropriação de habilidades, mas, sobretudo, a reflexão crítica decorrente desses processos de leitura e escrita em rede.

2.4. A PRESENÇA DO *OUTRO*: VOZES ORQUESTRADAS

Com o advento da Internet, como se constata, ocorrem novas formas de participação na sociedade letrada, ainda que, muitas vezes, *as práticas de letramento sejam realizadas separadamente das pessoas que nos cercam, para atender às palavras de pessoas distantes em tempo e espaço.* (Cf. Bazerman, 2007:14). A partir disso, poderiam se distinguir duas formas de participação nesses processos de letramento. Uma delas, observa Marcuschi (2004:18), seria *assíncrona*, em que os processos de leitura e produção de textos no ambiente virtual não ocorrem no mesmo momento. Por outro lado, existem outros processos que podem ser *síncronos*, ou seja, há concomitância nas práticas de leitura e escrita no ambiente virtual.

Ao se tomar a interatividade como característica essencial desses processos, não há como não se remeter a Bakhtin e seu conceito de dialogismo. A consciência de que o estar-no-mundo, das relações que podem ser estabelecidas com o mundo exterior, pressupõe um *outro*, que leva os sujeitos a instaurar *um conjunto de atos internos ou externos* (Cf. Bakhtin, 2000:44), ligado a diferentes situações da vida. Nesses espaços de enunciação que emergem nos ambientes

virtuais, constata-se que as considerações de Bakhtin auxiliam na compreensão do modo como a interatividade se configura nesse ambiente.

Para Bakhtin (p.45), a configuração do *eu* só se dá na medida em que interage com o *outro*. Assim, esse pensador considera que:

> *(...) devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele (...).*

Essa consciência do *eu em relação ao outro* é, como se sabe, característica inerente do discurso. A polifonia e o dialogismo são categorias que permitem ver de outro modo as práticas sociais dos discursos que circulam no mundo. Ao mesmo tempo, instaura-se uma nova ideia acerca de quem são esses sujeitos que passam ter a sua "voz" em meio a outras vozes.

Nos textos eletrônicos e nas práticas de leitura e escrita que emergem a partir de seus usos, existe uma materialização da percepção externa mediante a possibilidade de se configurar, de forma explícita, a presença do outro nos processos textuais. A polifonia e o dialogismo, assim, tornam-se perceptíveis. Daí os processos de comunicação interativa que se instauram proporcionarem esse novo *status* de interatividade.

Vê-se que o dinamismo das interações que se estabelecem no ambiente virtual pode corporificar o que Bakhtin denomina uma *atitude responsiva ativa*. De fato, na rede, cada ato contém em si, de forma potencializada, a consciência de que um sujeito pressupõe o outro. Como afirma Amorim (2009:22), para Bakhtin, *o ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso*.

O caráter fluido e aberto dos textos eletrônicos convida o tempo todo os interlocutores a se encontrarem no ambiente virtual. Ao adentrarem nele, esses sujeitos têm consciência de que cada ato seu não é isolado, mas constiui um nó nessa teia de relações. Essa é uma condição *sine qua* non para aqueles que fazem parte da rede. Sem essa participação ativa, os textos eletrônicos perderiam uma característica que lhes é essencial. Isso proporciona aquilo que Bakhtin chama de *compreensão responsiva ativa*.

Vê-se, pois, que os processos de letramento digital constituem mais uma possibilidade de concretização desses intercambiamentos entre os papéis de autor/leitor, falante/ouvinte, ao dar espaço para que os interlocutores, no dizer de Bakhtin (p.291), se tornem *protagonistas reais da comunicação verbal*. Nessa dinâmica de interatividade, o diálogo que se estabelece na rede adquire novos contornos, vinculados aos diversos ambientes virtuais nos quais se instauram.

Sendo síncronos ou assíncronos, esses diferentes diálogos vão exigir sempre uma postura *responsiva* de seus interlocutores. Assim, para cada um que navega pelas redes de comunicação, seja como leitor ou produtor de textos, a figura do outro está sempre presente, estabelecendo com seus infinitos interlocutores uma relação de reciprocidade. Alguns deles são próximos e identificáveis aos autores desses textos eletrônicos, enquanto que outros que os acessarem se farão presentes sem que possam ser reconhecidos. No entanto, mesmo com estes últimos, a relação recíproca se fará possível, pois a cada navegação, eles se tornam sempre coautores.

Ainda que tenha se detido em analisar essas considerações especificamente dentro da esfera do romance, Bakhtin nos ajuda a elucidar as relações de interatividade que se configuram nos ambientes virtuais. A relação dialógica é característica fundamental desses textos, o que auxilia a compreender os processos de interlocução que se instauram.

A textualidade eletrônica, que não é nunca acabada e finita, já que cada produto textual pode sempre se conectar a muitos outros, como um elo permanente na múltipla cadeia de inúmeros textos, incorpora o que Bakhtin (2000:318) afirma quando tece considerações a respeito do enunciado:

> *Um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor.*

No ambiente virtual, há um convite e, por que não dizer, quase uma premência quanto ao diálogo. E o encontro entre sujeitos se dá em diversos espaços da rede. Constrói-se, por meio dos textos eletrônicos, uma teia dialógica, capaz de promover a interatividade entre os sujeitos. Assim, constata-se, mais uma vez, que

os eventos de letramento no ambiente virtual vão muito além do simples domínio da tecnologia.

Há um jogo constante entre o singular e o coletivo, entre sujeitos que são convocados a estabelecer diálogos, propiciando que se construam entre eles relações de alteridade. A intersubjetividade na rede é um elemento que a configura como tal, e os processos comunicativos que se instauram demandam um ato que deixa de ser um evento isolado e fixo. O "eu" só se instala mediante a sua conexão com o outro, e são essas relações que vão enredar o tecido que se constrói na virtualidade.

Ao tomar consciência disso, de que constitui um nó nessa teia, o sujeito se vê responsável não só pelo seu ato, por aquilo que enuncia, mas se desloca para o outro e, ao fazer isso, acaba por construir, de modo novo, a sua identidade, a sua autoria. O diálogo contempla múltiplas vozes, e cada sujeito se sente ativo e responsável, consciente de sua participação nessa dinâmica. Nessas instâncias de letramento, é um sujeito que opina, convida, critica, sente-se, sobretudo, ouvido e parte desses intercambiamentos.

Esse engajamento indica que a participação dos sujeitos vai além de um simples marcar presença na rede. Existe uma dimensão colaborativa nos textos que são produzidos em ambiente virtual que não se limita a um mero *feeback* de um enunciado em relação a outro. A colaboração não é uma via de mão única, mas, em meio aos múltiplos discursos que vão sendo tecidos, vai se articulando a outros, gerando uma cadeia de discursos sempre aberta e com possíveis conexões.

A livre circulação de ideias requer sujeitos que atuem responsivamente na rede. Desse modo, não basta apenas disponibilizar aos sujeitos os mecanismos para fazerem parte do ambiente virtual que se constrói na rede. É necessário, mais do que tudo, propiciar que haja um contexto social em que esses sujeitos, assumindo-se como participantes da rede, empenhem-se no diálogo constante que estabelecem por meio dos textos que leem e produzem. Pensar essas relações inseridas na dinâmica da sala de aula apresenta-se como um desafio para os professores de língua materna. Isso implica numa revisão não só da metodologia, mas da própria concepção que os professores têm acerca do seu objeto.

Esse aspecto torna as práticas de letramento digital como atos que possibilitam não só o acesso aos artefatos eletrônicos e às multissemioses que deles fazem parte, mas, sobretudo, permitem que os sujeitos assumam e saibam explorar as potencialidades desses mesmos artefatos para dialogarem uns com os outros, para instaurarem nas redes formas de compartilhamento de informações e construção do conhecimento.

Nas redes de informação, espaços de letramento digital se configuram e são incorporados à escola. A escrita em ambiente virtual deixa de ser realizada em um *locus* isolado e passa a ser o produto resultante de um ato coletivo, ao ser lançada na rede, como um nó de informação ligado a outros muitos. Além disso, é importante reiteirar, a participação nos processos de letramento não se dá mais somente na sala de aula. Outros espaços se configuram fora dela, constituindo entre os alunos e o professor uma rede de comunicação para além do tempo preciso das aulas.

Assim, a voz do professor já não é mais a dominante nos discursos produzidos no interior da dinâmica das aulas. A virtualidade não é, desse modo, neutra, mas vai suscitar, nessas relações dialógicas, da mesma forma, uma nova visão do papel do professor na construção da escrita do aluno. Ao fazer emergir o papel da *audiência*, os processos de letramento acabam por suscitar nos sujeitos a consciência do *outro* que não só rompe com o distanciamento entre os sujeitos e os textos que produzem, mas também cria uma comunidade discursiva composta dessas múltiplas vozes, incluindo, entre elas, a do professor.

2.5. ESPAÇOS DE INTERLOCUÇÃO

É claro que os processos de letramento, incluindo o digital, não ocorrem de forma universal e, por isso, é necessário pensar em que contextos sócio-históricos eles acontecem. Como meu foco de pesquisa se centra nos processos que acontecem no espaço escolar, é a ele que me refiro quando analiso essas práticas de leitura e escrita em ambiente virtual. Assim, refletir acerca de letramento digital significa também contemplar as relações que se estabelecem entre sujeitos

via textos e também entre os próprios sujeitos, de modo especial, entre professores e alunos.

No espaço escolar, analisando exclusivamente as práticas de escrita, vejo que os textos produzidos são destinados a quase que um único interlocutor, o professor. Nos ambientes virtuais, ao se tornar "públicos", sob a avaliação e com contribuições de outros olhares, os textos ganham um novo patamar de interação, abrindo possibilidades para que se criem espaços de escrita colaborativa. No tocante a esse aspecto, Snyder (1998:135) aponta que, *em hipertextos* ou ambientes hipertextuais, como prefiro chamar:

> *Os alunos participam ativamente quando localizam uma informação: tornam-se leitores-autores ao escolher caminhos por meio das informações conectadas ou no momento em que adicionam textos, ligando-os à rede.*

Essa perspectiva altera decisivamente o papel do professor, que passa a ser um colaborador do processo, mais que aquele que detém o conhecimento ou o único responsável por fazer "a aula acontecer". Isso pressupõe um novo tipo de professor que, de detentor do saber, torna-se um mediador no processo ensino-aprendizagem, já que os alunos, como já acenado, deixam de ser meros espectadores passivos diante da informação disponibilizada e, dentro de um processo interativo, assumem uma postura mais ativa, realizando práticas de leitura e escrita, muitas vezes até mesmo sem o auxílio do próprio professor.

A hipertextualidade desses ambientes virtuais propicia que haja, ao mesmo tempo, *um trabalho individual e outro colaborativo*. Isso suscita, além do desenvolvimento de habilidades de escrita, também uma maior autonomia e criticidade diante do texto, seja como leitor ou produtor.

De fato, a presença de vários interlocutores, além do professor, provoca mudanças que podem dar novos sentidos a essas práticas e contribuir para que sujeitos-alunos atuem de forma mais crítica dentro dessa teia dialógica, mais conscientes dos sistemas de letramento dos quais fazem parte.

É claro que é necessário propiciar atividades no currículo que requeiram participação ativa dos alunos. E, por trás disso, devem estar presentes políticas educacionais que garantam que um outro sujeito, o professor, que, ainda

atrelado a uma cultura do texto impresso, também esteja engajado nesse processo e saiba como fazer uso das potencialidades que a virtualidade oferece.

É condição imprescindível, portanto, que haja, por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo, uma eficaz agência, um assumir escolhas e propor ações. Essa postura ativa é reiterada por Bazerman (2005:20), quando afirma que:

> *O letramento não determina um caminho fixo de consequências, não somente porque os eventos são completamente multi-causais, mas porque os usos do letramento dependem das escolhas agentivas e estratégicas dos atores*.

Todas essas considerações apontam para a necessidade de se ter consciência de que não basta apenas incluir no currículo da escola "aulas de informática" e instalar computadores que garantam aos alunos acesso às redes de informação. O letramento deve fazer parte de um sistema que responda às necessidades culturais dos indivíduos. E quanto à escola, no dizer de Brunner (2000:4), essa instituição precisa *repensar seus fundamentos e redefinir suas missões*.

Brunner (p.11) ainda afirma que *o que distingue o momento atual é que as novas tecnologias são 'processos a serem desenvolvidos' e 'não ferramentas a serem aplicadas'*. Isso significa dizer que as redes estão disponibilizadas aos sujeitos para que eles possam investi-las de novos sentidos e as vejam como parte de um sistema de atividades letradas do mundo contemporâneo.

Dentro desse cenário, Brunner propõe que seja criado, na escola, um espaço reticular que suscite a criação de comunidades de aprendizagem, em que as palavras "intercâmbio" e "colaboração" se tornem pontos de referência para os processos de letramento presentes nela. Esses espaços abertos a conexões, em primeiro lugar, entre professores e alunos que delas fazem parte, podem até mesmo estabelecer conexões com outras instituições, propiciando formas de *interação letrada* (v. Bazerman, 2007:39).

Isso pressupõe um currículo de ensino de língua materna que seja flexível, aberto a novos pontos de entrelaçamento da rede e em constante revisão de sua proposta metodológica. As práticas de leitura e escrita passam a incorporar,

dessa forma, um processo de aprendizagem cuja colaboração passa a ser materializada por meio das possibilidades que esse espaço oferece.

Snyder (1998:132-133) aponta para o risco de incorrermos em um novo tipo de *determinismo tecnológico*, ao se considerar que basta disponibilizar o acesso à Internet e o contato com as práticas de letramento digital que se inserem dentro da rede, que *seu uso vai transformar a educação*. Nesse sentido, a autora acredita que a tecnologia deve ser analisada de forma crítica, a fim de se evitar considerações que a situem como diretamente responsável por todas as mudanças que afetam as relações sociais.

Também entre aqueles que buscam analisar, de modo mais consciente essa questão, a própria utilização de um ambiente virtual na escola, de acordo com Snyder (p.128), tem provocado controvérsias. Para muitos, esse uso permite que haja uma melhor comunicação entre as pessoas, além de provocar uma democratização de saberes e promover uma aproximação entre as disciplinas; para outros, o uso de um ambiente virtual para fins educacionais ainda se encontra em seus primórdios, embora tenda a revolucionar o desenvolvimento intelectual, assim como aconteceu com a invenção da escrita.

Snyder reitera também a visão de que os hipertextos, e os ambientes virtuais que se constituem dentro deles, estão, de algum modo, redimensionando as nossas práticas letradas, da mesma forma que nos fazem questionar a maneira como trabalhamos com o ensino da escrita e da leitura e, de modo geral, com o ensino como um todo.

É preciso analisar as potencialidades e mudanças, levando em consideração o sistema em todas as suas dimensões e não apenas limitando-se a verificar questões puramente de ordem cognitiva, como se uma simples revisão da metodologia já fosse suficiente para verificar se esses usos estão provocando mudanças nos processos de letramento. São as formas de vida que se constituem a partir desses usos que nos dão pistas acerca do modo como podemos explorar essas potencialidades na sala de aula.

Bazerman (2007:43) considera que:

> *Para compreender as conseqüências cognitivas do letramento, precisamos olhar para as conseqüências sociais, mas para entender o social precisamos olhar como textos podem ser*

> *significantes para pessoas diferentes, e para isso precisamos olhar para o cognitivo. Finalmente descobriremos que conseqüências cognitivas são mais sobre os sistemas de significado e atividade novos que ocupam nossas mentes do que somente sobre o caráter de nosso trabalho com símbolos.*

Assim, desse modo, pensar num processo de letramento digital implica, como acenado, repensar as relações que se estabelecem na escola e o próprio papel do professor. O uso das redes de informação, ao invés de *facilitar* a função do professor na sala de aula, exige dele um novo papel muito mais ativo como colaborador no processo de aprendizagem.

Snyder (1998) considera que uma sala de aula que utiliza um sistema hipertextual pode mudar o papel assumido pelo professor. Este deve formar alunos críticos, detentores de estratégias cognitivas que lhes permitam compreender a mobilidade que o sistema possibilita para o momento de produção de seus textos, de seus artefatos. E, mais do que isso, fazer uso dessas competências para sua vida em sociedade. Bazerman (2007: 44) complementa, asseverando que hoje cabe à escola contribuir para que seus alunos encontrem os *caminhos simbólicos* presentes na mídia, de modo particular, na mídia eletrônica.

O papel do professor tende a ganhar nova relevância, mas é necessário que, conforme aponta LeBlanc (1994:32), ele próprio tenha duas competências: clareza a respeito do que vem a ser o letramento digital e suas possibilidades, e isso implica um conhecimento teórico da própria área, além de uma postura crítica diante das novas tecnologias. Caso contrário, o uso das novas tecnologias não constituirá um ambiente que consiga incorporar perspectivas de novos espaços de letramento. Sob uma pretensa ideia de inovação, esses espaços permanecerão assentados nos mesmos moldes de um ensino-aprendizagem tradicional.

Com relação a isso, Johnson-Eilola (1998:197) assinala que corremos um risco de continuar a ler e escrever de forma linear e tradicional, ainda que estejamos, *a priori*, inseridos nos espaços virtuais. Johnson-Eilola (1998) afirma que as crianças, na pós-modernidade, sabem conviver muito bem com as incertezas e a multiplicidade.

Assim, o autor (p.195) assevera que, enquanto o homem moderno precisava conhecer as regras do jogo antes de iniciar uma partida, os pós-modernos são capazes de trabalhar nos ambientes mais caóticos. Nos novos espaços de comunicação, ainda considerados por muitos como um ambiente confuso e desordenado de ideias, as interfaces pós-modernas são capazes de criar outros espaços de aprendizagem. Nesses ambientes, os novos agentes dispensam o "manual de regras".

Se as redes de comunicação propiciam que novas formas de discursos sejam organizadas de forma alinear e não hierarquizada, da mesma forma há de se pensar nos usos sociais que fazemos deles e nas implicações que isso traz para o ensino de leitura e escrita, para não incorrermos naquilo para o que nos alerta Johnson-Eilola. Goulart (2005:42) reforça, ao acrescentar que, se há, nesses sistemas hipertextuais, novas formas de organização do discurso, a escrita possibilita a elaboração de modelos conceituais para o discurso, que procuram responder às demandas sociais que emergem das práticas de letramento.

A autora reitera o fato de que os textos presentes na mídia eletrônica requerem habilidades letradas de alto nível e, nos ambientes simbólicos que se configuram por meios desses discursos, surgem, como consequência desses letramentos, novas relações e novas formas de ação que se materializam nos chamados gêneros digitais.

Goulart ainda aponta para o fato de que, dado o novo suporte, essas *demandas sociais* requerem um novo posicionamento da escola, seja quanto à sua função social, permitindo que haja efetivamente a inclusão digital, ou com relação à função pedagógica, que é a de possibilitar que os sujeitos se apropriem desses discursos, vistos não apenas como novas ferramentas de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, como novas formas de organização e disseminação do conhecimento produzido.

Compreender, verdadeiramente, em que contextos emergem essas novas práticas de letramento significa levar em conta de que forma os processos de enunciação se configuram dentro disso, como se dão as práticas sociais e de que maneira as vozes presentes nesses contextos se elevam e se materializam em discursos.

As configurações sociais que se instauram por meio da circulação desses textos incorporam as atividades de letramento que ocorrem nos sistemas virtuais a outros eventos da vida humana. Essas atividades, segundo Bazerman (2007:69), transformam-se em *canais de relacionamento*. No caso dos textos eletrônicos, esses relacionamentos se constroem e adquirem novas perspectivas. E os sujeitos envolvidos nesses processos acabam por se descobrir dentro dessa teia dialógica de relações.

As práticas de letramento (digital ou não) que acontecem na escola deveriam ter também o papel de simplesmente tornar as pessoas mais conscientes dos eventos de que participam. Para que isso aconteça, é preciso que elas adquiram não só a consciência, mas também passem a utilizar essas atividades que Bazerman qualifica como *tipificadas*, suas potencialidades e recursos.

Desse modo, Bazerman (2007:71) assinala que as formas de letramento estão vinculadas a formas socialmente tipificadas, que incluem atividades da vida humana e ações que se desenvolvem no espaço escolar. O autor ainda acrescenta:

> *As formas de participação em letramento estão associadas (...) ao que se aprende pela participação e pela comunicação com outras pessoas. (...) As tipificações sociais exercem pressão sobre cada indivíduo porque fazem parte de formas complexas de atividade e práticas em relação às quais o indivíduo se orienta como parte da vida em sociedade.*

As relações que se estabelecem entre os indivíduos estão, portanto, vinculadas a essas tipificações. Da mesma forma, elas não podem ser impostas, visto que são resultado de escolhas e contratos sociais que os sujeitos contraem com seus pares. Essas tipificações, para ganhar vida, dependem dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas demandas e àquelas dos outros. Isso significa levar em conta que *as redes de letramento são organizadas diferentemente dentro de diferentes domínios* (Cf. Bazerman, idem).

Assim, há que se pensar sempre, como se observa, em letramentos em sentido plural. Da mesma forma que, ao se pensar em letramento digital, temos que nos debruçar sobre as peculiaridades daquela comunidade social que está

sendo observada. Há alguns princípios norteadores para essa análise, mas não se pode considerar a existência de sistemas de letramento como sendo uniformes.

Existe, antes de tudo, uma questão de escolha, uma liberdade em participar ou não desses sistemas, da mesma forma que há graus diferentes de participação nas comunidades letradas, virtuais ou não. Essas considerações permitem avaliar como se dão as práticas de escrita num ambiente virtual de modo mais crítico, sem querer obrigatoriamente chegar a resultados positivos ou achar que os ambientes virtuais são a panaceia para todos os problemas que enfrentam os professores em suas aulas de leitura e produção de texto.

A virtualidade é um fenômeno recente e o que se veem, de fato, são ainda ideias incipientes acerca de suas potencialidades e usos. Assim, o letramento digital apresenta novidades quanto às práticas textuais, mas, conforme assinala Marcuschi (2004:18), *não podemos considerar a ideia de que o mundo se renova por completo*.

Isso possibilita crer que, ainda que se encontrem numa nova era da impressão, as pessoas têm diante de si desafios a superar que se situam ainda na cultura do impresso. Há uma cultura eletrônica emergente que instaura novas relações entre sujeitos, porém, como sempre, tudo irá depender da forma como os sujeitos vão se integrar a esses sistemas de letramento. Bazerman auxilia nessas considerações quando afirma:

> *O sucesso e a identificação satisfatória com diversos campos sociais exigem não só um letramento geral, mas um letramento adequado a cada tipo de esforço e uma posição efetiva e desejável dentro deles.* (Cf. Bazerman, 2007:80)

A busca de um *letramento adequado* requer condições de acesso e participação dos sujeitos nos novos espaços que estão emergindo. É por meio disso que os sujeitos compreenderão melhor como se organizam esses discursos e perceberão as potencialidades quanto aos modos de estabelecimento de relações com outros, via práticas de leitura e escrita.

Descortina-se um cenário desafiador e, ao mesmo tempo, instável. Quanto mais se compreendem esses desafios e instabilidades, melhor poderemos navegar por esses novos mares. Bazerman afirma que a história das formas letradas

é uma história de invenções do seu uso em circunstâncias sociais e do desenvolvimento de circunstâncias sociais através da incorporação de formas letradas (p.85)

Essas formas letradas que se configuram por meio de gêneros talvez sejam um caminho que auxilie os sujeitos a compreender melhor que campos discursivos estão presentes nos novos sistemas de letramento e que papéis sociais são assumidos dentro deles, para que todos se insiram plenamente nesses suportes culturais e, por meio deles, possam agir no mundo de forma ativa e responsável.

Nesse ano, já estamos aprendendo muitas coisas. Com essa nova atividade, aprendemos a editar textos e nos interagir com os outros. Através desse meio de comunicação, podemos descobrir que pessoas que às vezes achamos que não são legais podem se tornar uma pessoa que faz textos agradáveis de se ler. Podemos até criar novas amizades. (L.)

CAPÍTULO 3

GÊNEROS E PRÁTICAS SOCIAIS

As novas práticas de letramento emergem num momento em que se repensa a metodologia do ensino de leitura e escrita, segundo a perspectiva dos gêneros, numa retomada das concepções de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso. Dentro disso, Bazerman (2005:112) indica ser necessário começar a olhar o que circula nas redes, também a partir do ponto de vista dos gêneros. Esse autor considera as redes como um espaço para a *criação e configurações de comunicações*. Ao conceber gênero como um *fato social*, ele se mostra particularmente atento aos meios de circulação desses gêneros, às novas configurações que se constituem a partir de sua apropriação e usos, às interações que se estabelecem, enfim, às práticas de letramento que ocorrem na escola e, também, fora dela.

A cultura eletrônica que tem emergido nos últimos anos suscita também, como já apontado, uma *nova economia da escrita* (Marcuschi, 2004:14). Assim, dentro do processo de reconfiguração da concepção dos gêneros, entendidos como *fenômeno social e histórico*, emergem novas formas orais e escritas, proporcionando uma nova transmutação de gêneros vinculados ao texto escrito.

Além disso, nos espaços virtuais que se instauram, surgem possibilidades de estabelecimento de novas relações dialógicas entre os sujeitos, por meio das práticas de leitura e escrita que ocorrem no espaço escolar e a própria interação com os textos que esses sujeitos lêem e produzem. Nesse sentido, a ideia de transmutação é considerada a partir Bakhtin (2000) e sua discussão acerca dos gêneros primários e secundários.

Num processo progressivo de gradual complexidade, os gêneros primários, como o diálogo cotidiano, podem se transmutar em outros, como o discurso científico. Bakhtin nos aponta também que os gêneros estão sempre se

reconfigurando, sendo essa mutabilidade inevitavelmente ligada à própria memória criativa, num processo que garante, ao mesmo tempo, *unidade* e *continuidade*.

Levando em consideração esse processo, a Internet, no dizer de Marcuschi (2004), faz com que se evidenciem alguns gêneros, enquanto que outros sofrem transmutações. Criam-se, dentro da dinâmica de reconfiguração, processos de complexificação à medida que os sujeitos vão se apropriando dos discursos que circulam na rede e das possibilidades que ela oferece para que eles mesmos se tornem escritores/colaboradores da trama textual chamada hipertexto.

Para Crystal (2001), alguns gêneros presentes na Internet, de fato, são desenvolvidos, enquanto outros se fundem, fazendo do hibridismo uma característica presente nesse espaço. O hipertexto pode ser visto como uma possibilidade de confluência de diversos gêneros e, como afirma Marcuschi (2004:26), não se pode considerá-lo como um gênero, mas *como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros*.

Nesse sentido, apropriar-se desses discursos significa conhecer novas formas dinâmicas e fluidas, constituídas por meio de gêneros digitais, que recriam os contextos de comunicação em que esses gêneros se inserem. Assim, num ambiente hipertextual, emergem ferramentas como *chat, fórum*, além de outras que, da passagem do impresso para o eletrônico, acabaram por potencializar gêneros já existentes, em função dos recursos oferecidos pelo suporte, e fizeram emergir outros.

Porém, mais do que isso, como já evidenciado, as ferramentas digitais disponíveis criam possibilidades de novas práticas de letramento. Assim, seja em ambientes como *orkut*, *twitter* e outros, ou por meio de outras ferramentas como *wikis e blogs*, surgem comunidades, redes sociais que instigam o compartilhamento de informações, possibilitando o surgimento de comunidades de aprendizagem. Com o aparecimento da *Web 2.0*, a segunda geração de serviços da Internet, sem deixar de considerar os aspectos mercadológicos envolvidos nisso, houve o que se considera o surgimento de novas formas de interação, ou uma *arquitetura de participação*, conforme aponta O´Reilly (2005).

Ao propiciar essas trocas, a *Web* acabou por dar espaço para que usuários deixassem de ser simples navegadores e passassem eles mesmos a

publicar e divulgar seus textos. E, assim, abriu-se também um caminho novo para a circulação de gêneros na rede. Com essas novas formas de participação letrada, veio em relevo, de maneira inédita, o papel da audiência. De fato, as redes sociais que derivam desses processos enfatizam o potencial interativo dos ambientes virtuais e promovem um novo tipo de intercambiamento de discursos, de forma acêntrica e colaborativa.

Não há, desse modo, um autor, uma identidade que se assume na rede, mas cada um conecta-se a muitos outros e promove relações sociais por meio das práticas de escrita. Os gêneros que circulam na rede são uma concretização dessa participação e, por meio deles, os sujeitos assumem o seu lugar nesse espaço. Isso nos leva a pensar em gêneros tendo em vista esse papel social, a forma como eles se configuram a fim de proporcionar que, no dizer de Miller (2009:53), *atores individuais* se tornem *participantes competentes* das novas dinâmicas de interação.

3.1. OS GÊNEROS NA ESCOLA

Essa reflexão acerca de gêneros possibilita que sejam concebidos como elementos constitutivos da vida em sociedade (Miller, idem), já que, por meio deles, os sujeitos assumem o seu lugar no mundo. Assim, não é possível pensar em um aprofundamento, sem levar em consideração a forma como os gêneros se estruturam socialmente. Da mesma forma, ao se tornarem objeto de ensino e aprendizagem na escola, eles devem ser reconstruídos tendo em vista a sua dimensão discursiva, o contexto por onde circulam e os efeitos decorrentes de seus usos.

Os gêneros passaram a fazer parte do currículo da escola como uma resposta a um trabalho com leitura e escrita calcado num artificialismo que gerava reprodução mecânica e ausência de autoria. Com a perspectiva de gêneros, as práticas de leitura começaram a ganhar um novo sentido na escola, para que pudesse vir a ser, de acordo com Schneuwly e Dolz (1999:4), um *lugar de comunicação*. Desse modo, o trabalho com gêneros não deveria ocorrer mais de forma prescritiva, mas as práticas de linguagem que ocorrem no interior da sala de

aula resultariam na produção de gêneros como formas constitutivas de comunicação e participação dos alunos na sala de aula e fora dela.

De fato, a busca por um aprimoramento dos processos de leitura e escrita dos sujeitos, levando-se em conta a concepção de *letramento*, deu início a uma revisão da metodologia de trabalho com textos, uma vez que o trabalho com os gêneros, nos diferentes espaços pedagógicos, propicia um contexto de escrita aos aprendizes, tendo em vista as suas intenções ao fazer uso de diferentes textos que circulam socialmente para, dentro de um processo contínuo, aperfeiçoarem-se cada vez mais como leitores e escritores.

No Brasil, a importância que tem se dado aos gêneros, a partir de 1995, fez com que começasse a haver um movimento de mudança no ensino de língua materna. Essa perspectiva foi trazida sobretudo por meio dos PCNs, pautados em uma abordagem sócio-discursiva, em particular, a de Schneuwly e Dolz, e deu origem a pesquisas, publicações em que se busca debater, do ponto de vista teórico ou de aplicação, um modo operacional voltado à leitura e à produção de textos.

Porém, o processo não vem ocorrendo de forma generalizada. Os gêneros, como se sabe, não podem ser estudados apenas sob um ponto de vista puramente linguístico. Uma visão reducionista pode levar, equivocadamente, a uma gramaticalização do estudo dos gêneros, como se cada um tivesse regularidades, o que extrairia o dinamismo inerente a eles. No presente contexto, isso pode ser constatado por meio de muitos manuais didáticos, conforme aponta Bunzen (2006). O autor ainda atenta para

> *(...) o sério risco de enfatizar uma tipologia genérica em nossas aulas e na produção de materiais didáticos, deixando de lado a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-históricas dos gêneros.* (p.154)

Desse modo, o trabalho com gêneros na escola nem sempre garante que haja uma apropriação crítica deles, de forma que se tornem realmente instrumentos críticos de participação letrada. Atenta Rojo (2008:96-97),

> *Não há legítima aprendizagem, ou pelo menos aprendizagem flexível e crítica, necessária ao exercício ético e plural da cidadania e ao trato ético dos discursos na sociedade global, a*

> *partir do tratamento dos textos como matéria morta, repetível, modelar, unívoca.*

As situações de comunicação que se criam no interior da sala devem promover práticas de linguagem que se tornem efetivamente eventos de letramento. Não se trata somente de ensinar/aprender a ler e escrever bem, mas esse trabalho adquire uma dimensão maior, na medida em que confere aos alunos possibilidades novas de interagir com o mundo, de se assumir como sujeitos históricos, participantes de um projeto amplo de sociedade onde se inserem.

Quando pensamos em um ensino de língua portuguesa tendo como referencial teórico essa perspectiva, temos como intenção focalizar um ensino de língua materna que não se limite às práticas de linguagem na sala de aula, mas trabalhar com os gêneros, a fim de que não sejam vistos, como afirma Bazerman (2006:10) tão-somente como uma *pedagogia formal, preocupada com formas linguísticas*.

Minha experiência como professora me permite afirmar que é necessário que o trabalho com os gêneros vá além da sala aula e adquira um significado mais abrangente para os alunos. As práticas de letramento precisam ganhar maior sentido para eles, a fim de se tornar um meio não só de aprimoramento da leitura e da escrita, mas também possibilidade de inserção, cada vez mais consciente e ativa, nos espaços sociais em que vivem.

Dentro desse processo, tendo em vista a perspectiva de letramentos, os gêneros também suscitam uma nova possibilidade de organização da realidade, do próprio contexto. Para além de um trabalho restrito a atividades desenvolvidas em sala de aula, o aluno passa a ver um determinado gênero, como o convite ou a carta, não só como conteúdo das aulas de língua portuguesa, mas como textos que estão presentes nas diversas esferas da sociedade e, de uma maneira ou de outra, ligados a sua própria vida.

A apropriação da linguagem concretiza-se, então, a partir de uma nova perspectiva e, por meio dela, o sujeito se (re)constrói e se conscientiza de seu papel dentro do tecido social. O trabalho com os gêneros na escola possibilita que ocorra a apropriação consciente da linguagem. Ao mesmo tempo, partindo da ideia de transmutação de gêneros, emergem *novos gêneros*, que, por sua vez, vão sendo

constantemente recriados, segundo as intenções e as articulações dos sujeitos. É esse dinamismo que possibilita que os gêneros sejam constantemente reavaliados e recriados, ainda que, para que isso aconteça, eles precisem ser bem conhecidos pelos interlocutores, conforme assinala o próprio Bakhtin (2000:303).

A partir disso, tenho como interesse, para analisar as práticas em ambiente virtual, aprofundar a perspectiva dos gêneros considerando duas vertentes que, a meu ver, se complementam: aquela proposta por Schneuwly e Dolz, tendo em vista uma perspectiva sócio-interacionista; e, principalmente, a vertente sócio-retórica, fazendo uso, de modo particular, das considerações de Bazerman, levando em consideração também as contribuições de Miller e Swales.

Tanto uma quanto outra consideram a proposta metodológica que concebe o gênero como *megainstrumento* (Schneuwly e Dolz) ou uma *ferramenta de agência* (Bazerman, 2006:4). Elas contribuem para uma concepção de gênero que vá além da didatização, antes, como um espaço de interlocução entre escola e sociedade. Por outro lado, tendo em vista meu objeto de análise, ou seja, os espaços virtuais como *locus* para a produção e a circulação de textos, gostaria de me deter mais na de Bazerman, considerando que esta última complementa e amplia a anterior.

3.2. A PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA

A proposta de Schneuwly e Dolz, como se sabe, serviu de orientação para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem possibilitado a construção de uma metodologia de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a partir dos gêneros. Ao conferir um tratamento didático aos gêneros, esses autores apresentam contribuições importantes em relação às práticas de leitura e escrita na escola.

Schneuwly e Dolz (2004) concebem a escola como um lugar de interação e, dentro disso, o currículo que a organiza pressupõe uma visão de ensino e aprendizagem que propicie que sejam trabalhadas situações concreta, tendo como objeto de ensino os gêneros, não apenas como objetos de educação linguística, mas como *objetos culturais* por meio dos quais se desenvolve uma postura crítica e

consciente frente ao mundo em que se inserem os alunos, de modo que eles possam efetivamente passar por um *processo de socialização* (p.49).

Buscando entender como se dá esse processo, um dos elementos presentes nessa vertente retoma Bakhtin e suas considerações a respeito de gêneros primários e secundários. Para Schneuwly (2004:30), os gêneros primários são aqueles que instrumentalizam a criança em seu estar-no-mundo e, por meio deles, elas estabelecem interações sociais. A ideia de interação, para os autores, está calcada em Vygotsky, ao considerar a natureza social da aprendizagem, que se dá por meio das relações que os sujeitos constroem entre si.

Aos poucos, por meio de uma complexificação, há uma apropriação dos gêneros secundários. Schneuwly chama a atenção para o fato de que essa apropriação não se dá de modo espontâneo, mas ocorre mediante o confronto com situações de comunicação que transformam e redefinem as práticas de linguagem. No interior da sala de aula, *a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos* (p.34). Isso permite considerar as potencialidades que o trabalho com gêneros tem na sala de aula.

No entanto, no espaço escolar, muitas vezes, os alunos trabalham com textos que não estão diretamente vinculados ao seu cotidiano, o que pode tornar uma proposta dessa natureza algo artificial e pouco profícuo à formação de leitores e escritores competentes. Dois aspectos interligados podem contribuir para a superação disso:

I) como fazer a passagem de um gênero a outro;

II) como estabelecer condições de produção que promovam uma apropriação eficaz dos gêneros que, nesse universo específico, possam ser considerados como *gêneros escolares*.

Pensando em como propiciar a passagem dos gêneros primários aos secundários, Schneuwly e Dolz (2004:43) defendem a ideia de uma organização curricular que contemple uma progressão, uma *organização temporal do ensino*, que possibilite aos alunos fazer uso de formas cada vez mais complexas, um trabalho com textos em que os sujeitos possam operar com diferentes níveis de linguagem, o que implica escolhas linguístico-enunciativas conscientes, capazes de promover uma livre manipulação de textos, tendo em vista as intenções dos sujeitos.

Assim, dentro dessa concepção, como já apontado, os gêneros podem ser *megainstrumentos* (Cf. Schneuwly, 2004), visto que, imbuídos de outras significações, vão propiciar novos usos e escolhas discursivas. Os gêneros são, nessa visão, instrumentos por meio dos quais ocorre a apropriação de práticas de linguagem, consideradas pelos autores como *aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história* (p.51). Essa perspectiva comporta uma prática pedagógica que, por meio de atividades de linguagem, suscite a *apropriação* e reconstrução desses gêneros, para que eles possam se tornar *o reflexo e o principal instrumento de interação social.*(Cf. Schneuwly & Dolz, 2004:51)

A concepção de gêneros a partir de Bakhtin, considerados tipos *relativamente estáveis de enunciados* (Schneuwly, 2004: 25), caracterizados por três elementos - conteúdo, estilo e composição - permeia essa perspectiva. Conforme assinala Schneuwly, as práticas de letramento precisam garantir que se construa uma *base de orientação discursiva*, que aponte parâmetros para a circulação desses gêneros, as chamadas condições de produção, tais como a finalidade, o lugar de circulação, os interlocutores, entre outros elementos, possibilitando que tanto a produção quanto a compreensão dos textos sejam eficazes.

Daí se justifica a noção de gênero como *megainstrumento* que promove um trabalho com leitura e escrita em diferentes situações de comunicação. Ao mesmo tempo, é importante verificar que esses procedimentos ocorram dentro de um processo dinâmico em que se evidenciam essas escolhas, a partir de estratégias de ensino que *dêem aos alunos os instrumentos necessários para progredir* (Schneuwly e Dolz, 2004:53), para que se construa essa *base de orientação*.

Na escola, como objeto de ensino e aprendizagem, os gêneros tornam-se, para Schneuwly e Dolz (2004:77), *produtos culturais, instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita do aluno*. As práticas letradas na escola, visariam, desse modo, a essa instrumentação, estabelecendo sempre o vínculo com situações de comunicação que estão fora dela. No entanto, muitas vezes, conforme já acenado, essas práticas acabam por sugerir modelos de produção de gêneros que acabam por contribuir para uma interpretação errônea da proposta dos autores.

A entrada dos gêneros na escola não quer, volto a insistir, repetir o modelo anterior de um ensino massificante, acrítico e reprodutor. Ao se apropriar de um gênero, o aluno tem a possibilidade de fazer uso dele dentro e fora da escola, tendo consciência das transformações que sofre, dependendo dos lugares sociais por onde circula. Ao considerar que gêneros na escola sofrem, por questões didáticas, variações, os autores não querem dizer que sejam desprovidos de suas características, pelo contrário, ao fazer uso deles, busca-se *colocar os alunos diante de situações de comunicação* próximas daquelas presentes no mundo fora da sala de aula (Dolz e Schneuwly, 2004:81).

O contato com gêneros que circulam na sociedade encerra *situações de* comunicação que estejam próximas dos contextos por onde esses gêneros circulam na sociedade. A proposta de um currículo de progressão realmente auxilia o professor a pensar na seleção de gêneros e, principalmente, no modo como eles serão trabalhados na sala de aula. Essa aprendizagem prevê, desse modo, um conhecimento dos gêneros, por parte dos professores, em todas as suas dimensões, não apenas pelas características *relativamente* estáveis presentes neles.

Por outro lado, o aluno precisa estar em contato frequente com os gêneros, não apenas com um número reduzido deles, cuja seleção, no livro didático, muitas vezes, se dá por critérios mercadológicos, e não de cunho pedagógico. Se o objetivo é permitir que os alunos se apropriem dos gêneros para que, depois, façam uso deles nas diversas instâncias da vida em sociedade, os alunos precisam familiarizar-se com esses gêneros de forma que os vejam não apenas como “tarefa escolar”. Ao didatizar esse processo, o professor tem, diante de si, o desafio de evitar que eles percam aquilo que lhes é essencial, o seu caráter histórico, dialógico.

É claro que o aluno-escritor, ao entrar em contato com diferentes gêneros, terá representado em sua memória alguns modelos ligados ao gênero e ao próprio tema que será abordado, a fim de que possam ser acionados e efetivamente utilizados em seu percurso de escrita. Isso requer ações prévias de leitura que contribuam para a construção desses modelos. A partir da conexão das diferentes representações, gera-se um contexto de produção, o que implica estabelecer quem são os interlocutores, o lugar de produção, o tempo, os interlocutores, o suporte, os objetivos do texto. Um trabalho didático dessa natureza ajusta-se à visão de ensino

de gêneros que possa abrir espaço ao aluno para que se assuma como produtor e, dentro disso, vá construindo, aos poucos, a sua autoria.

Bakhtin (2000:283) considera que *a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual,* e *o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum.* Sendo assim, os modelos configuram-se como parte do processo de apropriação dos gêneros, sendo um ponto de partida para o trabalho e, dentro de uma progressão, a escritura capacitaria os alunos a assumirem o seu *estilo* nos textos que produzem.

Qualquer que seja o trabalho com gêneros na escola, é necessário que se preserve sempre um caráter processual que garanta que a apropriação dos gêneros nesse contexto se dê de forma a suscitar uma recriação daqueles presentes no mundo externo para que se tornem realmente um *mecanismo fundamental de socialização, de uma inserção prática nas atividades comunicativa humanas* (Cf. Bronckart, 1999:103), e não uma simples reprodução de textos empíricos pertencentes a esses mesmos gêneros, sem qualquer traço de estilo próprio.

Essas considerações auxiliam a reflexão a respeito do que efetivamente ocorre na sala de aula. Dentro de um trabalho processual e, considerando a perspectiva do *letramento*, há a consciência de que o contato com os gêneros não se limita somente à escola. Por outro lado, é esse o espaço por excelência que proporciona aos aprendizes condições para que se aprimorem quanto aos textos com os quais entram em contato.

Ao recuperar a função social da escrita, a escola acaba por realizar dois movimentos: ao mesmo tempo que traz para o seu universo textos de referência ligados ao mundo externo e, portanto, autênticos, numa transposição didática, ela também faz com que os aprendizes, reconstruindo os gêneros, não vejam mais o ensino de leitura e escrita como um fim em si mesmos, ou como uma atividade sem aplicação na vida prática.

A transposição pressupõe etapas bem definidas, com objetivos claros, o que requer que a escola construa um projeto para um trabalho dessa natureza. Para que isso se efetue, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004:97), frente às exigências que um ensino-aprendizagem desse tipo comporta, propõem a chamada

sequência didática, *um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual*[9] *oral ou escrito.* Os autores enfatizam a ideia de que uma sequência didática deve priorizar *um* gênero, a fim de que os alunos percebam, de modo aprofundado, quais são as características e particularidades de cada gênero.

É justamente por meio das sequências didáticas que se favorece a reconstrução dos gêneros, tendo em vista as representações presentes na memória do indivíduo, fazendo com o que os gêneros escolares não se limitem a um trabalho restrito apenas à sala de aula, mas se constituam como um instrumento de mediação entre os aprendizes e o mundo externo, o que os leva a se tornarem leitores e escritores autônomos.

A partir da apresentação de um *projeto coletivo* do gênero selecionado, com uma problematização a respeito, definição de interlocutores, lugar de publicação, posteriormente, há um debruçar-se sobre os conteúdos que devem ser discutidos, sem perder de vista os elementos já evidenciados. Essa apresentação e mobilização são, a meu ver, momentos fundamentais que visam a promover o engajamento dos alunos no projeto.

Os módulos que contemplam etapas de produção do texto precisam respeitar as diferenças quanto ao amadurecimento que cada aluno tem diante da produção escrita. Aos poucos, os alunos vão internalizando essa visão processual da escrita e, mesmo se o professor continua fazendo as devidas intervenções, eles passam gradualmente a se tornar produtores autônomos. Essa é uma etapa importante em que se evidenciam, além das *potencialidades dos alunos*, quais os avanços já feitos e o que precisa ainda ser trabalhado. Como afirmam Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004:101), essa é a *essência da avaliação formativa*.

Assim, desde a produção inicial, com as devidas intervenções e reorganização do projeto inicial, caso seja necessário, a avaliação formativa clarifica tanto para o professor quanto para o aluno quais são os avanços realizados e que ajustes ainda necessitam ser feitos, não só com relação à produção escrita, como

[9] Aqui, quero fazer menção às considerações de Marcuschi (2008:154) quanto à questão de se usar *gênero textual* ou *discursivo*. Ele aponta que essas expressões *podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico*.

também quanto aos elementos que, no início, foram estabelecidos. Nesse percurso, vem em relevo a necessidade de o professor ter uma formação sólida, para que possa avaliar com clareza em que momento se encontra o processo de escrita do aluno e definir critérios claros de avaliação. Esse trabalho pode propiciar a

> *(...) conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo, se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites*. (Cf Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004:103)

As atividades de linguagem, dentro disso, promovem eventos de letramento em que os alunos, aos poucos, podem ir superando suas dificuldades e, assumindo sua autoria na construção dos textos. A cada etapa, os chamados módulos, o professor localiza as dificuldades e propõe atividades que vão da análise à produção de textos.

Quanto a esse aspecto, o professor tem diante de si mais um desafio, o de ir além de um ensino puramente prescritivo, mas que garanta ao aluno, ao mesmo tempo, o conhecimento da norma culta padrão e dos recursos que a língua oferece para que possa atingir a sua eficácia comunicativa. A mudança metodológica, nesse sentido, não se restringe apenas a um trabalho de leitura e produção de textos a partir de gêneros. Ela deve ocorrer também no tocante às chamadas *aulas de gramática*, que podem ser enriquecidas justamente pela diversidade de gêneros com os quais os alunos passam a ter contato.

Dentro disso, as contribuições da Lingüística Textual são fundamentais para que ocorra essa revisão metodológica. Aliadas às questões acerca de um ensino a partir de gênero, também as noções de coesão e coerência auxiliam o professor em seu trabalho e, mais do que isso, contribuem para que o aluno não veja as aulas de gramática como um fim em si mesmas, ou que estude os elementos lingüísticos somente a partir de frases.

A partir da escolha do gênero, é possível selecionar que elementos da língua podem ser priorizados e, durante a avaliação das produções, destacar aqueles elementos que constituem as marcas linguísticas do gênero, ou mesmo avaliar se a modalidade culta é aquela pertinente ao gênero em estudo. Busca-se, com essa seleção e com o olhar atento no momento da leitura das produções,

verificar se há a utilização dos elementos estudados. Mais que a simples correção de erros, evidencia-se a preocupação em analisar, como orientam os PCNs, de que forma os alunos estão de apropriando dos *procedimentos de coesão e coerência* com os quais operam ao produzir seus textos.

A perspectiva sócio-interacionista prevê, desse modo, um ensino de língua que não contemple aspectos puramente prescritivos, centrados nas regularidades dos gêneros, alicerçado em uma visão abstrata de língua. Ao se pensar em letramentos em sentido plural, o que se percebe é a necessidade de se conceber um ensino de língua também pautado em uma diversidade, em um reconhecimento de que existe um contexto sócio-histórico de produção e circulação desses gêneros.

Assim, o ensino de língua passa a ser construído em contextos reais de comunicação. De modo particular, a partir da ideia de gênero como *megainstrumento,*

> *O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer - muito mais que os outros tipos de maestria, a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.* (Koch, 2002:55)

Vendo o texto como lugar de interação entre interlocutores, o aluno passa a fazer uso, de forma consciente, dos elementos linguísticos de que dispõe, tendo em vista as especificidades do gênero escolhido. Ele passa a operar estrategicamente com esses elementos, a entender como de são os mecanismos de referenciação e progressão temática, por exemplo, num gênero argumentativo. Numa perspectiva discursiva, ocorre a compreensão de como os elementos linguísticos articulam as ideias no texto, como as finalidades do gênero estão intrinsecamente ligadas à seleção de argumentos e estas, por sua vez, no interior dos textos, seguem uma orientação que conduz a uma progressão. Assim, conforme assinala Koch (2002:81), contribui-se para *uma noção de língua que não se esgota no código*.

Da mesma maneira, ao se colocar como leitor de seu texto e de outros, o aluno, em práticas de escrita dessa natureza, é capaz de produzir e criar

efeitos de sentidos, valorizando a etapa de edição do texto como um momento importante, em que vai, como leitor de sua produção, rever suas escolhas e, num processo de retextualização, reorganizar a estrutura composicional segundo as condições de produção que foram estabelecidas. Para que isso ocorra, o professor precisa ter um olhar avaliativo que vá além dos aspectos notacionais e, num processo interlocutivo, construa um diálogo com o aluno por meio dos textos que circulam na sala de aula. Esse olhar dá ao professor pistas para seu trabalho, para a reorientação dos conteúdos e da sequência didática, que, a partir disso, é constantemente reorganizada.

Essa atitude reflexiva por parte do professor gera também uma postura reflexiva do aluno diante de suas práticas de escrita. Assim, sobretudo para este último, a própria noção de texto é reconfigurada já que ele passa ver que há, de forma imanente, a presença de um outro com quem dialoga à medida que produz seu texto, buscando estabelecer uma interação. As condições de produção auxiliam o aluno a projetar esse interlocutor e a fazer com que suas produções, ainda que se deem num contexto de sala de aula, possam se aproximar bastante de uma situação *real* de comunicação.

As atividades epilinguísticas, de que tratam os PCNs, ganham sentido maior nas sequências didáticas, porque não ocorrem de forma descontextualizada, como momentos isolados no percurso de aprendizagem de leitura e escrita. Ao atribuir sentido ao que produz, o aluno começa a *encontrar seu caminho* seja quanto à leitura ou quanto à escrita, a perceber que a coerência dos textos depende não só de fatores internos a eles, mas também de outros, que estão vinculados a um contexto maior no qual ele se insere.

A visão sócio-interacionista comporta, desse modo, um ensino de língua em que atividades de reflexão conduzam o aluno a uma aprendizagem lingüística tendo em vista o desenvolvimento de sua competência comunicativa. As situações de aprendizagem, presentes nas diferentes etapas da sequência didática, contribuem para que o gênero se torne realmente um *lugar de comunicação* dentro da sala de aula.

Para isso, vem em relevo o aprofundamento necessário das especificidades do gênero escolhido, o que possibilita que ocorra a *complexificação* já mencionada. A produção final poderá evidenciar em que medida o gênero foi ou

não incorporado pelos alunos, para, garantindo o sentido da progressão, ser o gênero aprimorado ainda mais numa outra etapa. Ao mesmo tempo, a *sequência didática* enfatiza o processo de construção da escrita, não apenas o produto final. Essa visão processual corrobora, desse modo, as escolhas do professor, que passa, num processo contínuo, retomando Rojo (2005:33), a *refletir sobre processos interativos e a e mediação simbólica que têm lugar em sala de aula e sobre sua qualidade*.

Ao organizar suas aulas em sequências didáticas, o professor avalia seus alunos e, ao mesmo tempo, assume uma postura mais crítica e reflexiva frente ao próprio trabalho. Por outro lado, a perspectiva sócio-interacionista pode se reduzir a uma sequência de atividades que continua prescritiva e tradicional, não dando voz aos alunos, já que, muitas vezes, interpretações errôneas levam a considerar a sequência didática como "receita" para se trabalhar com gêneros em sala de aula.

Se isso ocorrer, em vez de um processo de complexificação, o aluno se deparará sempre com fórmulas prontas para escrever, resultando em textos artificiais, desprovidos de um sentido maior, que, por si só, deixam de ser *lugar de interação entre sujeitos*. Além disso, o aluno continuará a escrever apenas para o professor, que, por sua vez, permanecerá o único leitor dos textos produzidos no interior da sala de aula.

Assim, não se trata apenas de clarificar conteúdos e razões para um ensino a partir de gêneros. Para além disso, um trabalho dessa natureza significa dar novo sentido às práticas de escrita, trazendo, ao interior da sala de aula, gêneros que circulam na vida, gerando participação efetiva dos alunos. Talvez como uma resposta a essa inquietação, emergem, numa visão transdisciplinar, outras perspectivas para o trabalho com gêneros que, de forma alguma, anulam ou refutam a da Escola de Genebra ou outras.

Para uma melhor compreensão acerca desses processos, que não são puramente pedagógicos, restritos à escola, mas que estão presentes nas diversas instâncias da vida em sociedade, pode haver uma articulação entre essas vertentes. Conforme se ressaltou, a proposta de um ensino a partir de gêneros não garante que os alunos realmente se tornem sujeitos-enunciadores, mas, como assinala Kleiman (2008: s/p), *por mais relevante que seja a teoria adotada, o trabalho docente envolve, acreditamos, uma outra dimensão: a social e agentiva,*

voltada para a ação, pela linguagem, na prática social. Isso significa pensar em práticas de letramento na escola em que os alunos possam ter voz. Numa sala de aula, as múltiplas vozes, compartilham, por meio dos textos que produzem, seus valores, crenças, contemplando, com mais clareza,o seu estar-no-mundo.

3.3. A VERTENTE SÓCIO-RETÓRICA

Tomando em consideração o fato de que os gêneros são fluidos e dinâmicos e tendo em vista o objeto desta análise, ou seja, avaliar um ambiente virtual de aprendizagem para o trabalho com textos na escola, considero necessário ampliar meu olhar a respeito desse trabalho com a perspectiva sócio-retórica porque acredito que ela me permite avaliar, levando em conta os aspectos sociais, e não só os puramente linguísticos, que decorrem desses processos de letramento digital.

Marcuschi (2006:25), ao tecer considerações acerca dos gêneros, reforça essa necessidade de ampliação ao afirmar que:

> *Eles devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.*

Assim, ainda que as ações que se realizam na escola encontrem, por razões óbvias, limites para as atividades com os gêneros, eles têm de ganhar, dentro desse espaço, um sentido que vá além de simplesmente refletir acerca das categorias linguísticas que os organizam. Marcuschi (2008:154) reitera essas considerações e assinala que

> *Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.*

Proponho-me, desse modo, a me deter também na perspectiva sócio-retórica a partir de Bazerman (2005; 2006; 2007), complementando-a com as considerações de Miller (2009) e Swales (1991). Essa vertente surge, de modo especial, a partir da década de 70, quando do desenvolvimento do que se passou a

ser considerado como *nova retórica*. Essa releitura da *Retórica Clássica* refletia, de modo particular, uma busca de entendimento de uma pedagogia que pudesse auxiliar os alunos em seu processo de construção da escrita, mais do que valorizar apenas o produto, como era a concepção corrente da época. Assim, manifestava-se como uma resposta a uma pedagogia que estava assentada em moldes tradicionais de séculos anteriores. Isso fez com que se retomasse, de forma atualizada, as relações entre retórica e gênero, visto que, como ressalta Bazerman (2006:27), a Retórica *sempre teve interesse em gêneros ou tipos de enunciados, já que a prática retórica se preocupa exatamente em determinar o enunciado eficaz, apropriado para qualquer circunstância particular.*

Na perspectiva sócio-retórica, gêneros são vistos como formas padronizadas que levam os sujeitos a agir no mundo, por meio dos enunciados que compartilham, de suas intenções, constatando que *os gêneros, da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva* (idem, p.28). Nessa perspectiva, fazem-se presentes elementos da Retórica, como *audiência* e *kairos*, entre outros, que redirecionaram as pesquisas quanto ao ensino da escrita.

Freedman e Medway (1994:a4) afirmam que esses elementos acabaram por contribuir para uma pedagogia de escrita visto que, ao se centrar no processo, professores poderiam auxiliar os alunos na busca por estratégias e tomadas de decisão, ao invés de simplesmente apontar erros ou fazer comentários generalizantes. Além disso, a própria noção de gênero passou a contemplar não apenas os aspectos linguísticos e as regularidades que o configuram, mas também a esfera social por onde esses gêneros circulam.

Essas considerações ganharam força a partir dos anos 80, em que se destaca a publicação do artigo de Carorlyn R. Miller (1984;2009), *Gênero como ação social*. Surgiu um novo campo de pesquisa em que vai se privilegiar a ideia de gênero como *ação social*. Esse entendimento, de acordo com Freedman e Medway, leva *os estudantes a ver os gêneros como uma chave para que possam entender como participar nas ações de uma comunidade* (p.a:2). Além disso, conforme aponta Bazerman (2005:59), o gênero passa a ser um meio de compreender melhor as

práticas discursivas que ocorrem tanto no meio acadêmico, quanto na vida profissional.

Miller (2009) busca construir uma definição para gênero como uma *ação retórica*, preocupada, como afirma, não tanto com seus aspectos formais, mas com as situações retóricas em que ele se faz presente. Nesse sentido, procura *esclarecer a relação entre retórica e contexto de situação* (p.26), ao mesmo tempo em que quer verificar a relação com os elementos linguísticos que configuram os gêneros como tais. Assim, a definição de o que vem a ser considerado um gênero estaria ligada às práticas sociais. A nova retórica, nesse sentido, no dizer de Coe (1994:181), para *a compreensão da escrita como um processo social, pode nos levar para além da falsa dicotomia entre forma e processo*.

As situações retóricas, por meio das quais esses gêneros tomam forma, dizem respeito ao agir no mundo, aos propósitos implícitos nas ações. OS sujeitos reconhecem, nessas diversas situações, um conhecimento que já faz parte do seu arcabouço cognitivo, ao mesmo tempo em que se deparam com experiências novas. Para Miller (2009:30), *o novo é tornado familiar através do reconhecimento de similaridades*. E são justamente estas que conferem a nossas ações uma tipificação. A cada situação nova, ocorre um confronto com as tipificações das quais as pessoas fazem uso e verificam se elas estão de acordo com o seu arcabouço cognitivo; caso contrário, surge uma nova tipificação que passa a ser incorporada ao seu conhecimento.

A noção de tipificação, nessa perspectiva, é fundamental para se entender como as ações retóricas acabam por se constituir por meio de gêneros. Para Miller (2009:34), gêneros são, portanto *ações retóricas tipificadas*. Essa ideia também sustenta uma visão de transmutação acerca dos gêneros. Se eles estão sendo reconfigurados, por meio do nosso agir-no-mundo, também devem ser considerados como formas mutáveis, sujeitas a transformações. Daí a refutação de Miller a qualquer taxonomia quanto aos gêneros, o que vem ao encontro de Bakhtin (2000:279) e a sua concepção de gêneros como sendo *relativamente estáveis*. Bazerman (2005:48) alerta também para o fato de que, ao se centrar em regularidades, corre-se o risco de incorrer numa visão empobrecida acerca dos gêneros.

Bazerman (2005), buscando analisar as consequências para um trabalho com gênero na sala de aula, procura entender de que forma essas tipificações organizam as prática de escrita e a relação entre professores e alunos. Bazerman afirma que cada texto é um *fato social* (p.22) e, assim, reiterando Miller, por meio de ações no mundo, os textos assumem uma padronização, uma tipificação que os faz se tornarem gêneros, os quais se agrupam e assumem diferentes funções dentro de um sistema de atividades dos quais fazem parte.

Bazerman também alerta para o fato de que há o risco de que os gêneros sejam vistos como sendo *atemporais*, como uma coleção de elementos característicos, e a analisá-los selecionando essas características regulares. Isso leva os sujeitos a desconsiderar o *uso criativo da comunicação* e a capacidade de, operando sobre formas tipificadas, atribuir-lhes novos sentidos e usos. O autor aponta para o fato de que, a cada situação, as pessoas são levadas a remodelar essas formas padronizadas, o que as faz ter *instrumentos para a reflexão sobre o papel da criatividade social em fazer coisas novas acontecerem de novas maneiras* (Cf. Bazerman, 2005:23).

Também, para Bakhtin, está presente a dimensão criativa dos sujeitos que configuram e reconfiguram os gêneros por meio de suas práticas sociais. Tomando em consideração a *heterogeneidade* presente nos gêneros, Bakhtin (2000:279) considera que

> *A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.*

Pensando, da mesma forma, na ideia de que gêneros sofrem transformações, Schrier (1994:108) acrescenta que é preciso ver os gêneros tanto do ponto de vista diacrônico quanto sincrônico, para que se possa entender melhor que relações existem entre os gêneros que circulavam no passado e aqueles que se fazem presentes no atual contexto. Essa visão social de gêneros possibilita analisar quais elementos estão subjacentes a eles, que sentidos e valores permeiam seus usos, o que os faz ganharem ou perderem força dentro das esferas sociais por onde circulam. Desse modo, há de se repensar a própria dinâmica presente nas práticas

de escrita que se realizam na sala de aula e a começar a considerar nesta como sendo uma comunidade sociocomunicativa, não mais como um conjunto de alunos que isoladamente fazem uso dos gêneros.

Nas reflexões de Bazerman, encontram-se alguns elementos que auxiliam a repensar as práticas de letramento que ocorrem na escola. Ele atenta para o fato de que, como ação social, os gêneros possibilitam que os sujeitos façam parte de uma teia social e possam atingir seus propósitos, dando sentido às interações sociais das quais fazem parte. Assim, *numa sala de aula, o trabalho de um professor frequentemente serve para definir gêneros e atividades e, fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem*. (Cf. Bazerman, 2005:23)

Nessa vertente, há a presença de uma visão que também leva em conta o caráter dialógico da linguagem. De fato, ainda que não sejam parte constitutiva das considerações de Bazerman, duas concepções de Bakhtin são por ele retomadas. A primeira é a de que todo discurso deve ser visto como uma atividade social, que se funda no diálogo. Nesse sentido, Bazerman retoma a concepção de dialogismo proposta por Bakhtin, ao considerar que há uma orientação dialógica nos discursos que circulam nas mais variadas situações.

Além disso, ao considerar a fluidez dos gêneros, Bazerman recupera outro aspecto fundante de Bakhtin. Apesar de essas considerações fundamentais serem retomadas por Bazerman, não se pode considerar que as propostas de Bakhtin se constituam como um eixo central no pensamento do autor americano, como o próprio Bazerman (2005:50) afirma, já que considera que *a compreensão de gênero de Bakhtin fornece pistas mínimas para descrever o alcance, a história e os mecanismos de interação social*. Ainda assim, a ideia de interação, nesta vertente, como já apontado, também se faz presente de forma preponderante e, nesse sentido, acaba por, a meu ver, completar a outra perspectiva aqui já apresentada.

Bazerman (2005), ao considerar gênero como *fato social*, incorpora a teoria dos atos de fala, proposta por Austin e Searle. Partindo da ideia de que todo enunciado incorpora atos de fala, esse autor afirma que os textos produzidos socialmente apresentam três dimensões. Assim, retomando essa teoria, cada enunciado incorporaria um ato locucionário, um ilocucionário e um outro

perlocucionário. A partir disso, Bazerman passa a considerar gênero como um *fato social* que procura responder às *condições de felicidade*[10].

O autor observa que nem sempre as *condições de felicidade* são plenamente atingidas, já que intenções podem ser mal compreendidas pelos interlocutores e aponta para a necessidade de se coordenarem os atos de fala. Para que isso ocorra, Bazerman propõe um outro elemento importante em sua concepção acerca dos gêneros. Para ele, também há, nas diversas instâncias da sociedade, *formas padronizadas* que são facilmente reconhecidas pelos interlocutores.

As pessoas, já familiarizadas com essas formas, procurarão compreender-se melhor, avaliando as intenções presentes nos enunciados, a fim de que a comunicação atinja seus objetivos (e *condições de felicidade*). A partir disso, Bazerman (2005:29) afirma que *as formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros*.

A concepção de gêneros como formas padronizadas possibilita que as ações que são realizadas sejam vistas como *tipificação* e amplia essa visão, sobretudo quando os gêneros se tornam objeto de ensino e aprendizagem. Por trás de uma organização curricular existe, de fato, uma opção metodológica que supõe também um trabalho de visão crítica e reflexiva diante do mundo, ou seja, de cidadania. Uma abordagem de ensino e aprendizagem dessa natureza leva a um redimensionamento do agir no mundo, que faz os sujeitos reconhecerem as diversas instâncias de enunciação e operar dentro delas.

É preciso, mais uma vez, ressalvar que, ainda que Bazerman use o termo *padronização*, ele leva em conta o fato de que cada sujeito é diferente do outro; portanto, há que considerar que *características individuais* vão estar presentes nessas interações. Desse modo, está implícita a presença de um sujeito que, dentro de um contexto específico, por meio de tipificações, toma decisões e busca atingir seus propósitos, para que possa interagir de forma eficaz. Nesse sentido, a meu ver, Bazerman acaba por incorporar a noção de estilo proposta por Bakhtin.

---

[10] Assim, os gêneros contemplariam os três atos de fala (locucionário, perlocucionário e ilocucionário). Para Bazerman, quando fazemos uso dos gêneros, queremos, em dada situação, ser reconhecidos pelos nossos interlocutores, de forma que aceitem aquilo que afirmamos (ato locucionário) como sendo algo válido e relevante, *estabelecendo assim a convergência do efeito perlocucionário com sua intenção ilocucionária*. (Cf. Bazerman, 2005:28).

Para Bazerman (2005:30), o gênero, visto dentro de uma perspectiva social, não pode ser reduzido a um estudo preocupado somente com as marcas linguísticas que o caracterizam. Um gênero só existe na medida em que seus usuários o reconhecem e o distinguem. O autor ainda acrescenta:

> *Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre o modo como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos*. (Cf. Bazerman, 2005:31)

Esses questionamentos também têm estado presentes na escola. De fato, a visão de um ensino a partir de formas regulares, que tem gerado a já mencionada *gramaticalização* dos gêneros, não contribui para que os sujeitos se apropriem deles com vistas à sua interação na sociedade. Por outro lado, na contramão disso, essa perspectiva deveria propiciar que as atividades presentes nos processos de letramento fossem construídas levando-se em conta o modo como os gêneros se apresentam no mundo como *formas sociais de ação*. A escola, quando trabalha com os gêneros de forma reducionista, como aponta Bazerman (2006), acaba por distanciar-se da vida.

É evidente que o trabalho com a escrita deve levar em conta o desenvolvimento de habilidades inerentes a ela. Porém, não deveria ser somente essa a preocupação dos professores de língua materna em sala de aula. Isso tira do trabalho de escrita aquilo que lhe dá sentido, e o aluno passa a produzir textos pensando somente na avaliação que o professor fará, com o risco de incorporar e disseminar uma crença de que a escrita tenha como única finalidade *ganhar a aprovação de uma autoridade (...), e essa crença nega aos alunos o sentido de todas as outras coisas que podiam se realizar com a escrita*. (v. Bazerman, 2006:15)

3.3.1. GÊNEROS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Considerados como *frames para a ação social* (idem, p.23), os gêneros, numa perspectiva de letramento, precisam encontrar um espaço mais adequado na sala de aula, a fim de ganhar um sentido de vida para os alunos. A socio-retórica, nesse sentido, apresenta-se como uma perspectiva que confere ao ensino e aprendizagem de gêneros um novo sentido e abre o mundo da escrita da escola para o mundo da vida.

Como o próprio Bazerman (2007:46) afirma, o termo *retórica* é usado para *referir o estudo de todos os usos estratégicos da língua escrita em qualquer de suas formas*. Tanto à retórica quanto aos estudos dos gêneros interessa, desde sempre, propiciar que os discursos que circulam socialmente sejam eficazes e atinjam seus objetivos. Ao reconhecer no mundo padrões que são socialmente compartilhados, os sujeitos começam a fazer uso deles de forma retórica, estruturando suas ações tendo em vista essas tipificações, fazendo com que o gênero seja *a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas* (p.29).

Assim, para o autor, gênero não é somente uma categoria linguística, mas também *sociopsicológica* (2006:60). Os sujeitos reconhecem essas formas tipificadas e buscam *uma maneira de criar ordem num mundo simbólico sempre fluido*. Não se nega o fato de que existam elementos formais que podem definir os gêneros, porém, ao fazerem uso desses gêneros, as pessoas dispõem deles como uma *ferramenta* de interpretação do mundo.

De volta à sala de aula, constato que persiste ainda a visão de um trabalho com gêneros por meio de uma repetição de regularidades. Desse modo, perde-se uma possibilidade de proporcionar um trabalho que leve os alunos a realmente ver esses gêneros como ferramenta, que os leve a se inserir na sua comunidade, no seu contexto, de forma crítica.

Os PCNs e diversos autores têm falado a respeito da importância de se colocar os alunos diante de uma diversidade de gêneros. Complementarmente, Bazerman nos aponta que é importante também que eles tenham contato com uma variedade de textos de um mesmo gênero. Porém, não basta apenas estabelecer

um rol de gêneros a serem estudados, como se isso já garantisse uma aprendizagem da escrita e, mais além, uma inserção social.

Uma visão reducionista do trabalho com os gêneros pode contribuir para que não sejam vistos somente como *textos que apresentam características regulares*, tornando-se pretexto para a elaboração de propostas de atividades de compreensão e produção de textos centradas justamente nessas regularidades. Uma metodologia para o trabalho com leitura e escrita construída a partir disso pode gerar uma postura passiva por parte dos alunos, distanciada daquela atitude responsiva proposta por Bakhtin, não promovendo o engajamento necessário com o texto.

É na sala de aula que os professores de língua materna têm a possibilidade de contribuir para que os processos de letramento formem um sujeito não só hábil quanto à leitura e escrita, mas alguém que se apropria desses discursos de forma crítica e consciente. Nesses processos, mais uma vez, vêm em relevo os gêneros como *ferramentas*, por meio das quais os alunos podem descobrir seus recursos e potencialidades.

Desse modo, o autor observa que o trabalho do professor não se limita a aprofundar as características dos gêneros sob uma perspectiva puramente linguística, mas deve também procurar desenvolver nos alunos habilidades retóricas, para que façam uso desses gêneros, de forma criativa e flexível, nas mais várias instâncias de enunciação, que possam levá-los a outros *habitats* linguísticos diferentes daqueles a que estão acostumados.

Complementarmente, a questão da criatividade parece encontrar espaço num trabalho com gêneros dessa natureza. As escolhas retóricas estarão sendo guiadas por, conforme ressalta Devitt (2004:156), *convergência* e *divergência*, e os alunos perceberão que, por trás de formas padronizadas, existe sempre um ato singular de escrita. Cabe aos professores, ressalta a autora,

> *ajudar os alunos a descobrir estratégias sociais e retóricas por trás das formas, seus objetivos e efeitos, a que conformidade elas pertencem e que escolhas são necessárias para desenvolver nos estudantes habilidades críticas e, ao mesmo tempo, criativas.* (idem)

Assim, ao conferir aos alunos um espaço criador para a leitura e produção dos gêneros, o professor revê a própria concepção que tem de suas aulas e da sala de aula. É o professor, de fato, que pode *definir a dinâmica da sala de aula*, mesmo que ele esteja vinculado a um sistema que o obrigue a incluir determinados conteúdos ou a seguir um material didático selecionado por instâncias superiores.

Os textos que circulam podem ser os mesmos, o que vai diferenciar, quanto ao trabalho com os gêneros, é o enfoque que o professor dará a eles, a maneira como irá agir, mesmo diante de uma seleção predeterminada. E, a partir disso, evocar aquilo que os alunos trazem consigo e suas expectativas e desejos frente aos gêneros com que eles se deparam. Bazerman (2006:56), quanto a isso, assinala:

> *Na perspectiva do gênero, as histórias dos alunos vão supri-los com os gêneros que carregam consigo para a sala de aula, as suas percepções de como essas formas de participação comunicativa podem ou não ser reveladas na sala de aula, com que codificação e transformação, e como eles, alunos, vão responder às expectativas genéricas que o professor constrói na dinâmica da sala de aula.*

Um trabalho com gêneros dessa forma pode fazer emergir uma voz de autoria nos textos que circulam em sala de aula. Muitas vezes, os alunos veem os textos que circulam na escola como sendo muito distanciados do contexto em que vivem, o que acaba por não suscitar engajamento ou qualquer *forma de participação*. Isso tira dos alunos possibilidades de autoria, bem como os distancia cada vez mais das práticas de escrita que ocorrem na escola. É preciso que os alunos se sintam instigados e vejam esses gêneros como um desafio, para que possam, aos poucos, com confiança e estímulo, ir construindo a sua autonomia como escritores. Nesse processo, obviamente, o professor tem um papel fundamental.

Esses questionamentos são salutarmente bem-vindos, porque possibilitam repensar o papel que a leitura e a escrita têm, de forma concreta, assumido para os alunos. As instabilidades acerca do trabalho com gêneros têm trazido resultados mais positivos que negativos, já que, como nunca, estamos, como professores de língua materna, refletindo sobre como se dão essas práticas letradas

na escola e que efeitos sociais elas têm suscitado. A visão dessas práticas numa perspectiva social faz rever a sala de aula, a qual, com a virtualidade, pode ser ainda mais ampliada.

Concordando com Bazerman (2006), é preciso repensar a *arquitetura da sala de aula*, ter consciência dos gêneros que a permeiam e que, muitas vezes, não fazem parte do currículo formal da escola. Assumimos, como professores, dentro disso, uma responsabilidade frente ao modo como vão ser trabalhados esses gêneros, desde a seleção, a organização do currículo, a metodologia, até propiciar uma participação dos alunos que se dê não só por meio de "tarefas executadas", mas por uma motivação de querer, por meio dos gêneros, responder às demandas geradas por essa participação, como leitores e produtores de textos. Para Bazerman (p.58)

> *O professor tem autoridade para tentar selecionar e reorganizar as diversas forças presentes na sala de aula de modo a formar o caráter desse fórum particular que a sala de aula vai se tornar, mas aí ela passa a ser o resultado das forças que atuam dentro desse fórum. Assim, a determinação de como ensinar a escrever é uma questão de escolha social e ética, mas os eventos reais da sala de aula e a aprendizagem são produtos da dinâmica da interação acima de qualquer controle do indivíduo.*

Todo processo de escrita, alerta Bazerman, é carregado de uma tensão, e isso também ocorre nas práticas de letramento na escola. Em grande parte, porque os textos produzidos estão quase sempre vinculados à avaliação, geralmente a do professor. Essa relação com a escrita acaba por trazer consequências para a vida. A escola precisa fazer o aluno percorrer o seu processo de construção de escrita, de forma a se sentir engajado e, nesse sentido, dois elementos se tornam fundamentais: a agência e a presença da audiência, que podem fazer com que essas práticas se dispam de um artificialismo que se faz presente de forma danosa nesse processo e ganhem um espaço real de expressão de identidade e cultura.

A relação que se estabelece na sala de aula pode se alterar, não só com os gêneros que farão parte do percurso de ensino e aprendizagem, mas também entre os sujeitos que são parte integrante das dinâmicas ali presentes. Ao assumirem sua voz, os alunos engajam-se na tarefa da escrita, levando a

contemplar a dimensão dialógica que os textos assumem, suscitando novas relações, não mais aquelas já conhecidas como professor-aluno ou colega-colega. Sendo agentes em seu percurso de escrita, eles verão, tanto nos colegas como professores, uma *audiência*, dando sentido novo ao que produzem.

A história de escrita, tanto do aluno quanto do professor, vai ser um fator preponderante nas dinâmicas que se criam na sala de aula. Ao professor, cabe rever a sua relação com a escrita, seus desafios e fracassos, de forma que isso possa contribuir positivamente para as escolhas metodológicas a serem feitas. Ao mesmo tempo, a vida de escrita dos alunos, principalmente aquela que ocorre fora da escola, ao ser trazida ao seu interior, gera uma nova forma de participação frente ao que lhes é proposto, e eles podem passar a ver colegas e professores como sua audiência, criando na sala de aula um contexto de comunicação efetivo.

3.3.2. A QUESTÃO DA *AGÊNCIA*

Essa perspectiva confere aos alunos um papel fundamental. Dentro disso, como elemento essencial na proposta de Bazerman, destaca-se a questão da *agência*. O trabalho com a escrita, a partir dessa visão, leva a conceber o gênero como uma *ferramenta de agência*. Resgatando a perspectiva dos atos de fala, tendo em vista as *condições de felicidade*, é preciso que, diante da tarefa, o aluno/produtor reconheça o gênero em suas características textuais e a situação retórica em que se insere.

O conceito de *agência*, para Bazerman (2006), está diretamente vinculado ao engajamento que os sujeitos têm diante do ato de escrever e, de modo particular, refere-se às práticas de escrita que ocorrem dentro da sala de aula. Ao entender que o gênero *dá forma a nossas ações e intenções* (p.10), o autor o vê como um *meio de agência*, uma forma de expressar propósitos, de dar sentido ao estar-no-mundo. Desse modo, o estudante deve ser visto como um agente, como alguém que é capaz de usar criativamente a escrita e os gêneros que, por meio dela, corporificam-se. Para Bazeman (2006:13), a agência deveria ser *parte inerente* da aprendizagem da escrita.

Assim, gênero e *agência* são dois elementos indissociáveis. Mas é preciso que se crie um contexto para que se atribua agência aos alunos. No momento atual, vemos que à escola compete, como nunca antes, trazer a vida à sala de aula. Ver, desse modo, os gêneros como formas sociais de ação, em certa medida, pode responder a essa demanda social e propiciar que os alunos encontrem o seu *caminho no ambiente simbólico* que se constrói por meio dos livros, da mídia, de todos os processos de letramento que se instauram na sociedade. (v. Bazerman, 2007:43)

Porém, encontrar o caminho significa assumir uma postura retórica que possibilite o agir no mundo. De fato, o caráter dinâmico dos gêneros requer de nós, professores, uma atitude agentiva de nossa parte. Também as situações de escrita que são propostas em sala de aula deveriam propiciar que os alunos assumissem a sua agência nesse processo. Contudo, muitas vezes não conseguimos reconhecer nos alunos sua capacidade e, por isso, não lhes damos espaço para que se apropriem de seu papel nesses processos.

Isso descaracteriza o trabalho com gêneros, não possibilitando que sejam vistos como formas de ação. Mas, como assevera Bazerman (2005:11), a escrita por si só *é imbuída de agência*. A história da escrita, como apontei em capítulo anterior, decorre justamente dessa capacidade inventiva e criadora dos seres humanos.

Ao desconsiderar a agência dos alunos, corre-se o risco de tirar do trabalho com a escrita aquilo que lhe é essencial. Esse é um elemento que pode ser considerado como ponto de partida para o trabalho com os gêneros sob essa perspectiva, caso contrário, os alunos aprenderão apenas a “seguir o modelo”, a, de forma acrítica, reproduzir enunciados. De outra parte, os professores podem ter a ideia errônea de que, com essas práticas, contribuem para a inserção dos alunos em uma sociedade letrada. Historicamente prevalece uma visão de ensino e aprendizagem da escrita centrada na reprodução e numa simples avaliação de habilidades.

Se permanecer essa visão reducionista, continuará a haver um trabalho de leitura e escrita assentado em moldes anteriores, calcado numa metodologia que contempla apenas a reprodução de textos considerados de “bons escritores”, com a repetição, na sala de aula, do mesmo contexto de autoritarismo

com que nós, professores, fomos formados em épocas anteriores. Bazerman (2006) alerta também para o fato de que, ao longo de anos anteriores, a perspectiva de se trabalhar com textos exemplares, de considerados "bons" escritores, acabou por inibir, muitas vezes, os alunos para o ato de escrever. Essa distância, como afirma, pode *obscurecer a agência dos alunos* (p.18).

Atribuir agência significa, portanto, dar voz aos alunos e, mais ainda, dar peso a seus anseios, motivações, fazendo-os penetrar no sistema dinâmico de gêneros que permeiam as relações sociais, e que não estão presentes apenas naqueles textos literários consagrados (sem, contudo, desconsiderar sua importância nem tirá-los da vida de escrita da escola). O contato com o texto escrito não se pode dar de forma autoritária, mas paulatinamente o aluno deve ser desafiado a assumir a sua agência e a partilhar com os outros o seu trabalho escrito.

A agência chama a atenção para o que não deve ser feito, mas, sobretudo, aponta caminhos para outras possibilidades. Bazerman propõe uma reflexão acerca disso e indica que:

> *Uma visão interacional de gênero pode nos ajudar a expandir nossa pedagogia para fazer com que mais tipos de escrita se tornem mais significativos para os nossos alunos, proporcionando mais motivação na escolarização e abrindo a porta para uma vida de escrita.* (Cf. Bazerman, 2005:16)

Conforme aponta Bazerman (2006:14), a escrita da vida não pode se dissociar da escrita da escola. A agência cria condições para se garantir uma escrita com finalidades precisas, uma voz que tenha algo a dizer, e, sobretudo, que suscite ao seu redor uma audiência, que ganha força à medida que a agência cresce dentro da sala de aula. O sucesso ou não no mundo da escrita na vida adulta desses alunos depende, em grande parte, de suas práticas letradas na escola.

Ao se conferir aos alunos a agência, eles assumem o papel de escritores e passam a ver, também eles, os gêneros como formas de ação no mundo, ou seja, atribuem ao que produzem na escola uma relevância e pertinência com o seu estar-no-mundo. Assim, gêneros se tornam efetivamente uma ferramenta para que eles possam desempenhar o seu papel de escritores nas mais variadas situações de comunicação com as quais se deparam.

Com isso, vem em relevo o percurso de letramento dos alunos como algo singular, que refuta uma pedagogia de escrita baseada em repetições de modelos já consagrados, ou em práticas que comportam ritualisticamente exercícios formais, sem levar em conta a história de escrita dos alunos. Os gêneros, ao contrário disso, podem ser um caminho de descoberta de suas potencialidades.

A atribuição da agência também passa por essa visão, pelas escolhas que o professor faz, da sua formação, pelo modo como ele se relaciona com seus alunos e, pedagogicamente, dá espaço para que os estudantes possam se comunicar. A escolha de gêneros precisa ser orientada também segundo o momento de escrita no qual eles se encontram, ampliando os critérios de escolha que comportam a diversidade de gêneros existente na sociedade e presentes na vida desses sujeitos, para que façam uso deles como ferramentas. Assim, há que se levar em conta aspectos presentes em diversas áreas, além da linguística, retórica, incluindo aí a psicologia e sociologia.

Para isso, Bazerman (2006:26) retoma Bakhtin que, numa perspectiva dialógica da linguagem,

> *Vê nos gêneros discursivos uma establização situacional que influencia a referenciação, a expressividade e o direcionamento; a configuração genérica da ação comunicativa, desse modo, regulariza nossos objetos de discurso, nossa postura emocional em relação a esses objetos e nossa relação com o mundo.*

A perspectiva sócio-retórica de Bazerman e de Carolyn Miller ajuda a compreender de que forma o trabalho com os textos na sala de aula pode se tornar uma atividade que leva em conta não só a produção em si mesma, mas os efeitos sociais que dela decorrem nos ambientes simbólicos que se constroem, relacionados ao modo como os alunos se engajam no trabalho de produção de textos e quanto àquilo que decorre da circulação desses textos entre eles.

3.3.3. O ENGAJAMENTO PARA COM A ESCRITA E O OBSERVADOR *ÍNTIMO*

A situação retórica precisa estar clarificada para que se possam compreender os processos de letramento em análise. Bazerman (2007), ao propor uma *teoria retórica do letramento*, está, de fato, preocupado com suas consequências cognitivas, em primeira instância, para, depois, verificar de que forma as atividades com a escrita têm ecos na inserção social desses sujeitos. Desse modo, a compreensão de um trabalho com gêneros em sala de aula nos permite vê-los não apenas como objeto de estudo, mas como formas que possuem uma situação retórica e inserem-se num contexto social (Cf. Devitt, 2004:13). A importância dada ao contexto corrobora as considerações de outras perspectivas teóricas, como a socio-interacionista discutida anteriormente.

Essa perspectiva quer entender, de fato, como se dá o engajamento com a escrita, em que espaços sociais, com quais sujeitos e que relações eles têm com os processos de ler e escrever. Devitt afirma que trabalhar com *um gênero é construir uma situação* (p. 21). *A situação retórica* que se estabelece nos ambientes de escrita, sejam eles na escola ou não, é que vai definir as possíveis *ações retóricas*. Bazerman (2007:48) considera esse *o ponto de partida* para a construção de um texto, para a escrita de forma geral.

Reconhecer esse ponto de partida é constatar que, nos processos de letramento, estão presentes procedimentos, um conjunto de ações retóricas que nos ajudam a definir como está sendo construída a relação com a escrita por parte dos alunos/escritores, se eles realmente a veem como uma *forma de ação social*. Sem os gêneros, atenta Devitt (2004:162), os *escritores estão sujeitos à manipulação dos outros*, mas, da mesma forma, acrescentaria que, *sem* o conhecimento retórico de que existem “esses outros”, esses sujeitos não seriam capazes de fazer com que seus enunciados ganhassem uma forma de vida e ação, ou seja, não se construiriam gêneros.

Observo que, na sala de aula, tanto a situação retórica quanto as ações decorrentes dela muitas vezes não são reconhecidas. Mesmo tendo sido incorporada a perspectiva de um trabalho a partir dos gêneros, vejo uma preocupação maior em verificar de que forma as características dos gêneros foram apreendidas e não em entender em que circunstâncias esses textos foram

construídos e de que maneira eles circulam, que tipos de interação podem ser estabelecidos por meio do trabalho com a escrita.

Ao se pensar, então, na construção de um gênero, como ação social, é imprescindível levar em conta a dimensão da audiência. O contexto implica escritores e leitores e essa inter-relação, como afirma Devitt, não se dá de forma unidirecional, mas vem de fora a possibilidade de se gerar reciprocidade. Na busca por atingir seus propósitos, o escritor vai estabelecer uma situação retórica que implica justamente construir com o leitor um relacionamento recíproco, em que, no dizer de Devitt (p.24), *gêneros respondem a situações e situações respondem a gêneros*.

Nesse sentido, mais uma vez, evidencia-se o papel do *outro* na tarefa da escrita. Bazerman (p.52) enfatiza a colaboração de outras pessoas *que tanto estendem o alcance dos recursos e habilidades que entram na construção dos textos como antecipam os resultados da sua apresentação*. Nesse intercâmbio colaborativo, considerando o contexto da escola, os alunos podem se tornar colaboradores dos textos uns dos outros, fazendo emergir novos papéis sociais na sala de aula. Nessas situações de escrita, para além da figura do professor, os colegas podem propiciar *um feedback* que suscita ao escritor novas perspectivas e aponta as próximas ações retóricas de que fará uso ao se voltar novamente ao texto.

Essa perspectiva corrobora a ideia de que os processos de letramento são ações sociais que promovem a participação dos sujeitos. Tanto para quem produz quanto para quem escreve, passa a haver uma maior consciência acerca do modo como se constroem os textos, das escolhas feitas, da forma como esses textos chegam aos outros, entre outros fatores. Isso faz com que as práticas de letramento na escola se potencializem, e os alunos comecem a se dar conta dos efeitos que seus textos criam na audiência.

Aprender a usar os recursos da escrita nessa dimensão é um objetivo a ser perseguido por professores e alunos, que os leva a perceber que a produção escrita não se presta a fins meramente avaliativos. E isso significa trazer às práticas de letramento uma percepção que traz à consciência dos escritores o modo como eles estabelecem interações por meio dos textos que produzem, para, conforme aponta Bazerman (2006:131), *entender nossa relação com nossas*

audiências e, sobretudo, como acrescenta Miller (2009:44), para que se aprenda a *agir conjuntamente*.

O papel da *audiência*, portanto, dentro dessa perspectiva é fundamental, pois propicia que os escritores tenham um *conhecimento retórico* que os leve a desenvolver competências para *agir reflexiva e efetivamente* (Cf. Bazerman, 2007:54). E, para que isso ocorra, Bazerman defende a ideia de uma *educação retórica* De fato, Bazerman aponta para uma *educação retórica*, na medida em que um trabalho com a escrita dessa natureza leva os alunos a não só fazer uso das ferramentas que os gêneros fornecem, como também verificar estrategicamente quais os recursos simbólicos de que dispõem para sua inserção nos mundos socioletrados.

A audiência é, nesse sentido, um outro elemento fundamental que deve estar presente numa pedagogia de escrita e pode contribuir para que se dinamizem as práticas de letramento na escola. Ter diante de si um *outro*, que se corporifica não só pela figura do professor, mas também por meio da constituição de um público maior, o dos colegas, faz com também os alunos percebam, além dessa consciência do processo de escrita, que efeitos o seu dizer provoca nos outros, a pensar, de forma reflexiva, naqueles que efetivamente vão entrar em contato com seus textos.

Essa perspectiva também acaba por reforçar o caráter dialógico da linguagem. Não se constroem mais relações assimétricas entre o professor avaliador e alunos-produtores de textos. Mas, todos juntos, constituem uma audiência para os textos que fazem emergir relações dialógicas, fazendo com que se concretize um processo de escrita colaborativa.

Bazerman (2007:55), chamando a atenção para o papel social, tanto do professor quanto dos outros possíveis sujeitos que comporão a audiência, ressalta a figura do *outro* como alguém capaz de *solidariamente compreender a luta do escritor, mas também capaz de permanecer de fora dessa luta de forma a oferecer reflexões mais distanciadas e orientações menos emocionais.* A esse colaborador Bazerman chama de *observador íntimo*.

Cria-se, entre o escritor e seu observador íntimo, um contexto retórico que promove um novo tipo de engajamento e responsabilidade diante do ato

de escrever e pode contribuir para que os dois desenvolvam a própria competência quanto aos textos que têm a produzir, trazendo novas consequências cognitivas e sociais à sua *performance*. Assim, o escritor percebe que não basta dar conta dos elementos linguísticos, mas ganha um feedback que o faz tomar ainda mais consciência do conhecimento retórico de sua tarefa. Quando em confronto com o *outro*, vê a possibilidade de ter o seu constructo como um meio de participação social.

As relações interpessoais, desse modo, constituem-se também nas instâncias do trabalho com a escrita, trazendo ganhos tanto para o escritor quanto para seus observadores. Cria-se um ambiente de confiança e vínculo entre os sujeitos e com a própria escrita, e eles passam a ver as atividades de sala de aula para além dela mesma. Abre-se um espaço para que, na trajetória de escrita dos alunos na escola, eles descubram uma atitude positiva frente à escrita, ao se projetar *num campo discursivo,* que redefine *a participação e identidade* desses sujeitos (Cf. Bazerman, 2007:64).

É claro que essa contribuição só ocorre se se criar um ambiente retórico propício, e o professor, como mediador, assumir um papel fundamental, na medida em que estabelecer com os sujeitos as condições de trabalho que resultam numa efetiva colaboração. Como já evidenciado, esse ambiente de cooperação pode ser suscitado tendo em vista as escolhas metodológicas que o professor realiza. O fato de, nas práticas de escrita que ocorrem da sala, não haver uma audiência (já que a figura do professor, mais que leitor, vem de fora, como avaliador), impede que os alunos reconheçam as consequências sociais que podem adquirir os textos que produzem.

A audiência, além da consciência crítica e reflexiva, diante da produção escrita, cria também um espaço de estímulo. Essa relação de reciprocidade não dispensa o embate, a divergência, mas, numa dinâmica de confronto e abertura, abre-se uma possibilidade de interlocução que promove *atividades de letramento* que *muitas vezes se transformam em canais de relacionamentos* (Bazeman, 2007:70).

E, como mediador dessas dinâmicas, cabe ao professor, da mesma forma, auxiliar os alunos a ganhar cada vez mais autonomia diante das escolhas retóricas que têm de fazer diante da tarefa da escrita. Tais escolhas podem

continuar a ser uma reprodução do que o professor estabeleceu, como ações cristalizadas ou padronizadas. Ou, essas escolhas passam a ganhar outros contornos para que, diante das tipificações presentes nos gêneros, os escritores sejam capazes de selecionar, de forma estratégica, quais são aquelas mais adequadas ao que lhes é solicitado.

Assim, conforme acenado, esse ambiente retórico para a escrita é um *habitat* que comporta a situação retórica, as escolhas decorrentes dela, as tipificações e as condições de produção dos textos. É claro que, aos poucos, ocorre um distanciamento daquilo que pode ser considerado como padronizado, e uma aproximação de situações de escrita muitas vezes marcadas por instabilidades, o que, em particular na sala de aula, gera resultados não previstos pelo professor, alguns favoráveis e outros nem tanto.

Nesse sentido, o professor tem de aprender a lidar com *incertezas* e, ao mesmo tempo, cuidar para não interromper o processo de escrita do aluno, querendo ansiosamente antecipar etapas pelas quais este deverá passar. Ele pode passar de avaliador e corretor de textos a ser alguém que represente para os alunos a figura de *confidente* e *conselheiro*, conforme aponta Bazerman (2007:67), criando situações em que o aluno se sinta capaz de aprimorar a própria escrita e dar novos passos, a enfrentar, também ele, seus desafios e incertezas.

Quando o texto passa a ser *público*, ele entra numa cadeia de outros textos e forma com eles o que Bazerman (2007:64) chama de *campo social discursivo*. As pessoas, dentro dessas redes sociais de letramento, estão sujeitas a terem seus textos lidos e avaliados de múltiplas formas. Assim, um trabalho dessa natureza pressupõe sempre uma *atitude responsiva* por parte dos interlocutores, tanto quanto ao trabalho com a escrita propriamente dita, quanto com relação à tomada de decisões diante das instabilidades e obstáculos que surgem no decorrer do processo.

Bazerman (2007:78) considera que:

> *Esses múltiplos fatores que controlam a recepção e as consequências influenciam, dessa forma, o modo como os textos serão recompensados, sancionados ou ignorados, afetando assim a futura configuração da rede, a maneira como os participantes vêem a viabilidade de várias formas de texto (que funcionam na escrita) e como as pessoas autoconfiantes se sentem diante da escrita nesse âmbito.*

A participação em um ambiente socioletrado que estimula potencialidades e cria identidades favorece uma inserção na sociedade de forma mais positiva, levando os alunos a perceberem que os gêneros reverberam, que seu objeto de estudo e aprendizagem tem vida além da escola. Cria-se, desse modo, um percurso de escrita que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, já que, nesse cenário social, assume-se uma atitude responsiva não só frente ao que se produz, mas também diante dos textos das pessoas com as quais é compartilhada a experiência de escrita.

Bazerman (2007:110) enfatiza que *o desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo*. Contemplar essas múltiplas dimensões no trabalho processual talvez nos auxilie, como professores, a entender melhor em que momento se encontram os alunos em seu percurso de letramento. Somos, de fato, muitas vezes, os primeiros com os quais os alunos buscam construir uma interação por meio dos textos que produzem, especialmente nas séries iniciais.

Se houver uma postura de abertura e acolhimento invariavelmente ocorrerá que os alunos se sintam encorajados a enfrentar seus desafios e a tornar outros, também eles, leitores de seus textos. Assim, os gêneros poderão, de modo efetivo, tornarem-se formas de vida e ação.

Para se referir justamente a essas dinâmicas de interlocução que se estabelecem, Bazerman (2007) faz uso de um outro elemento da retórica, o conceito de *Kairos*, ou seja, o *momento retórico* que ocorre entre escritores e audiência, entre o contexto que se cria e a agência. Hoje, segundo Bazerman, o conceito de *kairos* emerge como uma forma de compreensão da dimensão cultural presente nesses contextos (de modo particular, naquele em que se situa a escola) e do reconhecimento de quais recursos dispomos. Miller (2009:52) acrescenta que *o gênero se torna um determinante do kairos retórico - um meio pela qual definimos uma situação no espaço-tempo e compreendemos as oportunidades que ela oferece.*

A compreensão do *kairos* contribui para a reflexão quanto às situações em que os gêneros são projetados na sala de aula, ao mesmo tempo que nos leva a perceber como historicamente eles vão sendo reconfigurados mediante as práticas letradas. Isso nos leva a ver as instabilidades desses percursos de

escrita de uma outra forma, a compreender que a apreensão deste ou aquele gênero por parte do aluno tem um significado.

Esse reconhecimento nos leva a fazer parte da vida de escrita dos alunos e nos faz adquirir uma percepção cada vez maior do modo como eles se engajam diante do ato de escrever, a perceber qual é a sua *construção kairótica* (Bazerman, 2007:140). É, sobretudo, por meio desse *ser capaz de olhar o outro* que podemos nos tornar capazes de compreender melhor a luta com a escrita dos alunos, e eles, por sua vez, pelas dinâmicas que se criam, podem fazer o mesmo em relação a colegas e pessoas com as quais convivem e partilham seus textos, para além daqueles que produzem na escola.

Pode ocorrer o que Bazerman chama de *concepção kairótica do outro*, que nos leva a transpassar os conflitos e reconhecer, nos discursos alheios, uma busca de interlocução, assumindo a atitude responsiva de que fala Bakhtin. Desse modo,

> *o reconhecimento de kairos vai além da identificação dos nossos momentos de vantagem pessoal ou de envolvimento solidário na evolução do lifeworld de outra pessoa, e vai na direção de uma participação no interior de momentos coletivos que reúnem comunidades mais amplas das quais participamos.* (Bazerman, 2007:144)

A dimensão do *kairos*, portanto, não se configura a não ser na comunidade, já que as ações, as práticas de escrita não ocorrem sem levar em conta o contexto em que se situam os sujeitos e a sua participação dentro dele. É o reconhecimento dessa dimensão de comunidade que vai suscitar maior ou menor engajamento. A dimensão do *kairos* ajuda a todos a se situarem nesse microcosmo chamado sala de aula, da mesma maneira que os faz se tornarem cada vez mais conscientes de que não estão agindo sozinhos.

3.4. UMA COMUNIDADE DISCURSIVA

Essa possibilidade que se abre para o trabalho com a escrita na escola pode contribuir para que seja minimizada uma questão que frequentemente

vem à tona nos processos de letramento no ambiente escolar. Muitas vezes, como pontuado, tendo diante de si somente o professor como leitor, o aluno-escritor não tem a possibilidade de avaliar que efeitos sociais o seu texto produz, já que o retorno que recebe é decorrente de uma única visão a respeito do texto.

O engajamento da comunidade de escrita que se constitui pode suprir essa ausência de retorno. Se isso ocorre, Bazerman (2007:67) avalia que

> *O escritor se sente ouvido e parte daquilo que o grupo está fazendo. Essa integração empresta confiança à escrita futura e encoraja uma participação contínua nessa formação discursiva. O escritor cria uma identidade com aquele cenário social e, assim, aposta nessa identidade*.

Se o gênero é visto como inserido numa dinâmica social, constata-se que a artificialização do trabalho que é feito na escola não proporciona que essa visão seja incorporada por professores e alunos. A sala de aula tem o potencial de se tornar um *fórum* constante de compartilhamento de ideias e opiniões, não apenas como um espaço de ensino e aprendizagem das regularidades presentes em alguns gêneros selecionados para serem objeto de estudo.

Porém, se se considerar a perspectiva do letramento, existe, de fato, uma emergência para o trabalho que supõe uma participação, que revela a consciência de que um texto não se mantém isolado, mas compõe, junto com outros, uma cadeia de textos que configuram os sistemas de gêneros da vida em sociedade. Assim, o aluno passa a ver a dimensão comunicativa que está presente nos textos que produz. Ao mesmo tempo, também percebe que o seu engajamento se dá na medida em que ocorre o engajamento daqueles com os quais convive nesse espaço.

Os vínculos que se criam em torno daqueles que compõem essa rede de letramentos reforçam a ideia de comunidade. Quanto a isso, empresto de Swales (1991) a expressão *comunidade discursiva* para me referir a essas redes sociais. Os grupos sociais que se constituem acabam por estabelecer vínculos, traçam objetivos em comum, colaboram um na produção do outro e fazem circular diferentes gêneros, segundo suas finalidades.

Alguns desses elementos estão presentes na concepção de *comunidade discursiva* proposta por Swales e vêm ao encontro das perspectivas

que se abrem, levando em conta um trabalho dessa natureza na escola. No contexto atual, com as trocas possibilitadas pelas tecnologias de comunicação e informação, criam-se outras instâncias de comunidade, propiciando a construção de novas *identidades discursivas*, marcadas por elementos que indicam a responsabilidade e o sentido de pertença dos sujeitos que fazem parte delas. Essas identidades são marcadas pelas formas de participação, pelos objetivos específicos e, sobretudo, pela rede de colaboração que se estabelecem por meio dos textos que circulam nessas comunidades.

Existem, de fato, novos espaços de escrita que dão origem a um sistema social novo, reconfigurando a ideia de comunidade que tinha o próprio Swales, quando da publicação de *Genre Analysis*, visto que, naquele momento, não havia a popularização da Internet e a emergência de novos contextos de comunicação. Devitt (2004:39) acrescenta que *comunidades são mais bem definidas por seus objetivos comuns, valores e identidade* que pelos gêneros que nela circulam.

Marcuschi (2004:22), citando Erickson, resume a ideia de comunidade como *uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos num sistema de relações duradouras*. A ideia de vínculo, seja quanto aos valores compartilhados ou com relação à confiança mútua, é um elemento central nas definições de comunidade.

Os gêneros podem contribuir para a constituição da comunidade, mas não necessariamente a configuram como tal. Isso pode ser comprovado pela diversidade presente numa única sala de aula, em que, cada participação, maior ou menor, de seus integrantes, pode alterar a configuração desses gêneros de que fazem uso. Essa realidade torna-se ainda mais evidente quando se contemplam as redes sociais presentes hoje na Internet: para além dos objetivos para as quais foram criadas, elas são redefinidas a cada intervenção de seus participantes, que fazem circular ali, de forma prevista ou não, os mais diferentes gêneros.

As atividades que se desenvolvem no interior das comunidades acabam por contemplar um trabalho com práticas de escrita por meio de gêneros, numa perspectiva que implica também uma formação social para o mundo. Existe, assim, um *aprendizado para a vida*, na medida em que elas instauram um

microcosmo de interações, em que as relações sociais vão além da simples conteúdos formais com os quais normalmente a escola trabalha.

Miller (2009), ao considerar gêneros como artefatos culturais, reforça a ideia de que, *para os alunos*, gêneros podem ser a c*have* para compreender a dinâmica que se faz presente nas diversas instâncias da vida em que se inserem, ou seja, *como participar nas ações de uma comunidade* (p.44). E esse engajamento comporta também um compromisso, uma abertura para novas interações e uma exigência para a ação. Não se pode pensar em gêneros sem os conectar a comunidades, porque, conforme aponta Swales (1991:9), *gêneros pertencem às comunidades discursivas, não a indivíduos*.

Para distinguir os tipos de comunidade que podem se configurar, Miller recorre a Harré, em sua distinção entre a comunidade que ele chama *taxonômica* e aquela relacional. Quanto ao primeiro tipo, existe um compartilhamento, mas isso não implica o estabelecimento de interações. Já as comunidades relacionais pressupõem uma relação entre seus membros, que a configuram, enfim, como tais. A partir disso, Miller (2009:55) asinala que comunidade retórica

> *É uma projeção discursiva, um constructo retórico. (...) É constituída de atribuições retóricas, articuladas características, gêneros de interação, modos de realização, que inclui o de reproduzir a si mesma. (...) elas existem em um nível cumulativo muito mais elevado do que os gêneros*.

Retomando Bakhtin, Miller aponta que, numa comunidade, as forças centrífugas e centrípetas precisam se encontrar. Isso pressupõe, como visto, o agenciamento de identidades que contemplam, em seu interior, a diversidade, e, dentro disso, as instabilidades que fazem parte de qualquer convivência. A ideia de comunidade, portanto, não traz em si, de modo algum, a homogeneidade, justamente porque estão presentes nela essas *forças centrífugas da diferença*. É, constituída, como já acenado, por meio de forças convergentes e divergentes e, dentro disso, os gêneros vão se tornar o lugar por meio do qual ações são realizadas.

Na sala de aula, ocorrem práticas de letramento, a meu ver, que comportam também esses aspectos que emergem nas relações tecidas entre os

sujeitos participantes da comunidade discursiva que pode vir a ser relacional. Por meio da escrita, eles passam a criar vínculos de uma outra forma, além de se tornarem melhores leitores e escritores. Assim, aprendem a conviver na diversidade e por meio dos gêneros que os conectam, vendo neles um meio de construção de pertença a essa comunidade. Como afirmam Bazerman & Prior (2007:154), *um único texto pode mediar numerosas interações em múltiplos lugares e tempos*.

Uma análise de um tipo de comunidade discursiva que se estabelece num espaço virtual de escrita corrobora essa ideia. Vê-se que o ensino de escrita assume, hoje, um caráter social muito mais abrangente que em épocas anteriores, o que indica a necessidade de se ter sempre uma pedagogia da escrita que contemple a presença quase que concomitante do *outro* nos processo de construção e circulação dos textos.

Bazerman (p.156) recorre à holografia para explicitar que tipo de interação seria possível. Essas comunidades evocariam uma *imagem tridimensional de um mundo social*, em que estão presentes autores, leitores, objetivos em comum, com formas de participação e colaboração. Assim, para ele, comunidade discursiva significa *rede social*, e os interlocutores, embora com finalidades em comum, têm de aprender a lidar com a diversidade, seja quanto aos estágios de construção de escrita, seja com relação à própria personalidade.

Ainda que na escola as práticas de escrita se deem num contexto que busca reconfigurar a vida social, as situações comunicativas contribuem para que se projetem para a vida os gêneros que nela circulam, e os alunos são capazes de reconhecê-los em seus círculos e assumem, com mais propriedade, os papéis sociais no contexto em que vivem. O caráter dialógico, nessas comunidades, ganha visibilidade e, mais do que isso, constitui-se como condição primeira para que elas realmente se concretizem.

Como já acenado, não é o objeto em si que muda. É o olhar acerca dos gêneros que precisa ser ampliado para além das formas linguísticas que os constituem. E isso possibilita pensar em outras instâncias de práticas de letramento por meio deles e a ver que, sem a agência dos alunos, os gêneros acabam por se limitar a formas padronizadas de escrita. A perspectiva sócio-retórica traz à discussão alguns aspectos que, se não considerados, tornam-se obstáculo para

esse trabalho, como o envolvimento dos alunos com a tarefa da escrita e o papel mediador do professor no processo.

Da mesma forma, é possível, por meio das atividades em sala de aula, dar um novo sentido ao trabalho com a escrita, que comporta, como apontei, incertezas e instabilidades, mas que suscita o engajamento, a motivação para as atividades. O contexto educacional em que os adolescentes e jovens estão hoje inseridos, devido às tecnologias de comunicação e informação, demanda uma nova perspectiva para o trabalho com o texto.

São desafios que se colocam diante dos professores de escrita e que exigem deles assumir também um papel de orientador, aquele que efetivamente auxilie os alunos a fazer parte desses contextos de comunicação, de forma colaborativa e ética.

Bazerman (2007:132) esclarece:

> *Estamos aprendendo a reconhecer não apenas categorias de momentos sociais e o que funciona retoricamente nesses momentos, mas, também modos de agir e responder, ou seja, modos de ser parte da sociedade. A gama de gêneros disponíveis para aprendermos e integrarmos ao nosso repertório de ações define em grande parte os padrões característicos de interações dentro de uma sociedade*.

Assim, a perspectiva dos gêneros não pode ser vista como algo dissociado das práticas de letramento. Gênero é, antes de tudo, *um mediador das complexas interações socioculturais* (Cf. Bazerman, p.194). Ele se constitui como um elemento central para essas práticas, sejam elas dentro ou fora da escola. Assim, como assinala o autor, o aluno passa a ver a escrita não mais com uma entidade abstrata e reconhece nela as dinâmicas de interação social com as quais opera ou passa a conhecer outras que, ainda que não façam parte de seu cotidiano imediato, passam a ser reconhecidas e a fazer sentido para ele.

Para arrematar essa reflexão, retomo Bazerman (p.198) novamente:

> *Estudantes ou outros novatos precisam ver seu trabalho não apenas como conformando ao gênero, mas levando-o adiante, talvez desafiando tanto suas realizações textuais estabilizadas quanto as formas de vida estabilizadas que eles indexam. Estudantes precisam se entender como participando propositalmente dentro de um ambiente comunicativo rico e multidimensional*.

Eu achei a atividade do site muito interessante, pois, nela, pudemos escrever textos, editá-los, comentá-los e publicá-los. Acho que tudo isso gerou um aprendizado muito grande, além de nos fazer desenvolver um olhar mais crítico em relação aos textos que escrevemos e aos textos todos outros.

Eu mesma notei a diferença do meu primeiro texto publicado no site para o último, e notei como os textos ficam melhores após a reformulação.

A atividade foi legal e interessante, os critérios de comentários me ensinaram muita coisa. (J.)

CAPÍTULO 4

A REDE COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Levando em consideração o fato de que, na Internet, estão presentes diversas modalidades de comunicação, para o presente trabalho, optei pelo estudo de um desses modos de organização textual, sob a forma de hipertexto. Busco entender como essa organização discursiva nos auxilia a compreender, levando em consideração a perspectiva de um ensino de escrita a partir de gêneros, de que maneira sua utilização contribui para a formação dos sujeitos como produtores de textos e para sua inserção nos processos de letramento digital.

Interessa-me saber como os alunos constroem práticas de letramento não só na sala de aula, num espaço físico configurado e delimitado, mas também naquele virtual, em que novas relações são construídas por meio de textos que circulam e vão, de algum modo, entrelaçar-se. Assim, proponho analisar um espaço virtual de produção de textos em que sejam observadas práticas de letramento que ali se instauram, as ações que os alunos desenvolvem nesse espaço, como eles se engajam nos processos de escrita que ali se estabelecem, suas expectativas e comprometimento diante das atividades propostas.

Para analisar, então, as práticas de letramento ocorridas nesse ambiente, recorro a uma análise de caráter etnográfico, visto acreditar ser essa abordagem capaz de contemplar os diversos aspectos do dinamismo das aulas e dos sujeitos participantes, em que seja possível

> *Descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados no cotidiano do seu fazer pedagógico* (Cf. André, 1995:41).

4.1. UMA ABORDAGEM DE CARÁTER ETNOGRÁFICO

Constato que esses ambientes, mais que refletirem novos paradigmas e avanços no que tange à tecnologia, são produto e processo de novos

fenômenos culturais com os quais nos deparamos na contemporaneidade. Essa compreensão reforça a escolha da análise pelo viés da etnografia, visto que, mais do que descrever situações, permite-nos avaliar como esses processos culturais ocorrem na sala de aula. Nesse sentido, a etnografia se transforma em uma ferramenta para compreendê-los.

Tendo em vista uma concepção de letramento que contempla algo para além da apropriação pelos sujeitos da leitura e da escrita, entendo que é preciso compreender que contexto é aquele em que ocorrem os eventos presentes nesse processo, quais são as ações letradas que, por meio de gêneros, configuram-se nessa comunidade e de que forma ocorre o engajamento para com a escrita.

A abordagem etnográfica é um caminho que me possibilita ampliar o olhar para além do material escrito produzido pelos alunos, pois me leva a perceber de que modo as relações que se estabelecem nessas práticas vão contribuir para que elas sejam, a cada momento, construídas e reconstruídas. Como assinalam Heath & Street (2008:29), a etnografia é uma abordagem que *observa, registra e analisa o comportamento humano em espaços e interações específicas*.

Em particular, no ambiente escolar, intento analisar, nos eventos de letramento, que papéis assumem professor e alunos, nas instâncias de interação que são construídas mediante os textos que ali circulam. Assim, os textos servem como um instrumento de análise também da dinâmica relacional que eles criam.

Quanto a isso, André (1995:42) pontua que:

> *Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados*.

Nesse sentido, essa abordagem me permite observar tanto o grupo quanto cada sujeito que dele faz parte, identificando aspectos individuais e, ao mesmo tempo, verificando as relações que se estabelecem dentro do contexto analisado. Heath & Street (p.32) atentam para o fato de que, numa abordagem de caráter etnográfico, existe sempre uma perspectiva comparativa. Assim, dado o

tópico escolhido, é preciso que o pesquisador se debruce sobre o campo teórico que embasa essa escolha, tendo em vista uma perspectiva histórica, a fim de verificar, a partir dessa retrospectiva, qual é o estado daquele campo investigado. A respeito disso, André (1995:42) complementa que essa abordagem *implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo*.

Não é objetivo, nesta tese, discutir ou comprovar se as atividades desenvolvidas trazem sucesso ou fracasso no tocante ao desempenho dos alunos, mas verificar que novas relações são estabelecidas e que contribuições elas podem trazer aos processos de letramento. De fato, conforme assinala Street (2001:1),

> *A perspectiva etnográfica, mais que tentar provar o sucesso de uma particular intervenção ou tentar "vender" uma metodologia particular para o ensino, está mais preocupada em entender o que realmente ocorre*.

Analisar as práticas de letramento dentro dessa perspectiva significa buscar entender como os sujeitos se engajam, ou não, nas propostas que lhes são feitas, que responsabilidades assumem e que outras atribuem àqueles pertencentes ao seu grupo. A abordagem etnográfica, desse modo, vem ao encontro do meu objeto de análise na medida em que *examina a construção coletiva de práticas de letramento em um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para se tornarem letrados*. (Cf. Castanheira *et al*., 2007:9)

Levando em consideração o dinamismo dessas práticas e procurando, ao mesmo tempo, compreender um tipo particular de letramento, aquele digital, em que os textos são produzidos e compartilhados em situações outras, diferentes daquelas que em geral ocorrem em sala de aula, considero adequada uma abordagem etnográfica de cunho interacional, tomando alguns de seus aspectos para fazer tal análise.

Essa perspectiva leva em conta, entre outros, a dinâmica discursiva presente nessas práticas de letramento, para avaliar como os sujeitos interagem por meio dos textos que circulam dentro dos espaços dos quais fazem parte, quais as ações que realizam e que possibilitam que eles não só se integrem a essas práticas, mas proporcionem aos demais que também se engajem nesses processos. Gee & Green (1998:119) apontam que diferentes abordagens da análise do discurso têm

sido utilizadas para se avaliar como o conhecimento é construído em sala de aula, já que suas contribuições nos permitem entender como as práticas sociais e o discurso se interconectam, como o conhecimento é construído por meio das atividades discursivas que se realizam na escola.

Gee & Green propõem uma *lógica de investigação* que busca priorizar as práticas de letramento por meio da observação de um grupo específico, a partir de uma perspectiva êmica, em que o pesquisador insere-se, também ele, como um sujeito participante dessas práticas.

Nesse sentido, tomar essa perspectiva das práticas discursivas que se realizam na sala de aula como um eixo de análise possibilita entender:

> *O papel dos diferentes participantes durante a atividade de interpretação de textos, delineando, assim, as expectativas e demandas que alunos e professores deveriam atender, além de parâmetros para avaliação das ações tomadas por diferentes participantes.* (Castanheira *et al.*, 2007:17)

O texto (ou textos), que se configura(m) por meio de gêneros, torna(m)-se elemento-chave, sendo objeto de análise em várias instâncias, nas trocas orais entre sujeitos, nas atividades de leitura e na produção escrita. Essa abordagem incorpora, assim como a perspectiva sócio-retórica de gêneros, a visão de texto como um artefato cultural. Os eventos verbais, na etnografia interacional, são analisados, a fim de entender como os alunos se apropriam deles e de que forma são tecidas relações entre os textos produzidos.

Nessa abordagem, temos de levar em conta alguns aspectos que são constitutivos dos discursos produzidos na sala de aulas. Para tanto, constituem-se elementos de análise o contexto e os fatores nele presentes que permeiam esses discursos, já que, como assinala Maingueneau (2001:54), *não existe discurso senão contextualizado*. Gee & Green apontam, como um eixo de análise do contexto, os modelos culturais e situacionais que nos levam a interagir e interpretar os eventos de maneiras peculiares que, segundo os autores, podem ser considerados como guia nas ações que os sujeitos realizam.

Esses modelos estão sempre sendo reconstruídos e, desse modo, é pertinente verificar de que forma eles são representados, em determinados contextos, por meio das ações que as pessoas realizam. Tomá-los em consideração

possibilita identificar, no dizer de Gee & Green (1998:125) que *princípios guiam as práticas em contextos, assim como os tipos de mundos, identidades e ações que eles constroem e colocam à disposição por meio de sua fala e ações*[11]. Assim, coloca-se como ponto central nessa análise a questão do diálogo que se estabelece entre sujeitos, entre sujeitos e textos e como, por meio deles, esses sujeitos podem verificar o que sabem, produzem e como interpretam os eventos que se realizam no espaço analisado.

O fato de haver uma perspectiva êmica faz com que se verifique o que, naquele contexto, está sendo efetivamente construído como conhecimento, não importando a "porção de vida" que está sendo observada. (Cf. Erickson, *apud* Gee & Green). O que interessa é compreender o que os sujeitos estão realizando juntos, de que forma eles se engajam e interagem uns com os outros.

4.2. DEFININDO PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Feitas essas considerações, acredito que ao escolher, como eixo metodológico para a análise, uma abordagem de caráter etnográfico, tenho a possibilidade de contemplar alguns aspectos referentes às práticas de letramento que analiso num contexto específico que comporta dois níveis de interação, uma no plano físico, o da sala de aula, e outra virtual, que se dá num ambiente hipertextual.

Partindo da perspectiva êmica, essa abordagem me possibilita verificar como os discursos produzidos nesse contexto propiciam a participação e o engajamento dos sujeitos que assumem diferentes papéis nas práticas de letramento que nesse contexto se configuram.

Essas atividades acabam por suscitar o que Gee & Green (p.147) consideram uma *comunidade de práticas*. Por meio de gêneros, essas instâncias de interação estabelecem relações entre textos e contextos outros, permitindo que essa comunidade apresente características específicas, que a definem como tal. Nela, os sujeitos têm novas possibilidades de construção do conhecimento, agindo de forma

[11] Tradução minha do seguinte trecho: *In this way, the analyst identifies the principles guiding members´ practices within and across contexts as well as the types of worlds, identities, and actions they construct and display in and through their talk and actions.*

retórica para que, assumindo a sua agência, possam reconstruir as dinâmicas existentes nos espaços de escrita da escola.

Conforme apontam os autores, essa abordagem abre para uma observação acerca do modo como a reflexividade acaba por gerar a compreensão responsiva de que trata *Bakhtin*, seja em nível individual, seja coletivo. Além disso, consideram que:

> *Um analista precisa examinar o coletivo como uma entidade que tem uma "realidade material" e considerar indivíduos e suas ações em relação às oportunidades de aprendizagem que eles enfrentam enquanto que simultaneamente examinam como os membros, por meio de suas interações, moldam e são moldados pelos textos que eles estão construindo em conjunto.* (Cf. Gee & Green, p.147)

Os procedimentos de análise a partir da lógica de investigação que esta abordagem propõe, focalizam a *situação*, compreendida por Gee & Green (p.134) como uma *unidade-chave*. Numa visão mais ampla, delineiam-se quatro aspectos.

O primeiro, o aspecto *material*, diz respeito aos atores, ao *lugar* e aos *objetos* presentes no contexto analisado. O segundo é aquele da *atividade*, que se refere às ações que os sujeitos realizam dentro de uma sequência de eventos interconectados. O terceiro é o aspecto *semiótico* em que são analisados os modelos culturais e situacionais que se revelam por meio de um sistema de signos em que se imbricam sistemas simbólicos, como linguagem e gestos. Por fim, o aspecto *sociocultural* diz respeito ao conhecimento construído por meio das vivências pessoais, do nosso estar-no-mundo e da própria linguagem.

A partir disso, tendo em vista o *corpus selecionado* para análise e tomando alguns dos aspectos que Gee & Green apontam, proponho investigar as práticas de letramento, por meio dos gêneros, presentes no ambiente virtual proposto, levando em consideração:

1. a comunidade discursiva que se instaura nesse contexto de letramento: os alunos e professores e sua *agência dentro do processo*;

2. as ações retóricas que se configuram, a partir da proposta de sequências didáticas, nos eventos de letramento presentes no ambiente virtual;
3. a perspectiva da audiência, que emerge da convivência por meio dos textos que circulam, e a possibilidade de desenvolver um conhecimento retórico que leve os sujeitos desses processos a agir, de forma reflexiva, no mundo em que vivem.

A partir daqui, passo a usar o termo discursos (ou manifestações discursivas), quando estiver me referindo aos processos enunciativos que ocorrem nesses eventos de letramento em análise, levando em consideração o *lugar social* (Cf. Maingueneau, 2008c:143) em que vão ocorrer essas instâncias de comunicação. Complementarmente, o termo "textos" estará vinculado às produções dos alunos, ao todo enunciativo produzido por eles, por meio dos gêneros selecionados.

Nesse estudo, ao tomar como eixo de análise uma abordagem de caráter etnográfico que focaliza as interações que se estabelecem na sala de aula, objetivo analisar como ocorrem as práticas de letramento, numa perspectiva abrangente, em que, conforme pontua Maingueneau (2008c:153) o discurso não se centre apenas *no estudo das interações*, mas considere também *a diversidade das práticas de linguagem*.

4.3. A COMUNIDADE DISCURSIVA: OS SUJEITOS DA PESQUISA E A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE

Esta pesquisa faz uso de um corpus coletado a partir de uma experiência didática desenvolvida com alunos do nono ano do Ensino Fundamental que possibilita que se criem outros momentos de interlocução professor/aluno e aluno/aluno. Os sujeitos participantes, dada a sua condição social, possuem acesso ao computador e fazem uso dele para diferentes finalidades, não só relacionadas à escola, como também, e, sobretudo, ligadas à vida pessoal.

Existe, portanto, uma utilização constante das novas tecnologias, porém essas práticas raramente estão vinculadas ao contexto escolar. Quando isso ocorre, geralmente isso se dá em virtude de alguma pesquisa solicitada, por parte de algum professor, ocasionando, muitas vezes, o chamado processo "copia-e-cola" que tem sido objeto de preocupação e estudo por parte de muitos educadores.

Desse modo, as atividades de escrita no meio virtual acabam por ocorrer fora da escola, em espaços privados, por meio de blogs, chats e sites de relacionamentos. As práticas de letramento que acontecem com frequência entre os alunos não estão vinculadas aos conteúdos trabalhados na escola, sendo realizadas por eles, muitas vezes, de forma acrítica, em muitos momentos, sem a reflexão necessária, desencadeando situações de intolerância, como *cyberbulling*, que se situam fora da escola, mas que, inevitavelmente, acabam por retornar a ela, gerando conflitos.

Ao mesmo tempo, percebo que, para os alunos, a visão da Internet é ainda um tanto limitada, sendo encarada apenas em seu aparato técnico, como mais um instrumento que têm em mãos para se comunicar, assim como o celular e similares. A ausência de práticas de letramento que incorporem as novas tecnologias não permite que eles a vejam como um espaço de construção de conhecimento, em sua dimensão social.

Para poder definir objetivos para um trabalho de práticas de letramento, foi necessário, antes de mais nada, conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa e verificar qual foi o seu percurso de letramento. Busquei retomar esse percurso, avaliar que gêneros haviam sido trabalhados de forma sistemática, ao longo do período que compreende o Ensino Fundamental II e, de modo particular, na medida do possível, verificar que práticas de letramento digital ocorriam fora da escola.

O levantamento acerca desse percurso de letramento se deu pela análise dos planos anuais elaborados pelos professores. Como a pesquisa ocorreu dentro de uma perspectiva êmica, visto que assumi os dois papéis, o da professora e o da pesquisadora, foi possível, ao longo das aulas, compreender melhor como os alunos faziam uso das ferramentas presentes na Internet, em especial, *orkut*, *msn* e *blogs*.

O levantamento inicial possibilitou traçar, de um lado, um caminho de pesquisa que buscasse inserir no currículo essas práticas de escrita virtuais e, de outro, abrisse espaço para que os alunos começassem a trazer para a escola suas experiências de escrita que aconteciam fora dela.

De fato, a constituição da comunidade não poderia ocorrer sem que houvesse esse conhecimento por parte do professor acerca dos sujeitos investigados, para que, junto com os alunos, pudesse criar um contexto retórico que gerasse motivação para a tarefa, num primeiro momento e, em seguida, engajamento e agência quanto aos processos de escrita.

Mas, sobretudo, o fato de que, de forma inédita, as práticas de escrita se dariam numa perspectiva de aprendizagem colaborativa tornou-se a mola propulsora para que a comunidade se instalasse, para que fossem estabelecidos propósitos e regras de conduta, se criassem aberturas para novas interações na sala de aula e, mais do que isso, para um despertar da consciência de que cada texto ali produzido passaria, assim como seus agentes, a fazer parte de uma cadeia de textos, deflagrando uma comunidade discursiva para além do espaço físico da sala de aula.

4.3.1. CONSTRUINDO O PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS E SEU PERCURSO DE LETRAMENTO

Os alunos que são sujeitos desta pesquisa estudam em uma escola privada que, desde as séries iniciais, dá ênfase às práticas de escrita, embora somente a partir do sexto ano comece um trabalho mais sistematizado com os gêneros. Existe uma preocupação em formalizar esse estudo por meio de uma seleção de gêneros feita ao longo do Ensino Fundamental II, em que se busca trabalhá-los numa perspectiva mais discursiva.

No entanto, nas séries finais, oitavo e nono anos, é feita ainda uma divisão da disciplina entre texto e gramática, e o fato de haver dois professores por ano não favorece a construção de sequências didáticas que contemplem um trabalho com as práticas de leitura e escrita de forma integral. Isso contribui também

para que os próprios alunos vejam a disciplina de forma estanque, como se texto e gramática fossem duas entidades que podem ser estudadas separadamente. Ainda assim, existe, por parte dos professores, uma busca de integração, embora isso nem sempre resulte numa complementação satisfatória.

Os alunos, no sexto ano, começam a estudar os gêneros ligados à construção da identidade, já que iniciam um novo percurso na escola, em que vêm em evidência mudanças significativas nas suas relações com a aprendizagem e nas interações que constroem com seus pares. Desse modo, a *autobiografia* e o *diário íntimo* fazem parte desse universo de gêneros. Ao mesmo tempo, ocorre um aprofundamento da narrativa, por meio de *narrativas de enigma* e *de aventura*. Alguns gêneros são trabalhados junto com outras áreas, como o *relatório*, para que os alunos comecem a vê-los realmente como um instrumento de interação. Também nessa etapa, começam a ser introduzidas algumas ferramentas digitais para que os alunos iniciem práticas de escrita no meio virtual. Desse modo, incluem-se *e-mails* e *blogs* e outras mais recentes, advindas da *Web 2.0*, como aquelas usadas para a construção de história em quadrinhos e o *Google Docs*.

A partir do sétimo ano, iniciam-se dois projetos que se inserem no Projeto Pedagógico da escola: o trabalho de pesquisa e a leitura e produção de textos midiáticos. Quanto ao primeiro, os alunos começam a entrar em contato com procedimentos de pesquisa, desde a formulação do tema, levantamento bibliográfico, fazendo uso de ferramentas, como fichamento e resumo. Essas atividades, ao longo de praticamente dois trimestres, culminam num trabalho interdisciplinar, em que os alunos são solicitados também a usar as ferramentas digitais, sem, contudo, devido à falta de tempo, fazer uso disso, a não ser em momentos pontuais, no espaço formal da escola.

O trabalho com o jornal inicia-se, nesse período, por uma atividade de leitura exploratória. Os alunos são levados a conhecer a organização de alguns periódicos e começam a perceber as diferenças dos gêneros que ali circulam. Em seguida, propõe-se um trabalho de construção de textos jornalísticos, a começar pela notícia e carta do leitor que, depois, serão aprofundadas nos anos seguintes. É nessa época que os alunos começam a entrar, de fato, em contato com gêneros não-literários, também em virtude do trabalho de pesquisa que desenvolvem ao longo do ano. Os gêneros narrativos, da mesma forma, estão presentes nessa

etapa, de modo especial, as narrativas míticas e as lendas, bem como o aprofundamento do diário.

Já no oitavo ano, dá-se continuidade ao estudo dos gêneros midiáticos, com especial atenção a notícia, reportagem, entrevista e crônica. Nesse sentido, começa-se a trabalhar a multimodalidade. De modo particular, estudam-se os infográficos que proporcionam, com uma análise dos elementos verbo-visuais, que os alunos verifiquem como diferentes linguagens podem configurar um gênero e como a informação, de forma dinâmica, pode ser reorganizada a partir de uma notícia, por exemplo.

Também um outro gênero multimodal é selecionado para o ano, o texto publicitário. A partir dele, os alunos começam a tomar mais consciência, também como produtores de textos, de como os elementos nele se configuram retoricamente, tendo em vista os efeitos de sentido que criam e sua intenção persuasiva. A partir do trabalho com esse gênero, a argumentatividade começa a ser estudada como componente presente em diversos textos para que, no ano seguinte, os alunos se dediquem, de forma mais sistemática, aos gêneros considerados argumentativos.

O nono ano constitui-se o período escolhido para esta aplicação. Trata-se de um momento de transição entre Ensino Fundamental e Médio, em que os alunos, tendo já realizado um percurso de escrita, começam, também do ponto de vista social e psicológico, a perceber, de forma mais concreta, o seu lugar no mundo, a se posicionar de forma mais explícita e, sobretudo, a despertar para outros focos de interesse que não a escola.

De fato, é comum, nesse período, que ocorra um certo distanciamento da vida da escola, como se ela fosse apenas um lugar de convivência social, não de aprendizagem de conteúdos formais. O professor, diante disso, vê alguns desafios quanto a essa visão dos alunos quanto à escola e os conteúdos selecionados por ela. Assim, a perspectiva de um ensino de gêneros como forma de vida e ação social apresentam-se como um caminho para trazer de volta os alunos à escola, não simplesmente como espaço físico, mas como lugar onde podem, assumindo sua voz, agir retoricamente frente ao mundo, e ver, nos gêneros que estudam, algo mais que seu constructo linguístico.

Como professora, percebi que poderia fazer uso dos gêneros selecionados para o período, em especial, o artigo de opinião, a carta de leitor e o editorial, como um espaço retórico por meio o qual os alunos pudessem expressar sua opinião e criticamente fazer uma leitura do seu cotidiano na escola e do contexto maior em que se inserem, buscando, pela leitura dos textos jornalísticos, trazer o mundo da vida à sala de aula.

Assim, num primeiro momento, retomando os gêneros *reportagem* e *infográficos*, os alunos buscaram investigar a visão que eles e seus colegas tinham da escola em que estudam. Esse trabalho serviu de base para que se ampliassem as discussões a respeito do modo como eles viam a escola, seus conteúdos e as relações que construíam com seus colegas, professores, equipe técnica. Nessas discussões, marcadas, muitas vezes e salutarmente, pelo confronto de opiniões entre os próprios alunos, foi possível analisar quais eram os seus anseios, a visão que tinham da escola e, dentro disso, do ensino de leitura e escrita.

Essas considerações acabaram por trazer à sala de aula o que eu chamaria de *caixa preta* dos processos de escrita que os alunos realizam fora da escola. Desse modo, pude confirmar que havia um universo de escrita diária, via ferramentas e redes sociais da Internet, que não encontravam espaço nas práticas de escrita do espaço escolar, salvo quando os alunos eram solicitados a fazer os famosos “trabalhos de pesquisa”. Disso resultou a escolha de uma ferramenta de escrita que acabou por se tornar objeto de investigação do presente trabalho.

4.3.2. A COMUNIDADE TOMA FORMA NA SALA DE AULA: ESCOLHAS E TRILHAS

Retomando Bazerman (2005; 2006; 2007), quando afirma que cabe ao professor estabelecer a dinâmica das ações que se realizam na sala de aula, senti-me instigada a usar a rede como espaço de produção de textos, para além do convencional. Tendo em vista esse contexto e estando consciente das potencialidades comunicativas oferecidas pelo computador, busquei verificar de que forma um ambiente hipertextual poderia contribuir para essas práticas de escrita, a fim de que o uso de textos eletrônicos não se restringisse aos chamados “trabalhos de pesquisa” já conhecidos dos alunos.

Por meio da leitura de um artigo de Gomes (2006), a respeito de atividades de escrita colaborativa realizada com uma turma de alunos da Escola de Comunicação e Artes, tomei contato com a ferramenta *wiki*, que faz parte, como apontei, das ferramentas online da *Web 2.0*. Esta já me era familiar, devido ao *Wikipedia*, mas, nesse relato, pude conhecer outras possibilidades operacionais que vinham ao encontro daquilo que buscava: um ambiente digital em que os alunos pudessem compartilhar textos, sem a necessidade de conhecer a *linguagem html*, e pudessem se tornar, sobretudo, leitores uns dos outros.

Wiki é uma termo que tem origem na expressão *wiki wiki*, que, em havaiano, significa rápido. Essa ferramenta foi criada por Ward Cunningham, em 1995. Ele buscava uma ferramenta por meio da qual, textos, de forma colaborativa, fossem publicados e editados. De acordo com o site da *Incubadora Virtual de Conteúdos Digitais* (s/d), ligado à Fapesp, *Wiki* pode ser considerada ferramenta para uma escrita colaborativa de hipertextos e, dada a sua interatividade, possibilita que se construa, a partir de um projeto comum, elaborado junto com os alunos, um trabalho de autoria coletiva.

Para este trabalho, foi escolhida uma possibilidade de ferramenta *wiki*, entre as muitas disponíveis na *Web*. Esse ambiente virtual possui links que possibilitam aos alunos manusear os textos, reformulá-los e criar um espaço para que os colegas possam comentar suas produções. Eis como a página se apresenta:

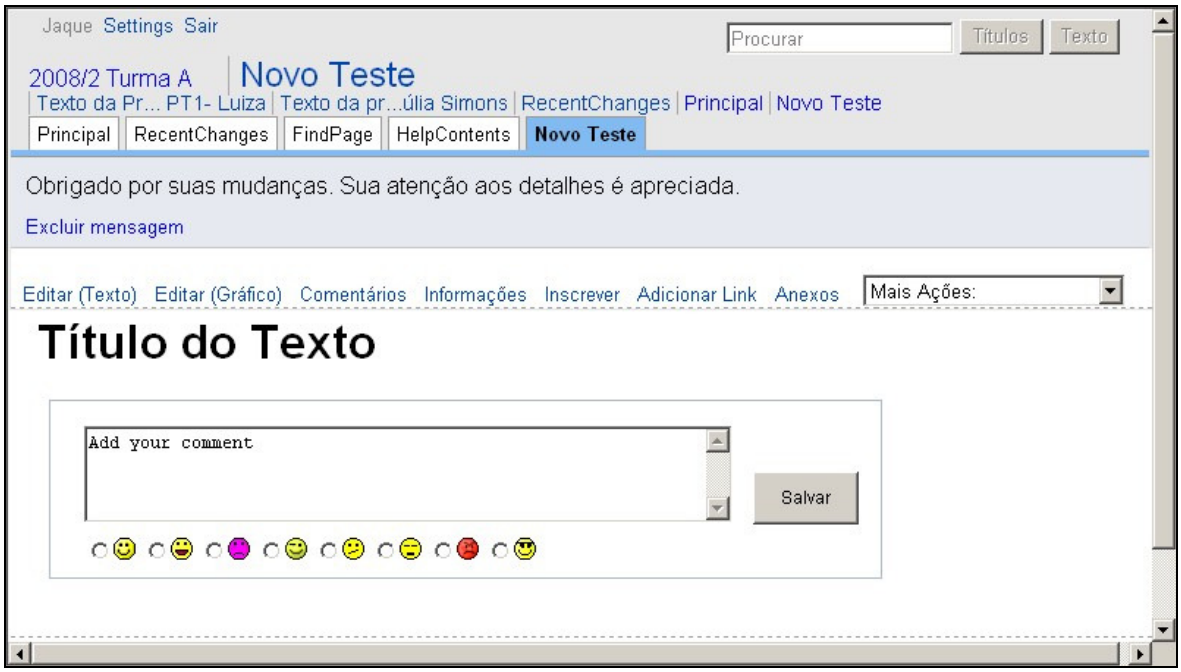

Figura 4.1. Ferramenta *wiki* escolhida.

A ferramenta veio ao encontro de uma busca por um ambiente digital que possibilitasse a interatividade, característica desses espaços, de modo que os alunos tivessem flexibilidade para poder manusear seus textos e, ao mesmo tempo, tornar-se leitores de textos de colegas. Nesse ambiente, como o que ocorre com a produção de textos num processador como o *Word*, os alunos podem editar suas produções, fazer alterações que ficam registradas num espaço que contém o histórico das reelaborações que foram sendo feitas ao longo do processo. Da mesma forma, constituindo-se um hipertexto situado na *Web*, cada texto publicado pode se conectar a outros dentro do próprio ambiente ou na rede como um todo, fazendo emergir práticas de escrita colaborativa.

Como a escola onde trabalho possui uma *sala de informática* bem equipada, com disponibilidade de uso para todos os professores e, dado o fato de que os alunos têm acesso ao computador também em casa, percebi a viabilidade dessa ferramenta para ser usada como mais um instrumento pedagógico para aulas de leitura e produção de textos. Desse modo, foi proposto aos alunos que as atividades de *produção textual* fossem realizadas nesse ambiente virtual, sendo-lhes apresentada a ferramenta e suas características. Ao mesmo tempo, devido ao

número de horas-aula, eles teriam de realizar as atividades parte na escola, parte em casa.

Antes disso, era necessário que se configurasse uma comunidade, já que as ações retóricas de cada um deles estariam diretamente vinculadas ao coletivo. A ferramenta, como acenei, pressupõe justamente uma atitude colaborativa, e o fato de desenvolver um projeto dessa natureza junto com adolescentes parecia um desafio. Além disso, *wiki* é um sistema aberto, com a possibilidade de entrada de qualquer pessoa, até por meio de identidade falsa, fato, infelizmente, muito comum em ambientes virtuais dessa natureza, quando há a intenção de propagar algum tipo de preconceito ou ofensa.

Por isso, foi preciso que se criasse entre todos, já no início, um vínculo, um sentido de pertença a essa comunidade. E isso se deu de forma quase que imediata, pois o fato de, pela primeira vez, eles poderem usar uma ferramenta digital para as suas práticas de escrita gerou uma motivação e uma atitude responsável que foi assumida em conjunto, tendo em vista as finalidades dessa comunidade. Nesse momento inicial, as atividades de escrita já ganharam um novo sentido: elas seriam *publicadas na rede*, e todos os colegas teriam acesso às produções.

Esse foi o primeiro passo para a constituição da comunidade e o início do processo de construção da agência dos alunos, que se formava não só pelo sentido novo da tarefa escolar, mas, sobretudo, pela presença do *outro* que, de certo modo, iria materializar o dialogismo inerente aos discursos produzidos. A perspectiva de se publicar o texto fez com que os alunos começassem a ver as práticas de escrita numa outra dimensão. Isso foi corroborado pelos textos de apresentação que fizeram, em que veio em relevo a explicitação de novas expectativas quanto à produção de textos. Começava aí a se configurar, retomando Harré (*apud* Miller, 2009), uma comunidade de tipo *relacional*.

Uma outra perspectiva, para os alunos, também inédita, consistia no fato de que eles também seriam *avaliadores dos textos dos colegas*. Com relação a isso, para que essa leitura crítica dos textos não se configurasse num apontar de "erros formais" presentes nos textos, vi a necessidade de explicitar, junto com eles, como seria desenvolvida essa tarefa e quais seriam os critérios dos quais fariam uso para comentar as produções de colegas.

Diante da proposta, foram estabelecidas as finalidades do espaço virtual por onde circulariam os textos: ele seria usado apenas para as atividades relacionadas aos gêneros propostos, e não para outros fins. Foram construídas também algumas "*netiquetas"*, um contrato social entre nós (professora e alunos), que pudesse garantir que houvesse respeito ao espaço e à produção dos colegas, que se materializaria mediante o uso adequado do ambiente e pelas considerações feitas nos comentários, que deveriam apontar sempre os ajustes necessários aos textos, assim como palavras de elogio e incentivo.

Criou-se, então, um vínculo entre todos, uma rede comunicativa em que valores como responsabilidade, comprometimento e respeito precisariam ser seguidos. Isso ocorreu durante o processo. Em duas ocasiões, no entanto, o vínculo foi rompido. Numa delas, um aluno deixou um comentário ofensivo ao colega, fato que depois foi trabalhado no grupo, já que sempre busquei dar às atividades um sentido maior de responsabilidade, em que a "comunidade" faria sempre uma reflexão sobre como suas ações estavam sendo desenvolvidas e em que medida elas estavam se tornando realmente colaborativas.

Numa outra ocasião, um aluno, que se *logou* na página como *Papai Noel*, fez comentários bem-humorados para os textos dos colegas, mas fora do propósito estabelecido. Depois de conversar com a turma e apagar o que o aluno havia escrito, encontrei a mensagem *Desculpe-me*, dirigida a mim, no espaço reservado aos comentários:

Figura 4.2. Tela com pedido de desculpas.

Esse "agir em conjunto" insere-se naquilo que Bazerman (2007:120) denomina o *agir kairoticamente*, e, retomando *Kairos* como *o reconhecimento da rede social para a ação, obrigação social e responsabilidade ética para preencher um espaço dentro da comunidade*, pude constatar que não bastava definir claramente tarefa e regras, mas precisava ir além, no sentido de fazer com que os alunos percebessem a dimensão da proposta e, agentivamente, pudessem assumi-la numa perspectiva para além da simples "tarefa escolar". As ações retóricas precisariam refletir essa *dinâmica kairótica* que se buscou configurar logo no primeiro momento de constituição da comunidade.

Como conteúdo formal, selecionei alguns gêneros midiáticos, em especial aqueles presentes nos jornais impressos, e, por meio de sequências didáticas, desenvolvi atividades de produção textual na rede, propiciando, além da publicação, um espaço para os comentários dos alunos em relação aos textos dos colegas. Nesse espaço, eles colaboravam para o aprimoramento dos textos uns dos outros. Ao mesmo tempo, essa reescrita, como afirmei, tornava visível o processo de reconstrução do texto.

Como acenei, essa é uma das potencialidades que tem a ferramenta wiki, a possibilidade de se verificar como se deu o processo de construção do texto. Ao se *clicar* o link *Recent Changes*, todos os movimentos de retextualização permanecem registrados e podem ser acessados por todos, a qualquer momento. O mesmo ocorre com o link *Informações*, em que são visualizadas as mudanças feitas pelos alunos, ao longo do processo. As potencialidades das práticas de letramento digital se delinearam não só quanto ao aprimoramento da escrita dos alunos, mas, de modo especial, também quanto às relações interpessoais que puderam ser estabelecidas por meio dos textos. Bazerman (2007:135-136) reforça a importância de se propiciar outras instâncias de interação, ao assinalar que:

> *A pessoa em crescimento (...) tem que construir sentido naquilo que as outras pessoas fazem e como coordenam com sucesso as ações dos outros de forma a satisfazer as suas necessidades. Tem que aprender a lidar com os padrões e com as tipificações de comportamento e linguagem que os outros apresentam.*
>
> *Essa coordenação não significa que a pessoa em desenvolvimento adote diretamente os padrões de construção de sentidos dos outros, mas que o seu modo de construir sentido se encaixe com o dos outros, que deve aprender a ser responsivo aos resultados de construções de sentido dos outros.*

Na busca de construção da comunidade, um outro contrato deu-se em relação à linguagem. Foi estabelecido que se procuraria utilizar o registro culto da língua, tendo em vista as atividades e o contexto em que elas ocorreriam (a escola), e o que internetês, quando surgisse, precisaria estar contextualizado. Isso nem sempre ocorreu (e até mesmo a professora se “descuidou” e usou o internetês em algumas situações), mas predominou sempre uma postura de atenção e cuidado para com a linguagem.

Os alunos, como primeira etapa de produção, deveriam elaborar o já mencionado *texto de apresentação* de sua página, em que expressassem sua opinião a respeito do *projeto*, assim como do uso de uma ferramenta virtual para a publicação e circulação dos textos produzidos na escola. Foi um primeiro momento de uso da ferramenta, e a proposta sugeria que eles exprimissem como viam a atividade, que expectativas tinham a respeito dela, como a avaliavam (se ela, de fato, poderia lhes trazer contribuições quanto ao aprimoramento da escrita). Esses

textos evidenciaram algumas questões relativas a essas práticas de letramento digital.

4.3.3. A COMUNIDADE COMEÇA A ASSUMIR A SUA VOZ

Para análise, foram selecionados alguns desses textos, cabendo observar que eles foram transcritos sem que tenha sido feita qualquer correção. A partir deste momento, proponho a analisar alguns dos textos iniciais, procurando investigar como vai sendo construída a agência dos alunos que acaba por deflagrar a constituição da comunidade.

Cada aluno, ainda que num percurso singular de adesão à proposta e inserção na comunidade, passou a assumir um papel social e começou a tomar consciência de que seu trajeto de escrita vai se dar junto com os demais. Esse primeiro momento tornou-se fundamental para o engajamento dos alunos frente ao projeto.

Texto A

Adorei !

Jaque, obrigada! Adorei esse ideia de usarmos a internet para colocar nossas criações. É um modo criativo de publicarmos o que escrevemos, fazendo com que tenha mais interação. É um modo ótimo de usar a tecnologia de hoje, que faz parte de nossas vidas. Acho que isso vai melhorar aquela mania de "não quero mostrar meu texto pra você", pois todos vão ver os textos. Também, os comentários vão fazer com que melhorem nas produções, ajudando no desenvolvimento dos textos. Eu amei!

Beeijos,
S.

Procedendo à análise, no início, observo a adesão da aluna diante da proposta, que a leva até mesmo a *agradecer* ao professor pela iniciativa. Ela já é consciente das potencialidades da rede, sendo esta *parte de sua vida*. As adjetivações *criativo* e *ótimo* indicam a predisposição em relação à agência e ao instrumento por meio do qual esta ocorrerá e quais são os seus propósitos diante das atividades discursivas propostas.

A aluna, ao utilizar a expressão *mais interação*, revela ter consciência do papel dos textos e seu caráter dialógico, ao mesmo tempo em que reforça a importância das relações sociais que se estabelecem por meio deles. O sentido da tarefa ganha novos contornos, dada a possibilidade de publicação, fazendo com que a aluna se veja diante de, conforme apontam Schneuwly & Dolz, situações concretas de comunicação.

De fato, são os outros olhares que vão possibilitar *mais interação*. Vemos aí a agência assumida numa atitude responsiva que quer gerar também uma compreensão responsiva, procurando fazer com que os colegas também se engajem e se tornem, por sua vez, *agentes,* também eles, do processo.

Ao assumir uma voz dentro desse processo, a aluna indica uma disposição para ajudar e ser ajudada. Ela se sente responsável dentro do processo, não mais apenas objeto das intervenções do professor. Quanto a isso, Bazerman afirma que:

> *Se reconhecemos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente.* (Cf. Bazerman, 2005:11).

Existem duas dimensões, no texto em análise, que indicam de que forma a agência é assumida por ela e por outros alunos: de um lado, aquela motivacional, que, como observamos, é expressa pelo entusiasmo diante da tarefa e pelo vínculo que já busca construir com o professor, perceptível também pelo uso do coloquialismo *Beeijos*, ao término do texto.

Ao mesmo tempo, há aquela interacional que, resultante da primeira, implica comprometimento e engajamento em ações por meio das quais vai se

configurando a agentividade dos alunos. Isso pode ser percebido quando a aluna indica qual será a finalidade dos comentários, que não vê como inibidores do seu processo de escrita, pelo contrário, como algo que irá contribuir para seu aprimoramento como escritora, para seu *desenvolvimento* dentro do processo.

Um outro aspecto a ser observado nesse texto inicial é aquele que se refere à dimensão social que os textos que circulam na escola podem adquirir. Não existe um agente singular no processo que conta, no máximo, com um outro olhar que é aquele do professor. O espaço virtual permite que novas identidades discursivas sejam criadas em que o *eu* depende do *nós* para se constituir. O fato de *todos olharem os textos* abre à aluna uma nova perspectiva para seu aprimoramento quanto à escrita. Ela passa a contemplar um espaço novo para as relações interpessoais que constrói com seus colegas.

As práticas de letramento nesse ambiente virtual sugerem, portanto, um comprometimento que leva a aluna a querer estabelecer vínculos com os colegas, a querer fazer parte daquela *rede social*, retomando o dizer de Bazerman. Em seu texto de entrada, ela começa a perceber que faz parte da rede, que, num ambiente virtual, suas produções estarão vinculadas a um todo e que, portanto, seus textos farão parte desse entrelaçamento.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento que ocorrem nesse ambiente incorporam duas instâncias do processo enunciativo ligadas à dimensão social que esses textos adquirem: a individual e a coletiva. Instala-se, no processo de construção do texto para a aluna, esse outro que, de forma consciente, passa a considerar em suas produções. Pertencer a essa comunidade é, de certo modo, assumir uma atitude responsiva frente ao que produz e ao que vai ler.

Levando-se em conta a natureza dialógica da linguagem, gera-se um espaço interacional em que um *eu* se conecta a muitos outros, formando um *nós* que se reflete numa comunidade que busca criar outros vínculos além daqueles que se constroem no dia a dia da sala de aula. E, nela, o *eu*, só vai se constituir como tal, se houver um *outro*. A agência, portanto, não pode prescindir da comunidade, porque é nela que vai ser configurada.

As características desse ambiente virtual vão propiciar que isso aconteça. Além de ter a *publicação dos textos*, existe o espaço para o comentário, para a resposta do outro à produção.

Um outro exemplo de texto de apresentação:

Texto B

O que eu achei do projeto????

Bom para o mim o projeto sera muito util para a interação aluno-professor,além permitir a troca de informaçôes uteis de forma facil e "rapida" e divertida,a aceitaçao de terceiras opiniões e a implantação disso em nossos textos,com o objetivo de progredir em uma linha crescente para nosso desenvolvimento critico,textual e literário.

Espero que aja aproveitamento mutuo de ambas as partes (aluno-professor),e que com esse projeto as produçoes textuais se tornem algo proveitoso e divertido, englobando a sociabilidade dos alunos entre si...

I.

Também nessa produção, há um uso de adjetivações típicas de adolescentes. Existe um comprometimento com a proposta e, mais uma vez, a palavra *interação* emerge, significando que também este aluno é consciente das possibilidades que a virtualidade oferece. A expressão *aceitação de terceiras opiniões* indica que ocorre, por parte do aluno, uma busca de abertura a outros olhares além do professor, um envolvimento solidário, o que indica uma atitude *responsiva* frente à tarefa, garantindo uma maior *sociabilidade* entre os alunos.

Existe, por parte do aluno, uma consciência de que os textos, num contexto mais amplo, poderão ter outros alcances. Os gêneros que circularão nesse espaço, para ele, significam aprimoramento, havendo também sentido na tarefa escolar, o que pode ser observado no trecho *objetivo de progredir em uma linha crescente para nosso desenvolvimento critico, textual e literário*. O uso de "*nosso*", além disso, demonstra que, por parte do aluno, começa-se a construir um vínculo com a comunidade que está se delineando.

Chama a atenção no texto o uso do verbo *se tornem*. O aluno evidencia, de certo modo, a visão que o aluno tem a respeito das *práticas de escrita* que ocorrem na escola. Ele ainda não as contempla como sendo *proveitosas*, ainda não atribui sentido positivo a elas. Ao ser conferida a voz a ele, I. se sente à vontade em compartilhar com o professor como vê as aulas de escrita, ao mesmo tempo em que assume um discurso,uma *resposta responsável* para o que se propõe a fazer.

Além disso, há nessa manifestação do aluno também uma exteriorização acerca da própria visão que tem do professor. Ele confere responsabilidade ao professor, colocando-se numa posição assimétrica em relação a ele, no tocante ao seu processo de aprendizagem. Ao expressar o desejo de que haja um *aproveitamento mútuo*, o aluno vê também o professor como um aprendiz no processo.

Da mesma forma, evidencia que considera as práticas de escrita dinâmicas de ação social e que o professor, dentro disso, é também *agente*. Pode-se perceber, desse modo, que, ao publicar seu texto num ambiente virtual, o aluno acaba por potencializar as práticas de escrita. As produções saem do papel, da relação privada entre ele e o professor e ganham um caráter público. Ali se instaura uma dimensão para a circulação de textos que vai além do espaço institucional. Nesse sentido, o ambiente virtual lhe dá a possibilidade de perceber a escrita numa outra dimensão.

Também eu, nesse processo, redescubro-me agente e, parafraseando Guimarães Rosa, um aprendiz, que começa a entender com mais clareza as necessidades e visões dos alunos, a situação retórica na qual se encontram. Bazerman (2006:58) reforça a importância que se deve dar ao trabalho com a escrita que nos ajuda a perceber as possíveis dinâmicas da vida social que ocorrem na sala de aula quando afirma que:

> *A escrita vai acontecer em uma grande variedade de ocasiões. O professor tem autoridade para tentar selecionar e reorganizar as diversas forças presentes na sala de aula de modo a formar o caráter desse fórum particular que a sala de aula vai se tornar, mas aí ela passa a ser o resultado das forças que atuam dentro desse fórum. Assim, a determinação de como ensinar a escrever é uma questão de escolha social e ética, mas os eventos reais da sala de aula e a aprendizagem são produtos dinâmicos da interação (...).*

Ao ser imbuído de agência, o aluno acaba por significar os gêneros, reconhecendo suas finalidades, estando consciente dessas finalidades, não os vendo apenas como um modo de aprimorar sua produção, de escrever *melhor*, mas como ferramenta social, em que as ações letradas ganham um novo *status* de interação, garantindo, como o próprio aluno afirma, *a sociabilidade dos alunos entre si*.

Essas e outras diferentes vozes que confluem nesse ambiente evocam a importância de *se dar peso ao que o aluno quer dizer, a ser paciente com o processo complexo da escrita (...), a ajudar a descobrir as motivações pessoais para aprender a escrever* (Cf. Bazerman, 2006:36). A sala de aula, nesse sentido, amplia-se, tornando-se, como afirma Bazerman (p.57), *um microcosmo sociocomunicativo.* Da mesma forma, a interlocução que se estabelece entre professores e alunos, devido à interatividade possibilitada pelo virtual, dá novo sentido às práticas de escrita na escola, como ato social.

Configurando-se como uma comunidade virtual de aprendizagem, esse *locus* suscita também um trabalho com valores, como o sentido de alteridade, cooperação e solidariedade, tendo em vista a já apontada possibilidade de intervenção via comentários que um aluno faz no texto de seu colega. Essas instâncias comunicativas que se instalam levam os alunos, a partir da leitura do texto do *outro*, a tomar consciência do próprio processo de escrita e aprimorá-lo, ao mesmo tempo que desenvolvem a percepção em relação àquilo que se diz por meio dos textos enunciados, provocando uma aproximação construtiva entre os sujeitos dessa interlocução.

Texto C

Bem-Vinda Jaque

Neste ano em que damos um grande passo rumo ao Ensino Médio espero que possamos aprender e evoluir muito no aprendizado. Esta ferramenta irá nos ajudar e muito pois além de conviver na escola este será uma outra maneira de interagir.Espero que todos consigam usar esta ferramenta com sabedoria e sem "brincadeirinhas".

Bom ano a todos,

B.

O aluno, ao dar as boas-vindas ao professor, considera que a atividade é também uma forma de preparação para o Ensino Médio. Chama a atenção, no entanto, que, além da questão do aprendizado da escrita em si, o aluno vê também nessas práticas uma nova forma de convivência com os colegas.

Mais uma vez, vem em relevo a questão da interação que a ferramenta suscita. A utilização da primeira pessoa do plural denota que o aluno, desde o início, sente-se parte da comunidade e mostra vínculo e responsabilidade para com ela. A ideia de *comunidade* perpassa seu texto e, nesse novo espaço de comunicação, diante da situação retórica na qual se situa, revela a preocupação com o uso da ferramenta.

Ao adentrar nesse novo espaço, o aluno reconhece que ele pode lhe trazer benefícios, como a sua *evolução no aprendizado*, mas também está consciente de que é preciso haver uma *aprendizagem* quanto às formas de participação. Talvez pela experiência que os alunos têm quanto a práticas de escrita em redes sociais, como o Orkut, o aluno, de forma implícita, denota um certo temor de que a ferramenta não seja usada de modo positivo. De fato, a experiência na rede torna-se um fator decisivo quanto à forma de participação, pois, conforme aponta Bazerman (2007: 146), *cada indivíduo constrói um senso de momento a partir da enorme variabilidade individual de suas experiências*.

Isso mostra a importância de se criar, na escola, esses espaços de participação, estabelecendo situações retóricas em que os alunos se sintam efetivamente convidados a trabalhar em conjunto. Isso gera um conhecimento retórico das ferramentas disponíveis na Internet (e, no texto do aluno, a palavra *sabedoria* parece explicitar isso) e permite que, por meio das práticas, surja uma maior criticidade e reflexão quanto ao modo como os alunos fazem uso das ferramentas e estabelecem relações por meio delas.

Por outro lado, o aluno sabe que existe, por trás da tarefa, uma perspectiva de aprendizagem colaborativa e confere à página um status de lugar de convivência. Existe, desse modo, um contexto instalado na virtualidade, um *locus* que se tornará ponto de encontro, em que textos se entrelaçarão e ganharão um sentido outro. E isso vem ao encontro das expectativas desse aluno e de outros: dar novo sentido às práticas de escrita parece ser o imperativo neste início de constituição da comunidade.

Esse e outros textos acabaram por indicar um anseio que os alunos tinham, o de poder fazer uso das ferramentas também na escola, como se essa *caixa preta* das práticas de escrita fora dela pudesse finalmente ser aberta. Um trabalho com gêneros, nesse contexto, redefine propósitos, indicando trilhas possíveis que permeiam relações com outros textos e agência. Assim, o caráter dialógico dos textos está presente, e o aluno requisita, a seu modo, uma postura responsiva por parte de seus colegas.

De fato, não está em jogo apenas uma atitude de responsabilidade frente ao projeto, mas os alunos começam a despertar para as consequências sociais que os textos carregam. A instabilidade que o novo espaço gera leva o aluno a querer, como participante da comunidade, que a audiência assuma também a sua tarefa retórica. E ele sabe que essa convivência requer um conhecimento ético da ação, não apenas o conteúdo formal relativo a essas práticas. Ele busca reconhercer o contexto kairótico no qual se encontra e isso o leva a pensar em atitudes e ações que poderão vir a ocorrer.

Esse percurso se faz a partir de um suporte por meio do qual os gêneros circulam, fazendo com que se tornem realmente formas de ação no mundo. Com isso, podemos aprender

> *a reconhecer não apenas categorias de momentos sociais e o que funciona retoricamente nesses momentos, mas, também, modos de agir e responder, ou seja, modos de ser parte da sociedade. A gama de gêneros disponíveis para aprendermos e integrarmos ao nosso repertório de ações define em grande parte os padrões característicos de interações dentro de uma sociedade.* (Cf. Bazerman, 2007:132)

Texto D

Opinião da Bii

Este novo tipo de produção textual será, concerteza, muito mais produtivo do que os outros, pois hoje em dia, nós jovens, nos interessamos muito mais pelas ferramentas da internet e das novidades. Gostamos muito mais de criar, utilizando ferramentas que estamos mais acostumados no dia-a-dia.

Tenho certeza de que vai ser muito legal e mais produtivo! Será muito divertido poder, realmente, ler e comentar nos textos dos nossos colegas e estar mais participante em todas as atividades dessa materia tão interessante. Aprenderemos muito mais a interagir com a língua portuguesa. Além disso, eu acho que, tanto eu quanto os outros alunos, vamos gostar muito mais de escrever nessa ferramenta de trabalho do que em um caderno de textos.

Boa ideia Jaque !

A associação que a aluna faz entre a atividade e o uso da ferramenta indica, mais uma vez, que há, nesse momento, uma forte motivação gerada pelo uso da tecnologia. Esse é um fator que precisa ser levado em consideração, desde que o professor tenha consciência de que não basta apenas inserir a *novidade*, visto que ela não é, ao longo do percurso, uma *garantia* de que ocorra a agência do aluno. No entanto, o uso da mídia, sem dúvida, desperta na aluna e na comunidade uma visão positiva acerca das práticas de escrita na Internet e que são, nesse momento, trazidas à escola.

É interessante notar que, para a aluna, quando assume o papel de escritora (*Gostamos muito mais de criar*), as tecnologias digitais se fazem mais presentes na sua vida, mais ainda que aquelas consideradas tradicionais. Assim, de certo modo, ela condiciona o seu maior envolvimento quanto à ação retórica com o ambiente com o qual se depara na rede, com o uso da mídia.

Da mesma forma que ocorre em textos anteriores, existe um sujeito coletivo (*nós, jovens*) que se instaura na comunidade. Ao explicitar as ações que constituem a comunidade enquanto tal, a aluna aponta algumas dimensões relativas ao seu fazer e ao do outro. A ideia de compartilhamento de textos representa possibilidade de maior participação e, ainda que não tenha plena consciência, nesse

momento, do que significa esse *ler e comentar textos* dos colegas, a aluna indica que está disposta a pertencer ao projeto comum.

Outro elemento que diz respeito a essa adesão à comunidade está vinculado à visão que a aluna tem a respeito das aulas de língua portuguesa. Existe uma pressuposição, por meio de algumas afirmações da aluna (*Aprenderemos muito mais a interagir com a língua portuguesa*, ou, *tanto eu quanto os outros alunos vamos gostar muito mais de escrever*), tendo em vista o seu percurso de letramento, de que a tarefa de "produzir textos" não seja algo tão estimulador.

O uso frequente do advérbio *mais* indica, por parte dela, uma disposição maior, um interesse quanto às possibilidades que a mídia lhe oferece. Assim, ela mostra que crê não só na possibilidade de uma instância de interação com os colegas, mas também num aprendizado dos conteúdos. Há, nesse sentido, uma busca de compreensão de como se dá o seu processo de escrita. Com uma visão crítica, a aluna percebe o que a comunidade poderá lhe trazer também com relação ao seu aprimoramento quanto ao texto.

As novas variáveis presentes nesse processo (a ferramenta digital e a perspectiva da audiência) apontam, para ela, uma ocasião nova de inserção nas práticas de escrita. Ela indica uma atitude responsiva, que se verifica em enunciados como *poder, realmente, ler e comentar nos textos dos nossos colegas* ou *estar mais participante em todas as atividades.* Ao contemplar a heterogeneidade em seu processo de escrita, a aluna amplia a sua participação também como *leitora de textos*. É um novo papel social que ela passa a assumir, e é justamente o fato de se colocar numa posição normalmente delegada ao professor que lhe abre espaço para avaliar criticamente as práticas de escrita presentes em seu percurso de letramento.

A aluna começa a demonstrar o que Bazerman chama de *conhecimento retórico da tarefa*. Da mesma forma, ela se sente convidada a participar de uma nova dinâmica de participação letrada, o que promove um novo engajamento, o início da construção da agência. Diante da proposta, ela vê *uma oportunidade de avançar os seus interesses por meio da escrita*, o que vai, como ela mesma aponta, desencadear *comportamentos e pensamentos relacionados à escrita* (Bazerman, 2007:56).

4.4. AS AÇÕES RETÓRICAS PRESENTES NA VIRTUALIDADE

A opção por uma metodologia para o ensino de leitura escrita que incorporasse as sequência didáticas, a partir de Schneuwly & Dolz (2004), decorreu da perspectiva de trabalhar os gêneros como ferramentas sociais, bastante operacionais, num processo de complexificação. Por meio do contato com diferentes exemplares do mesmo gênero, foi possível aos alunos construir uma *base discursiva* que lhes possibilitasse agir no mundo por meio dos gêneros selecionados.

Considerando a escola como um espaço por excelência para o ensino de gêneros, como vimos, Schneuwly & Dolz propõem que nela se (re)criem situações de comunicação em que, mediante a utilização do que chamam *textos autênticos*, os alunos ganhem instrumentação para que eles mesmos possam assumir sua autoria nos gêneros que produzem.

O fato de essa abordagem também buscar ultrapassar uma visão de práticas de escrita da escola a partir de modelos foi fundamental para nortear as ações que estariam presentes no trabalho em estudo. De fato, a já mencionada *base de orientação discursiva* que os alunos podem construir nas aulas leva-os a assumir a agência, isto é, a não atuar como simples reprodutores dos textos com os quais se deparam. Isso reitera a ideia de que não deve haver um reducionismo quanto às contribuições dessa proposta, tal como ela se apresenta em vários materiais didáticos que indicam, a priori, um *trabalho com textos a partir de gêneros*.

Ao considerar que os gêneros, dada a transposição didática, transformam-se em gêneros escolares, Schneuwly & Dolz não buscam, de forma alguma, como já acenei, trabalhar com as práticas de escrita como exercícios de reprodução de textos exemplares. Antes, sugerem que os alunos sejam *desafiados* à escrita, nas suas diversas instâncias. Ao organizar didaticamente o trabalho com os gêneros na escola, Schneuwly & Dolz (2004:80) propõem que se leve em conta que:

> *Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para <u>desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes</u>* (grifo meu).

A intenção, desse modo, é focalizar um ensino de língua materna que não se limite às práticas de linguagem que ocorrem na sala de aula, mas que contemple os gêneros numa visão mais ampla, a fim de que não sejam vistos, como afirma Bazerman (2006:10) tão-somente como uma *pedagogia formal, preocupada com formas linguísticas*. É preciso que o trabalho com os gêneros vá além da sala aula e ganhe um significado ainda maior para os alunos, que eles vejam nas práticas de letramento um meio não só de aprimoramento da leitura e da escrita, mas também a possibilidade de inserção, cada vez mais consciente e ativa, nos espaços sociais em que vivem.

De fato, a perspectiva de um *ensino a partir de gêneros* ainda tem encontrado obstáculos, seja pelo desconhecimento das diferentes perspectivas teóricas subjacentes às propostas, seja pela própria visão limitada acerca disso presente em muitos manuais didáticos. Como já acenei em capítulo anterior, isso traz consequências para as práticas de escrita da escola, que acaba por trabalhar a questão dos gêneros como se fossem regulares e fixos.

De fato, vemos que é a partir do entendimento do que vem a ser gênero que podemos começar a pensar numa mudança dessas práticas. Caso contrário, *corremos assim o sério risco de enfatizar uma tipologia genérica em nossas aulas e na produção de materiais didáticos, deixando de lado a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-histórica dos gêneros*. (Cf. Bunzen, 2007:155)

A proposta de um ensino a partir de gêneros deve ser portanto respaldada em uma clareza teórica e um conhecimento do contexto de escrita em que se encontram os alunos com os quais vamos trabalhar, que história de letramento cada um carrega, a fim de compreender como é a sua relação com a escrita, de que forma ele se engaja ou não, fazendo uso das palavra de Bazerman (2007), nessa *luta com o* texto, a fim de ajudá-los a não só compreender a dinâmica dos gêneros, mas a fazer uso deles como ferramentas de ação, a construir a sua agência.

Disso decorrem as escolhas teóricas que fazemos. Levando em consideração a perspectiva de Schneuwly e Dolz, propus, então, *sequências didáticas*, buscando fazer com que essas atividades com os gêneros escolares fossem, portanto, para além de um trabalho restrito apenas à sala de aula. Ao trazer

para o interior da escola gêneros que circulam na mídia, procurei, desse modo, torná-los um instrumento de mediação entre os alunos e o mundo externo, que os levasse a se tornar leitores e escritores autônomos e, ao mesmo tempo, contribuísse também para pudessem ler de forma mais crítica o contexto em que vivem.

Além disso, dentro de cada gênero, selecionei uma *variedade de textos*. Ao não me deter num único exemplar do gênero, pude explorar suas características, de forma que os alunos não os vissem como categorias fixas, mas como constructos que apresentam fluidez, dinamismo e estilo, tendo em vista o contexto em que são produzidos.

A motivação inicial que as atividades despertaram nos alunos configurou-se, como os textos em análise no item anterior demonstraram, num engajamento maior para com o trabalho com a escrita. Ao mesmo tempo, houve um sentido novo para a tarefa de "produzir textos". Isso reforça o que apontam Schneuwly & Dolz (2004) quando afirmam que é necessário criar situações comunicativas, mas precisamos considerar a instrumentação desses gêneros.

As atividades de produção na rede acabaram por criar uma *situação retórica* (Bazerman, 2007), em que os alunos, como agentes, fizeram uso de todos os instrumentos disponíveis para a realização da tarefa, e a escrita passou a ser vista como um *ato social*. Como primeira etapa, selecionei um gênero que servisse como eixo do trabalho. Escolhi, desse modo, o artigo de opinião como objeto de análise, extraindo textos publicados num jornal de grande circulação, a *Folha de São Paulo*.

A partir disso, foram elaboradas *fichas de estudo*, em que os alunos puderam realizar atividades de compreensão de texto dos artigos[12] selecionados. Retomando Bakhtin, essas atividades buscaram compreender três dimensões do trabalho com o texto para que fosse tomado numa perspectiva mais ampla, a do discurso. Assim, por meio das atividades propostas em diferentes etapas, os alunos puderam estudar:

a. o conteúdo temático;

b. a composição (a estrutura característica do gênero);

[12] Os artigos selecionados encontram-se no Anexo 1, no final deste trabalho.

c. o estilo (as marcas linguístico-enunciativas que definem o enunciador e seu estar no mundo).

Em cada *estudo de texto*, os alunos realizavam procedimentos comuns, a saber: ativação do conhecimento prévio, seja quanto ao conteúdo temático ou com relação às características do gênero, estabeleciam as condições de produção, verificando como se dava a construção de processo argumentativo presente em cada um dos exemplares e por meio de quais estratégias essa argumentação era construída.

Tais procedimentos foram sendo enriquecidos, à medida que era aprofundado o estudo do gênero. Essas atividades foram realizadas num ambiente físico, o da sala de aula. A partir disso, foram previstas atividades de produção de texto, cuja complexificação estava em consonância com as etapas de leitura dos artigos selecionados. Assim, houve um momento de produção inicial, entremeado por atividades de leitura e comentários a respeito do texto (feitos por mim e pelos alunos) e um momento de produção final do texto.

Por se tratar de um gênero argumentativo, o artigo de opinião tem como característica inerente a de demandar que seus interlocutores assumam um posicionamento frente ao tema em discussão e, ao mesmo tempo, aprendam a ler também, de forma mais crítica e consciente, outros artigos em circulação nos diferentes suportes. Pensando numa amplitude maior, busquei também contemplar atividades que buscassem promover, mediante práticas de letramento, o exercício da cidadania.

Ao propor, desse modo, que os artigos de opinião circulassem num ambiente virtual, vi que esse, além de ser um espaço de circulação de textos, constituía-se também num *fórum de opiniões*. Assim, a produção do artigo ganhou também outra dimensão, já que os textos não mais ficariam restritos à sequência aluno-professor-aluno, mas teriam um alcance maior nesse *locus*.

Isso, de certo modo, acabou por dar uma forma nova às práticas de letramento, dando um outro sentido a elas, transformando esse espaço virtual num ambiente discursivo, por meio do qual ações retóricas procurariam garantir não só a interlocução com os demais participantes do *fórum*, mas também constituiriam uma

forma de participação e engajamento nessas atividades, já que os alunos tomaram consciência de que aquilo que produziam seria compartilhado por muitas outras pessoas, possibilitando a *agentividade*.

4.4.1. A PERSPECTIVA DA AUDIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS ONLINE*

Nas diversas situações de escritas que foram instauradas, os alunos incorporaram um papel discursivo em que era inerente a busca de construção de interação com os outros. Esse papel foi sendo assumido e reforçado à medida que foram produzidos os textos. Assim, é possível afirmar que foi sendo construído, por meio dos discursos que elaboraram via mídia, um *ethos* que buscava não só persuadir os leitores daquele espaço comunicativo, mas também construir um processo interativo com eles.

A concepção aristotélica de *ethos*, de fato, pode nos auxiliar a compreender melhor a dimensão das interações que ocorrem na virtualidade. Sendo, para Aristóletes (s/d:33) , junto com o *pathos* e o *logos* um dos três elementos presentes no discurso persuasivo, ele o define como o *caráter moral do orador*, *quando o discurso procede de maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de confiança.*

No caso específico das interações online, considero importante perceber que, ao se sentirem parte de uma comunidade, os alunos, de fato, buscaram assumir um caráter, uma voz que não se fazia presente na sala de aula. Havia predisposição quanto a uma participação positiva da comunidade e, ao mesmo tempo, uma busca de adesão, de pertença a ela. Esse percurso se deu até pelo fato de a comunidade ser constituída por pessoas que já se conheciam, que tinham tido experiências prévias de interação e construção de conhecimento. Assim se constatou que, nesse caso, a construção do *ethos se pautou numa busca de reconhecimento de um novo papel social*.

Miller (2009:144-145) assinala que

> *Nossa interpretação de caráter é mais do que nosso conhecimento da reputação anterior de alguém, mas é*

> *também, de modo importante, um produto do próprio desempenho corrente, feito na hora, no curso da interação*.

Assim, a partir da compreensão da natureza das interações que se estabeleciam, via gêneros, na comunidade, pude compreender melhor como se configurava o que Miller chama de *ethos online*. Cheng (2008:200) considera que *o ethos online* comporta uma visão mais interacional que aquela presente na retórica clássica. Assim, a autora aponta que, quanto mais novas identidades vão sendo construídas, por meio de responsabilidades e cooperação quanto às tarefas que são confiadas aos participantes da comunidade, maior a sua capacidade de diálogo. Existe, para Cheng, uma construção de *ethos* que é *contextual* e *negociada*.

O fato de a interação via gêneros se dar na virtualidade faz com que os alunos percebam, de forma mais consciente, que há uma audiência e que esta possui uma intenção frente aos textos que produz. Essa presença da *audiência,* de fato,vai se tornar um elemento fundamental para esse *ethos*. Conforme afirma Miller (2009:148-149), *no mundo virtual, o ethos continuará a ser uma qualidade essencial da retórica, talvez mais importante do que nunca*.

Atentos à sua performance na comunidade retórica que foi constituída, os alunos começaram a perceber que os gêneros ali eram ferramentas por meio das quais eles podiam ter voz. Além disso, nessa dinâmica, eles constataram que a participação deveria estar imbuída de valores como respeito à produção do outro, atenção às netiquetas estabelecidas, responsabilidade, entre outros. Isso fez com que repensassem atitudes que tinham frente às práticas de letramento no meio virtual com as quais estavam acostumados.

Muitas vezes, é justamente pela perda da noção de audiência e dada a possibilidade de anonimato, que muitos, ao fazer uso da internet, acabam por disseminar um discurso de preconceito, exclusão. Estando imersos nessas práticas, os alunos tinham, na comunidade, a possibilidade de contemplar as ferramentas digitais de forma crítica e reflexiva. Ou seja, foi preciso que se configurasse esse *ethos online* para que a performance na comunidade pudesse se dar a contento.

O *ethos online*, nessa comunidade, foi sendo construído por meio de escolhas quanto à adesão, ao engajamento, a abertura ao fato de ter, pela primeira

vez, os comentários dos colegas sobre a própria produção, sabendo que tudo estaria sendo publicado na rede. Isso exigiria, na construção desse *ethos*, uma atitude, ao mesmo tempo, crítica e positiva, tanto na leitura quanto na escrita. Porém, de modo algum, dadas as condições da tarefa assumida, havia a necessidade de buscar simpatia frente ao que se produzia, ainda que isso tenha ocorrido em alguns momentos, principalmente quando se tratava de comentar textos de pessoas mais próximas. Na maior parte do tempo, dadas as diferenças, a construção do *ethos* se deu também pela diversidade de opiniões.

Esse *ethos* online foi sendo construído, ao longo do percurso, num ambiente em que, embora houvesse uma tarefa clara a ser cumprida, era pautado por escolhas sobre como caminhar, quais decisões poderiam levá-los a aceitar ou não os comentários dos colegas (e, assim, alterar o próprio texto) e, de outro lado, optar sobre qual seria a melhor orientação a ser dada para o texto do outro.

Na comunidade virtual, essa configuração do *ethos (*ou mesmo, *ethe*), que exigiu dos alunos uma série de ações, pôde ser, por meio da ferramenta, visualizada por eles mesmos. Assim, foi possível ter clareza acerca de quais as ações estratégicas dos alunos na construção de seus textos, de que forma eles assumiram o papel de editor daquilo que produziam e, ainda, em que medida incorporaram os comentários de colegas e professor.

A perspectiva da audiência, como já acenei, com a publicação dos textos, gerou, desse modo, uma maior consciência a respeito das *consequências sociais* que os textos carregam. Essa percepção do processo de escrita contribuía, de fato, para que os alunos fizessem uso, cada vez mais, de estratégias retóricas para a elaboração do texto. O que se propôs foi constituir um ambiente retórico, em que os alunos pudessem ter clareza das *dinâmicas sociais (...), opções textuais e consequências antecipáveis das escolhas*, a fim de que pudessem *orquestrar sua performance*, para *agir reflexiva e efetivamente* (Cf. Bazerman, 2007:54).

4.4.2. O PERCURSO DE ESCRITA

A partir dessas considerações, selecionei alguns processos em que pude perceber algumas dessas considerações a respeito do *ethos*, por meio das

modificações que foram sendo realizadas. As produções escolhidas para a análise se referem a uma etapa do estudo do artigo de opinião. Os alunos, em sala de aula, estavam discutindo o papel da mídia, em especial, como formadora de opinião. Naquele momento, havia um bombardeio de notícias e reportagens a respeito do caso do assassinato da menina Isabella Nardoni.

Considerei oportuno, por meio do estudo de artigos de opinião referentes a esse fato, propiciar uma reflexão a respeito do modo como a mídia vinha agindo diante do fato, tanto a televisiva quanto a mídia impressa. A partir da leitura e discussão de alguns artigos, foi feita um proposta de elaboração de um artigo de opinião em que os alunos analisariam não o caso em si, mas o papel da mídia frente a ele.

Era um dos primeiros momentos em que eles se engajavam na construção do gênero. Ao mesmo tempo, foi-lhes dada uma situação concreta diante da qual deveriam se posicionar, já que eles próprios, como telespectadores ou leitores de jornais e revistas, viam-se em meio à torrente de notícias que nos chegavam a quase cada minuto, gerando informação ou desinformação.

Fazer uma análise do papel da mídia usando, para isso, de um gênero que ela própria abarca foi possibilitar que os alunos, sem que se dessem conta, realizassem um exercício metalinguístico, visto que o suporte que serviria de espaço e circulação de textos também estaria ancorado numa mídia específica. Diante da tarefa, os alunos foram impelidos a ler o fato propriamente dito, assim como todas as ações ligadas a ele de um modo mais crítico, assumindo uma posição enunciativa diferente. Nesse processo de discussão, os alunos puderam não só se aprofundar nas questões relativas ao caso, mas também prever quais seriam seu leitores, como esse discurso poderia ser construído. A perspectiva da audiência esteve, desde sempre, presente no processo. Isso acabou por resultar na construção de um texto em que há um hibridismo, dada a presença de um multivocalidade de vozes ligadas aos diferentes *ethe* (o do aluno, o do jornalista, o do professor).

4.4.2.1. ANÁLISE 1

Este percurso de escrita pode ser contemplado no Anexo 2, em que apresento algumas sequências de elaboração do texto de alunos, desde a primeira versão até o produto final. Neste momento, ainda não trago para a análise os comentários, já que eles são o objeto principal no terceiro momento deste meu estudo.

Assim, temos:

User:Renato Ferreira Capelozza/Obtenção de aprendizado: uma conquista necessária?/[Isabela] - inacabado 09/05/2008 17:33

de Renato Ferreira Capelozza

Editado uma vez por Renato Ferreira Capelozza

Nova página

RENATO FERREIRA CAPELOZZA

SEGUNDO OS dicionários atuais, em geral, em relação à mídia atual é de que ela é, sem sombra de dúvida, o meio de comunicação mais comum, conhecido e mais utilizado por todo mundo principalmente por meio de televisões, rádios, jornais e revistas. A primeiríssima função que esse veículo exerce é a de divulgar públicamente os fatos que ocorrem nas esferas mundiais, nacionais e estaduais.

Na primeira etapa, podemos perceber pelo processo de construção do aluno que ele procurou, ao elaborar o texto, buscar informações sobre o seu objeto, ou seja, a mídia. Essa preocupação em dar consistência ao seu texto é perceptível nas várias etapas de sua construção. Ele quer a adesão de seus leitores por meio de várias estratégias, tais como o uso de um vocabulário mais “culto”, não comum a adolescentes de sua faixa etária, bem como a utilização de construções em que evoca uma voz de autoridade, daqueles que se mostram indignados com a mídia e com a população em geral.

Outro momento da produção[13]:

User:Renato Ferreira Capelozza/Obtenção de aprendizado: uma conquista necessária?/[Isabela] - inacabado 09/05/2008 18:33

de Renato Ferreira Capelozza

Editado 3 vezes por Renato Ferreira Capelozza

118 palavras adicionadas, 61 palavras removidas

RENATO FERREIRA CAPELOZZA

SEGUNDO A OS dicionáriosINFLUÊNCIA atuais,que ema geralmídia, em relaçãoatualmente, àtem mídiaexercido atualsobre os éespectadores e telespectadores contradiz os princípios básicos desse veículo de comunicação, que elasão, éprincipalmente, semexecutar sombrauma derelação entre dúvida,os fatos atuais das esferas globais oe meionacionais com a população interessada. Este veículo de comunicaçãotransmissão maisutiliza comum,sua conhecidoatuação na vida das pessoas para manipular os ouvintes e maisforçá-los utilizadoa porse todoconectar mundoúnica principalmentee por meioexclusivamente dea televisões,ele.

Todos rádiosos dias, jornaismeninos e revistas,meninas Ade primeiríssimaidades funçãodiferentes quemorrem essena veículogrande exercemetrópole éSão Paulo. Sem dar muito interesse a deesses casos, a mídia se preocupa apenas em divulgar públicamenteacontecimentos atrativos osao fatospúblico que ocorremdêem nasmuita esferasrepercursão mundiaise polêmica, nacionaiscomo, epor estaduaisexemplo, a morte trágica de Isabella Oliveira Nardoni de.

A partir da definição do que vem a ser o papel da mídia, o aluno se arroga um papel de crítico, de alguém que está enxergando além do problema e que, por diferentes mecanismos, leva seus leitores a fazer mesmo. Há claramente uma tentativa de causar boa impressão, assumindo, então, a figura de um *ethos* adulto, experiente. Ele sabe que haverá uma audiência para o seu texto, que não será apenas a do professor, ela pode se ampliar para alunos de sua classe e de outras. Por isso, ao assumir essa figura, assume um papel que não se situa nem como alguém da mídia, nem como pertencente à sociedade em geral, procurando dar ao seu texto um caráter de maior seriedade.

---

[13] Os tons de verde e rosa que marcam os textos referem-se respectivamente às inclusões e exclusões efetuadas pelos alunos.

User:Renato Ferreira Capelozza > Mídia egoísta X Realidade passiva

Mídia egoísta X Realidade passiva

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

RENATO FERREIRA CAPELOZZA

A INFLUÊNCIA que a mídia, atualmente, tem exercido sobre os espectadores e telespectadores contradiz os princípios básicos desse veículo de comunicação, que são, principalmente, executar uma relação entre os fatos atuais das esferas globais e nacionais com a população interessada. Este veículo de transmissão utiliza sua atuação na vida das pessoas para manipular os ouvintes e forçá-los a se conectar única e exclusivamente a ele.

Todos os dias, meninos e meninas de idades diferentes morrem na grande metrópole de São Paulo assim como no mundo inteiro. Sem dar muito interesse a esses casos, a mídia se preocupa apenas em divulgar acontecimentos atrativos ao público que dêem muita repercurssão e polêmica, como, por exemplo, a morte trágica de Isabella Oliveira Nardoni de apenas cinco anos.

O sensacionalismo da imprensa levou o caso ao extremo e ultrapassou todos os limites possíveis chegando a tomar uma forma devastadora na televisão e nos jornais. O que parecia um caso trágico para a família Nardoni e a família Oliveira e comum à polícia, ganhou espaço imenso de forma que mais de 50% dos horários dos telejornais foram ocupados com o caso de Isabella. Durante semanas as primeiras páginas dos jornais foram preenchidas pela história de dois suspeitos de atirar uma criança pela janela do 6º andar do prédio onde o pai de Isabella morava.

O que poderia apenas ser um ocorrido corriqueiro passou a ser disputa por espectadores. A mídia, durante cerca de um mês, esqueceu de outros casos trágicos como, por exemplo, o acontecimento recente da menina espancada e torturada pela madrasta para dar lugar a morte de Isabella. Entretanto, a ostentação causada pela imprensa foi muito bem acolhida pelos ouvintes que brigam por um ideal de "justiça" e também por aqueles que se prendem ao espalhafato de um caso semelhante a outros que a mídia já se esqueceu assim como muitos da população.

Essa luta por público fez com que uma grande baderna ocorresse numa pequenina esfera municipal. A mídia, durante dias, criou notícias e reportagens para "manter toda a população informada sobre o caso", quando fazia estrondos a cada nova descoberta feita pela polícia. Provas e mais provas, depoimentos e mais depoimentos, laudos e mais laudos, tudo que a polícia investigava era um caminho que a mídia utilizou para prender todos na frente das telas e das bancas.

O que mais aflige, todavia, é o fato de que muitos querem uma suposta justiça. Todos os dias, manifestações em praças públicas ou em frente ao edifício onde o casal, Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá, moravam ou em qualquer outro local onde pudessem se encontrar, como, por exemplo, o 9º Distrito Policial. Essa população, que insanamente pedia por "justiça", aposentou os valores morais de uma sociedade, visto que a imprensa, exageradamente, puniu verbalmente o casal e induziu todos contra eles. Tudo isso, gerou revoltas públicas em busca do linchamento desse casal. Isso é o necessário?

Por fim, essa pândega explícita beira a chacota quando avaliada do ponto de vista social, já que a população revoltada se deixou levar particularmente ao que a mídia influenciou. Literalmente, a política do "Pão e Circo", exercida pelos antigos romanos europeus. E quanto as crianças que têm o acesso as reportagens e que, por ingenuidade infantil, se amedrontaram com o que assistiram e se questionam, muitas vezes, com medo de sofrerem o que Isabella padeceu. A população paulistana vendou os olhos para o resto do mundo e parou no tempo para assistir a tolice fornecida diariamente pelos jornais, revistas e telejornais. Até quando a mídia vai se utilizar dessa degradação para fins totalmente individualistas e interesseiros? Tudo em torno do Capitalismo em que vivemos atualmente. Basta a sociedade se desvendar para, então, enxergar a realidade dos fatos.

Assim, marcado pelo dialogismo e por uma construção ética para além da voz do aluno, o produtor faz julgamentos a respeito da mídia por meio de um tom de autoridade, como no trecho *O sensacionalismo da imprensa levou o caso a extremos*. Nesse momento, emerge a figura do *ethos* adolescente, cujo discurso é

marcado, muitas vezes, pelo exagero ("*... a tomar uma forma devastadora na televisão.*), maior até que aquele relativo à cobertura que a mídia deu ao caso.

Ao "tomar a palavra" e, diante da possibilidade de tornar seu texto público, o aluno dá ao seu artigo de opinião um tom de manifesto, e assume o papel não mais de analista do papel da mídia diante do fato, como era a proposta inicial, mas de defensor público, como aquele que irá *desvendar os olhos da sociedade*.

A construção do perfil desse enunciador vai se dar também pela utilização de seu conhecimento enciclopédico. Sem querer discutir a adequação desse conhecimento, vemos que também nele esse enunciador se apoia, como quando menciona o *Capitalismo* ou a *política do "Pão e Circo"*, evidenciando por meio disso seu repertório e sua competência quanto à argumentação. O mesmo se dá quando remete a vários acontecimentos ligados ao *caso Isabela*, deixando explícito o seu grau de informação também com relação a esses fatos.

Vemos que o aluno faz uso consciente dos recursos linguísticos de que dispõe. Há quase que uma impessoalização ao longo do texto, mas no último parágrafo emerge um *nós*, quando, finalmente acredita que, dada a sua argumentação, conta com a plena adesão de seus leitores. Também a utilização das aspas em diversos momentos, de forma marcadamente irônica, é um indício de que o aluno manipula conscientemente a língua para a construção de sua argumentação. Em seu processo enunciativo, ele busca construir o seu habitat social e, diante da proposta que lhe é dada, busca construir nesse ambiente virtual, um espaço retórico para materializar sua opinião.

Ao mesmo tempo, ainda que o aluno procure, por meio desse *ethos* discursivo que constrói, assumir a sua voz, vemos que ele, de fato, traz, como afirmamos, um *ethos híbrido*, marcado pela voz dos outros sujeitos presentes nas discussões em sala de aula e, sobretudo, dos textos que serviram de base para essa discussão, especialmente o de Contardo Calligaris, intitulado *A turba do pega e lincha*, que está no Anexo 1 neste relatório.

A relação com esse e outros textos se desvenda também no momento em que o aluno se refere aos fatos relativos ao *caso Isabela* e ao próprio conhecimento enciclopédico. A presença deles no texto do aluno revela que ele já tem, de forma consciente ou não, uma relação com a escrita que vai além de um

trabalho formal da escola. É por essa razão que, ainda que seja esta uma de suas primeiras produções no ambiente virtual, ele adere de forma eficaz à dinâmica social proposta.

A situação retórica que se concretiza por meio do gênero artigo de opinião apenas lhe dá maior espaço para demonstrar suas competências. Existe, de sua parte, uma atitude responsiva que demanda, dado o *ethos* ou *ethe* que assume no texto, uma atitude responsiva também de seus interlocutores. Ele, de fato, não escreve para si mesmo ou só para seu professor. Recorrendo a Bazerman (2007:67), o aluno-escritor *cria uma identidade com aquele cenário social* (no caso, no ambiente virtual por onde circulam os textos) *e, assim, aposta nessa identidade*.

Acredito que essa postura decorre do fato de ele se dar conta de que sua produção tem um espaço público mais abrangente e isso tem influência direta no modo como se engajou nesse evento de letramento. É claro que o texto mostra que esse aluno já tem incorporadas muitas habilidades de escrita. Por outro lado, vejo, por meio tanto do estilo quanto do conteúdo temático, que ele busca ir além, ao construir realmente uma interação com sua audiência. Percebo, assim, uma consciência retórica que mobiliza de forma estratégica suas escolhas e organiza as ideias presentes em seu texto.

O que constato nesse e em outros textos igualmente produzidos no ambiente é que não houve um aprendizado do gênero *artigo de opinião* como um fim em si mesmo. Dada a participação num *locus* sociocomunicativo maior, ocorreu por parte desse aluno e de outros um reconhecimento do gênero como ferramenta social, como meio de expressar opinião, para estabelecer interação com colegas e professor. Vê-se aí a possibilidade de os gêneros se tornarem, de acordo com Bazerman (2007:167), *mediadores das atividades sociais*.

O artigo de opinião desse aluno constituiu-se como um nó numa cadeia de outros textos, sendo um *artefato mediador* por meio do qual os alunos expressaram sua opinião e interagiram uns com os outros de modo novo. Reitero que a presença da audiência foi um elemento fundamental no processo de construção dos textos, na corporificação do gênero. Havia, assim, a preocupação não só em se posicionar, mas também de dar sentido ao texto e, paulatinamente, criou-se a intenção de persuadir o leitor, o que deu a essas práticas um significado totalmente diferente do que vinha ocorrendo até então na sala de aula.

4.4.2.2. ANÁLISE 2

Uma outra sequência de textos, cujo percurso completo se encontra no anexo 3, também evidencia o quanto a presença da audiência foi um fator que norteou essas práticas de escrita. Ao se ver diante da tarefa de escrita, o aluno procurou, ao longo de sua produção, garantir que seu artigo pudesse se inserir na rede de textos que instaurava por meio da tarefa e, ao mesmo tempo, ciente de que alguns de seus leitores iriam comentar sua produção, procurou ir reestruturando o texto, para que, não só estivesse de acordo com a proposta feita, mas garantisse uma interlocução com os demais.

A escolha do gênero *artigo de opinião*, de fato, acabou por se tornar, nessa sequência didática, um elemento facilitador para que os alunos assumissem a agência na dupla dimensão que lhes foi requerida: o de leitor crítico e produtor de textos. Também as diferentes etapas de produção do aluno, dentro da mesma proposta, confirmavam o que Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004:123) afirmam quanto à necessidade de favorecimento de um trabalho que *permita evidenciar os desafios da aprendizagem*.

Na sequência de textos em análise, existe, por parte do aluno, desde a primeira produção, uma mobilização dos saberes que ele tem, nessa etapa de aprendizagem, em relação ao gênero. Ao longo do percurso, dado aprofundamento que faz tanto do conteúdo temático do texto quanto do gênero *artigo de opinião*, é possível verificar que ocorre um processo de complexificação da tarefa que acaba por resultar numa produção final bem diferente da primeira. Assim, o aluno desenvolve o que Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004:110) chamam de *uma relação consciente e voluntária com a escrita*.

Como já apontado, a proposta pedia que os alunos se posicionassem frente ao modo como a mídia estava tratando o chamado *Caso Isabella*. O aluno, logo no início da primeira etapa de produção, procura, de fato, construir a sua ancoragem, ou seja, situar o seu leitor em relação ao conteúdo temático. Porém, no segundo parágrafo e ao longo dos demais (vemos que, nesse primeiro momento, não há uma finalização, há um texto inacabado), ele se centra em analisar o papel da população frente a isso, como se vê a seguir.

Mídia diante do caso Isabella

25/04/2008 (2 dias atrás)

de Marcus Vinícius

Editado uma vez por Marcus Vinícius

Nova página

Nas últimas semanas, a mídia tem relatado constantemente o caso da menina morta, Isabella Nardoni. Então, por meio de notícias e reportagens, os canais mostram a multidão como o lado do Bem da história, como se eles queriam representar a ausência da morte da menina com protestos contra o pai e a madrastra da criança, que, nesse caso, representaria o Mal da história.

Na verdade, essa multidão revoltada acha que são as pessoas que decidirão o futuro do caso, ou seja, quem vai ou não para a prisão.

Por parte dessa "intromissão" da mídia no assassinato, acho que ela tenta mostrar ambos os lados do Bem e do Mal. Isso, talvez, para ganhar mais audiência, porque como quase todas as pessoas do país estão sabendo desse crime a rede ganharia mais espectadores para saber quem foram, realmente, os culpados e inocentes do caso.

Acho que por parte das pessoas, elas acreditam no que vêem na TV, preferindo acreditar sempre no que é mostrado, ou seja, o que é representado pela maioria, também. Então, achando que sempre que a multidão grita pelo certo e definitivo, muitas pessoas vão se juntando a ela . Ao mesmo tempo a turba tenta bater/linchar o casal, ela se mostra como se fosse o Poder Judiciário achando que tem o poder de julgar ou não queles que bem entendem.

Não entendo bem quando essas pessoas se revoltam com esse caso sendo que muitos outros acontecem no país. Por que justamente esse elas tem que se envolver? Por que ao invés de ajudar aqueles que ainda sofrem com o caso ficam querendo linchar o que eles determinam de "culpados"? A morte de uma menina nunca foi algo tão reportado numa Tv

Não existe, nesse momento, ainda, um posicionamento crítico maior frente à mídia, pelo contrário, vemos que há um sujeito-enunciador ainda à procura de uma compreensão de toda a situação. Nesse início, a mídia está apenas *veiculando* o comportamento da multidão. No terceiro parágrafo, há o uso da palavra *intromissão* (entre aspas), mas seguido de uma ressalva por parte do aluno, visto que, para ele, a mídia *tenta mostrar ambos os lados do Bem e do Mal*. E uso do *talvez*, para avaliar as intenções dos meios de comunicação, confirmam isso.

É possível verificar claramente que, nessa etapa de apropriação, seja do gênero, do conteúdo e até mesmo da própria ferramenta de que faz uso, o aluno procura construir um estilo, assumir a sua agência. O uso de termos como *talvez*, *acho* ou expressões como *Não entendo bem* mostram que ele não quer construir um *ethos* de autoridade, mas seu texto indica um procura de interlocução, uma busca em conjunto de compreensão do problema.

Há, desse modo, uma dimensão individual da tarefa, que se expressa pela tentativa de elaborar um artigo de opinião a partir de uma dada proposta, e, ao mesmo tempo, também uma dimensão contextual. Em primeiro lugar, há o sujeito-aluno que torna pública a sua escrita e, por isso, prevendo a sua audiência, constrói uma argumentação em que prevê uma interlocução, que, além de termos já destacados, evidencia-se também pela presença de questionamentos no final dessa primeira tentativa.

Um outro elemento diz respeito ao sujeito-cidadão que, para além da tarefa, quer entender também o fato, o que a mídia veicula, o porquê de as pessoas se comportarem de tal modo diante disso. Nesse sentido, o quarto parágrafo do texto indica que o aluno já começa a construir, de forma mais autoral, a sua argumentação. Existe, nessas práticas, uma dimensão interacional que será determinante para que o aluno assuma, ao longo do processo, a sua autoria e, ao mesmo tempo, faça uso do gênero como uma ferramenta social para a expressão de sua opinião.

A estrutura composicional realmente ganha força a partir da reflexão que o aluno faz em relação ao seu texto, o que o leva a alterá-lo radicalmente numa segunda etapa de produção. Após a primeira produção, o aluno recebeu um comentário de uma colega que considero importante transcrever para que se

entenda melhor o porquê da mudança de percurso de seu texto. Eis, então, a opinião da aluna:

> M., o seu texto está muito interessante, mas em um dos parágrafos, você se focou em dizer quem eram os culpados ou quem a mídia ou a população achavam que eram os culpados, quem estava com a menina pela ultima vez, enfim, dados sobre o crime em si, esperava um texto mais em relação à população. No começo tem alguns erros gráficos, fora isso o seu texto está muito bom!
>
> Parabéns.

A aluna retoma a proposta e busca chamar a atenção do colega para o foco do texto, ainda que tenha se centrado também na *população*. Esse comentário serviu para que o aluno retomasse o contexto de produção e redefinisse, assim, seus argumentos. É possível perceber, nessa segunda passagem, transcrita a seguir, que a autoria ganhou espaço, já que são eliminadas palavras ou expressões que indicavam indecisão, por parte do aluno frente ao que afirmava. Essa nova produção, dentro da sequência didática, indica que, embora o aluno tenha contato com textos de referência, para a construção de uma base discursiva possível, ele, em nenhum momento, reproduz modelos de construção de artigo de opinião.

User:Marcus Vinícius > Mídia diante de Isabella

Mídia diante de Isabella

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

No último mês, a televisão brasileira buscou apresentar detalhadamente como foi a morte da menina Isabella por meio de perícias da polícia e de especialistas. Nisso, os canais mostraram a qualquer momento do dia novos relatos e descobertas sempre visando que quem estava com menina a pela ultima vez foram seus pais.

Nessas reportagens, notícias... Uma multidão revoltada sempre esperava os parentes da criança nas portas de quaisquer fossem os locais, a fim de lincharem os definidos "culpados" do acontecimento. Achando que sempre "o povo tem a voz da razão", mais e mais pessoas vem de outras cidades, estados... com a finalidade de se juntar a aqueles que estão "fazendo a justiça" sem mesmo ligar, porque o que eles mesmo querem é ter alguem em quem botar a culpa e assim descarregar sua incoformalidadde e seu desprezo nos acusados.

Diante desse caso, as emissoras congelaram, sempre repetindo e narrando a história desde o começo achando que nisso elas teriam mais audiência, mas o que conseguiram foi uma aversão durante um prazo de mais ou menos 3 semanas depois da morte da menina, porque sempre que aparecia no canal novas descobertas do caso e etc., o telespectador delisgava o aparelho no mesmo instante de tanto ouvir o que eles já sabiam a muito tempo.

Agora, no mês de maio, parece que a situação melhorou, ou seja, não aparece mais a cada instante a mídia mostrando O caso Isabella, e sim, notícias que o telespectador estava curioso. Mesmo assim, parece que os culpados foram, de fato, os pais da criança e mesmo assim o povo gostar de se intrometer em tudo e lá estão eles na porta da delegacia esperando para fazer justiça. E muitos dessa multidão já não participam mais desses "linchamentos" porque sabem quem são os culpados, então é uma coisa, e sempre foi, desnecessária, pois não seriam eles que julgariam o pai e a mãe de Isabella.

Mas, quanto a mídia, o modo de como ela narrou o fato desde seu acontecimento até a condenação dos culpados pareceu que cabia a ela julgar os acusados, assim a população achava que o que é dito pela TV é o lado do "Bem", o que é uma classificação muito errada se formos comparar com o que é dito pela polícia.

Agora é só continuar acompanhando, ou não, o fim desse caso.

A decisão de reformular o texto ressalta a sua preocupação com a audiência, a leitura crítica que ele mesmo faz da leitura da colega frente à sua produção. Aliado a isso, o fato de haver um espaço de tempo cronológico entre uma produção e outra (e, certamente, novos desdobramentos do *caso Isabela*) contribui para que o aluno amplie a sua reflexão, revendo, assim, seus posicionamentos. Isso indica também que houve a leitura de outros textos para sua produção, além daqueles solicitados por mim na construção da sequência didática.

Ainda assim, há um oscilar, por parte do aluno, entre analisar o papel da mídia e a população, indicando que poderia ter havido ainda uma nova reformulação do texto, também devido a algumas observações feitas pelos colegas quanto ao papel da mídia e à presença de outras informações errôneas a respeito do caso que permanecem na versão final. No entanto, infelizmente, isso não ocorre, o que evidencia que, nessa etapa, o aluno ainda não é capaz de perceber, com amplitude, a importância da reescrita.

Por outro lado, é fundamental destacar a sua agência nesse processo. Ao tomar a decisão de reformular por completo o seu texto, o aluno, sem ter ainda plena consciência da importância dessa atitude, analisa a validade ou não dos argumentos selecionados para sua outra produção e acaba por mostrar um fazer mais consciente do texto argumentativo. Isso mostra que ele tem consciência da situação retórica na qual se encontra e busca utilizar os instrumentos que, nesse momento, julga necessários.

Essas considerações levam-me também a uma reflexão quanto aos processos avaliativos das produções dos alunos. Considerar a situação retórica é importante na medida em que nos faz, ao lermos as produções, ir além do produto em si, para verificar quais as etapas desse percurso de escrita. A ferramenta, de fato, com a possibilidade de visualização do processo, pode auxiliar o professor também no tocante à avaliação, vista, desse modo, sob uma outra perspectiva, que leva em conta também o *processo* de escrita.

É evidente que a produção final do aluno poderia ainda ser trabalhada. No entanto, é importante contemplar a chamada "produção final" dentro de um processo maior que ocorre ao longo da vida escolar no aluno. Nesse sentido, ao comparar as diferentes versões que ele apresenta para a mesma proposta, verifica-se que ele, ao ver uma possibilidade nova para sua escrita, está começando a fazer daquele ambiente o seu "lugar de argumentação".

Isso me leva a refletir também quanto ao modo como os chamados gêneros argumentativos são trabalhados. Ao serem didatizados, eles correm o risco de tornarem-se tão artificiais a ponto de não possibilitar que os alunos desenvolvam a sua capacidade de argumentação. *Dominar um gênero*, como propõem Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), vai muito além disso.

4.4.2.3. ANÁLISE 3

A terceira sequência de textos em análise, referente ao anexo 4, mostra engajamento por parte de sua autora. A tarefa instiga a sua reflexão, e ela procura indicar, por meio de sua argumentação, que houve aprofundamento quanto ao conteúdo temático.

User:Juliana akemi/"A multidão clama Por justiça" 05/05/2008 (3 dias atrás)

de juliana_akemi

Editado duas vezes por juliana_akemi

no wording changes

Todos nós nos comovemos com o caso que desde o mês passado dominou as pautas dos jornais, programas de debate, noticiários e a mente de todos os brasileiros. Isabella Nardoni, menina de 5 anos que foi morta e jogada pela janela de um apartamento do sexto andar do Edifício London em Guarulhos. As suspeitas de que sejam o pai e a madrasta os autores do crime aumentam ainda mias a comoção nacional ao caso.

Sim, realmente é um fato de chocar qualquer um, mas para alguns esse fato horripilante pode trazer bons frutos mesmo sendo esses nem conhecidos da vítima. A mídia, meios de comunicação aproveitam esse crime para: mostra a população como a violência está atingindo patamares extremos, ou para ganhar mais audiência. E a população talvez um tanto assustada com tudo que viu e ouviu, acaba por se emocionar, se sensibilizar e colocar os suspeitos como vilões que devem ser combatidos pela população, antes até de serem condenados.

Multidões se aglomeram na frente do prédio onde os pais da menina se encontram, gritam pedindo por justiça, e choram ao lembrar daquele rostinho angelical vistos nas fotos mostradas na TV.

Muitos se sensibilizam com a história, querem ajudar, mas essas multidões que acabam por causar a "prisão domiciliar" de Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá, principais suspeitos do crime, também fazem uma ótima foto para a capa dos jornais, as pessoas que ficaram sabendo do drama pela TV e influenciados de algum jeito querem justiça também! Essa foto no jornal com algum photoshop para dar um ar de drama irá sensibilizar mais pessoas e esses irão quere "ajudar" de algum jeito.

O bem e o mal é um formato tradicional ultilizado para filmes, novelas, livros, histórias. E ao que me parese a mídia em geral acaba por gerar umm dessas histórias, onde o bem (populção) luta contra o mal(suspeitos) e no final feliz da histórí, o mal acabam atrás das grades !

Agora é esperar a justiça, ou melhor dizendo o desfecho da história.

Numa primeira versão do texto, logo no início, a aluna já explicita ter plena consciência de sua audiência. Ao fazer uso da expressão *Todos nós nos comovemos*, ela revela ter um conhecimento estratégico de como, já no primeiro parágrafo de seu texto, pode estabelecer um vínculo com o seu leitor e garantir a sua adesão ao que enuncia. Ainda que a terceira pessoa seja predominante nos demais parágrafos, com exceção do uso do pronome oblíquo *me*, no penúltimo parágrafo, o uso da primeira pessoa, para dar início ao texto, garante o tom de proximidade que vai percorrer todo o texto.

Assim, ao mesmo tempo que a aluna procura criar estrategicamente um distanciamento frente ao fato, no momento em que ela vai, de forma clara, procurar estabelecer interlocução com seus prováveis leitores, ela também deixa evidentes traços de subjetividade, não só pela organização dos argumentos, mas também pela seleção lexical, como se observa em *horripilante*, *patamares extremos*, *prisão domiciliar*, *ótima foto*.

A análise do papel da mídia frente ao fato é marcada por termos que apontam para um *ethos* híbrido, em que se faz presente um sujeito-enunciador desdobrado: ora é a aluna-adolescente (especialmente nos dois últimos parágrafos), ora a posição de jornalista (como se observa na primeira metade do texto).

No texto em análise, vai predominar a busca de interação com o leitor. Na primeira produção, ainda que existam problemas de ordem estrutural, observa-se que sua autora busca responder à proposta que lhe foi feita e, ao mesmo tempo, construir o que poderia ser chamado de *estilo interlocutivo*, marcado pelo já evidenciado início, ou pelo uso do advérbio *sim,* seguido de outro, *realmente*. O tom "conversacional" que imprime à argumentação acaba por perpassar o texto e faz com que um suposto apagamento do sujeito-enunciador quase não seja perceptível.

Mas, marcadamente nessa busca por um estilo, vê-se que a aluna assume um *ethos* que procura não só se posicionar criticamente frente ao fato, mas tem a preocupação de esclarecer aos leitores quais são os elementos ligados a ele. Com a mesma força, existe um sujeito-enunciador que busca responder às expectativas de sua audiência, o que mobiliza o caráter explicativo de sua argumentação. Essas considerações levam a considerar a hipótese de que a aluna prevê, como leitores de seu texto, outros, além da comunidade que se configurou em sua sala de aula.

De fato, ela sabe que seus leitores previstos leram os mesmos textos que ela e participaram das mesmas discussões. Da mesma forma, tem consciência de que, num ambiente virtual, a comunidade pode se ampliar. A tarefa de "escrever um artigo de opinião" torna-se uma oportunidade para dar forma a suas opiniões. Está sendo construída, nesse processo, uma *consciência retórica*, que auxiliará a aluna em suas decisões e escolhas.

Ao assumir a sua agência por meio do gênero proposto, o sujeito-enunciador quer estabelecer um diálogo com a comunidade a que pertence no momento da produção. Não há a intenção, aqui tampouco, de discutir a validade dos argumentos, e evidentemente a produção apresenta inadequações, seja do ponto de vista estrutural ou do conteúdo temático. Mesmo se a aluna evoca, em seu texto, elementos de outros que serviram de base de referência para a proposta, ela não se se sente intimidada em buscar expressar o próprio ponto de vista.

Isso mostra o seu engajamento diante da situação retórica, mas também evidencia que ela, na comunidade, sente-se segura para tornar pública a sua escrita e instigada a aprimorá-la. Os textos que serviram de discussão para a elaboração do artigo não se constituíram, para ela, em um modelo de escrita que a tenha intimidado. Bazerman (2006:19), conforme já apontei, chama a atenção para o uso desses textos de referência que, às vezes, por serem tão distantes da escrita dos alunos, acabam por lhes *obscurecer a agência*.

A comunidade virtual na qual se encontra, formada por pessoas com quem mantém um relacionamento, talvez a tenha ajudado a se comprometer, gerando a sua motivação e agência frente à tarefa. Isso contribui para que ela e seus colegas possam encontrar *sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo em sala de aula (...)* (Cf. Bazerman, idem). Esse diálogo se estabelece por meio dos comentários e, após esse momento, aluna se lançou a reconstruir seu texto[14].

[14] O processo de construção do texto em análise, com as indicações das alterações feitas, também pode ser visualizado por completo no Anexo 4.

User:Juliana akemi > "A multidão clama Por justiça"

"A multidão clama Por justiça"

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

Todos nós nos comovemos com o caso que desde o mês passado dominou as pautas dos jornais, programas de debate, noticiários e a mente de todos os brasileiros. Isabella Nardoni, menina de 5 anos que foi morta e jogada pela janela de um apartamento do sexto andar do Edifício London em Guarulhos. As suspeitas de que sejam o pai e a madrasta sejam os autores do crime aumentam ainda mais a comoção nacional ao caso.

Sim, realmente é um fato de chocar qualquer um, mas para alguns esse fato horripilante pode trazer bons frutos mesmo sendo esses nem conhecidos da vítima. A mídia e alguns meios de comunicação aproveitam esse crime para: mostrar a população como a violência está atingindo patamares extremos, ou para ganhar mais audiência. E a população talvez um tanto assustada com tudo que viu e ouviu, acaba por se emocionar, se sensibilizar e colocar os suspeitos como vilões que devem ser combatidos pela população, antes até de serem condenados.

Multidões se aglomeram na frente do prédio onde os pais da menina se encontram, gritam pedindo por justiça, e choram ao lembrar daquele rostinho angelical vistos nas fotos mostradas na TV.

Muitos se sensibilizam com a história e querem ajudar, mas essas multidões que acabam por causar a "prisão domiciliar" de Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá, principais suspeitos do crime, também fazem uma ótima foto para a capa dos jornais. As pessoas que ficaram sabendo do drama pela TV e influênciados de algum jeito querem justiça também! E Essa foto no jornal com algum photoshop para dar um ar de drama irá sensibilizar mais pessoas e esses irão querer "ajudar" de algum jeito, assim aumentando ainda mais a confussão.

O bem e o mal é um formato tradicional ultilizado para filmes, novelas, livros, histórias. E ao que me parese a mídia em geral acaba por gerar uma dessas histórias, onde o bem (populção) luta contra o mal(suspeitos) e no final feliz da história, o mal acaba atrás das grades !

Agora é esperar a justiça, ou melhor dizendo o desfecho da história.

Diante do comentário de um colega, a respeito de seus "erros gramaticais", a aluna busca rever seu texto, fazer alterações, na maior parte das vezes, de ordem estrutural. Nesse percurso de escrita, vemos que ela (e muitos outros) não se preocupa tanto em reorganizar seus argumentos, mas ainda está se detendo em questões mais de ordem ortográfica ou de digitação. Talvez isso ocorra pelo fato de o texto, impresso e público, adquirir um outro impacto diante dela, visto que "corrige" até mesmo o que estava adequado ao texto.

Isso reforça também o quanto os alunos carregam a respeito da visão que têm dos chamados *bons textos*, aqueles que "não apresentam problemas ortográficos ou frases confusas". Mas essas novas formas de participação letrada na sala de aula estão também sinalizando para a aluna que o texto que ela é convidada a produzir não se limita somente a questões notacionais. Essa preocupação da aluna deve ser levada em conta, a fim de que o professor possa, por meio das atividades de escrita, apontar outras questões de ordem discursiva que devem estar presentes no trabalho de revisão da escrita.

Observo que, na etapa de percurso de escrita na qual a aluna se encontra, ainda que, no momento de revisão, não tenha analisado também o conteúdo argumentativo, ela já tem um domínio, talvez ainda não totalmente consciente, do espaço comunicativo em que veicula sua produção. Por outro lado, suas modificações indicam que há ainda um trabalho por parte do professor em romper crenças a respeito do que vem a ser um bom texto e do próprio processo de reescrita dos textos.

Essas constatações de modo algum invalidam o processo da aluna e das atividades como um todo. Ao contemplar esse percurso, o professor tem uma visão ampliada de como se encontram os alunos em sua aprendizagem da escrita, a fim de romper com práticas que ainda se fazem presentes na história de escrita dos estudantes e estabelecer novos desafios para a comunidade e para sua atividade docente.

4.4.3. O PAPEL DE EDITOR

Um outro aspecto observado nessas práticas de letramento foi aquele da edição do texto. Bazerman (2006), ao tratar da questão da *agência* dos alunos, chama a atenção para o fato de que as práticas de letramento na escola deveriam propiciar aos alunos descobrir seu potencial, os recursos de escrita que têm dentro de si. E, nesse processo, focalizo a motivação como elemento essencial e o consequente *escrever bem*, como resultado de um comprometimento por parte dos alunos diante dos desafios da escrita. Isso os ajudou a pensar retoricamente, a verificar o que precisava ser alterado, quais aspectos tinham de ser clarificados, enfim, a editar seu texto.

No objeto em estudo, um elemento a ser destacado refere-se à edição, já que os alunos detinham ferramentas de escrita que os levavam a se motivar ainda mais para os processos de reelaboração e aprimoramento do texto. Conforme já apontei, os alunos, que, naquele momento, faziam parte dessa comunidade, têm acesso quase que diário ao computador e, desse modo, conhecem bem os dispositivos que lhes permitem trabalhar nos textos. Cabe observar que esses dispositivos também foram reconfigurados nesses eventos, já que se

tornaram um recurso a mais para que, retoricamente, os textos pudessem ganhar presença nesse espaço discursivo.

A possibilidade de visualizar os processos de textualização, como já apontado, fez-me constatar em que medida se dava o seu engajamento e de que forma eles mesmos iam se tornando leitores do próprio texto, além de verificar quais novas interações estabeleciam com a sua audiência, as pessoas de sua classe e como, por meio dos textos, contribuíam para a formação dessa comunidade.

Em particular, no caso da edição, constato que o engajamento maior ou menor teve a ver também com a própria compreensão do gênero, de suas características e finalidades, bem como com a sua história de escrita, com a experiência que eles tinham em se tornar leitores do próprio texto e com a prática da reescrita. Assim, o que levou alunos a buscar aprimorar seus textos foi compreender que estes deveriam *fazer sentido* ao outro e que, construindo um artigo de opinião, este deveria ser claro e suficientemente persuasivo. Com relação a esse aspecto, o da edição, Bazerman (2005:22) menciona que:

> *Compreender a forma e a circulação de textos nos sistemas de gêneros e nos sistemas de atividades pode até ajudar a entender como interromper ou mudar os sistemas pela exclusão, adição ou modificação de um tipo de documento*.

Ao trabalhar com a concepção de gêneros como formas de vida e ação social, aprendemos, professores e alunos, a vê-los como formas de engajamento na vida social. E isso se deu também pelo modo como esses gêneros foram sendo corporificados durante as atividades desenvolvidas na sala de aula. A diversidade quanto ao estilo presente nessas produções levou-me a compreender o quanto os alunos ampliaram a sua visão, não vendo mais o gênero apenas como um conjunto de características regulares.

Os anexos referentes a esses processos também apresentam o percurso de construção desses artigos de opinião a partir da mesma proposta. Da mesma maneira, as marcas em cores diferentes evidenciam as mudanças que os alunos realizaram gradativamente em seu texto.

4.4.3.1. ANÁLISE 1

No processo de construção em análise, é possível observar que a aluna, cujo percurso está presente no anexo 5, aos poucos, vai construindo sua opinião, buscando criar uma interlocução com seus leitores.

User:Chiara/Podemos Julgar? 25/04/2008 (2 dias atrás)
de Chiara

Editado uma vez por Chiara

Nova página

Todos estão bem cientes do "caso Isabella". Óbvio, não é possível ligar a TV e não ver uma notícia nova, repórteres na frente da delegacia, da casa dos avós, da casa da mãe, etc. Por que isso nos atinge tanto, uma garota que ninguém sabia que existia, e de repente ficou famosa porque morreu...

Num primeiro momento, ideias vão sendo jogadas no papel, ainda sem a preocupação com a audiência. Depois, na reelaboração do primeiro parágrafo, na segunda etapa de construção do texto, há a inserção de elementos que ilustram uma mobilização de sua parte para estabelecer interação.

User:Chiara/Podemos Julgar? 11/05/2008 21:12

de Chiara

Editado uma vez por Chiara

330 palavras adicionadas, 5 palavras removidas

Todos estão bem cientes do "caso Isabella".", certo? Óbvio, não é possívelimpossível ligar a TV e não ver uma notícia nova, repórteres na frente da delegacia, da casa dos avós, da casa da mãe, etc. Por que isso nos atinge tanto,? umaUma garota que ninguém sabia que existia, e de repente ficou famosa porque morreu...

As pessoas preferem "investigar" um crime à uma menina até então anônima, que nada irá nos acrescentar, ou atingir de alguma marneira, do que investigar um caso de corrupção, que tira dinheiro para a nossa saúde, educação, entre outros. A razão disto é o sentimento de culpa das pessoas que, assim como o assassino de Isabella Nardoni, já fizeram algo errado ou imoral e querem uma maneira de aliviar este sentimento. Apontantdo um crime supostamente pior que o seu essas pessoas se sentem menos culpadas, podendo, assim, dormir a noite e pensar "pelo menos eu não matei uma menininha de cinco anos de idade..."

Existem também aquelas pessoas que querem somente aparecer, já que só gritam, pulam, e se manifestam ao sinal de uma câmera de televisão, então dizem "como pode matar uma criança?", "que tipo de ser cruel faria isso com uma criança"... e eu pergunto, que tipo de ser se aproveitaria da morte de uma criança pra aparecer na televisão?

É claro, também, que a mídia está lucrando com isso, se não as pessoa já teriam esquecido do caso, uma vez que é a mídia quem controla os interesses das pessoas, enfim, os canais de televissão estão sempre competindo quem mostra mais fotos, quem vai mais longe. É a mídia incentivando a população, e a população incentivando a mídia.

Mas também não podemos esquecer do pipoqueiro, que está lucrando mais do que nunca vendendo sua pipoca para os curiosos na porta da delegacia, da casa da mão, da casa dos avós, etc...

Enfim, é isso o que a população gosta. Estamos de volta à política do Pão e Circo, lembrando que esse é ano de eleições.

No quadro, são evidenciadas as mudanças realizadas no primeiro parágrafo:

Primeira Produção	Segunda Produção
Todos estão bem cientes do caso “Isabella”.	Todos estão bem cientes do caso “Isabella”, **certo**?
Óbvio, não é possível ligar a TV e não ver uma informação nova...	Óbvio, **é impossível** ligar a TV e não ver uma informação nova...
Por que isso nos atinge tanto, uma garota que...	Por que isso nos atinge tanto**? Uma** garota que...

Logo no início, pela inserção da palavra *certo*, noto que há, por parte da aluna, uma tentativa de construção de um espaço interlocutivo com seus leitores. Ela pressupõe que também eles conheçam o caso e que, por isso, não seja necessário explicá-lo. Por meio desse uso, fica clara a pressuposição de que há um outro com quem vai compartilhar sua opinião, mas também, já de início, revela que a autora não só ajusta seu texto, mas impõe desde o início sua opinião. Entre o primeiro e o segundo texto, percebemos o movimento de construção de um *ethos*, que vai além da correção gramatical das duas produções.

Esse processo se desvenda também no segundo enunciado. A passagem de *não é possível* para *é impossível*, precedida pelo termo *óbvio*, confere ao texto uma maior força argumentativa. De fato, o uso do advérbio *não* pode gerar um outro tipo de reação por parte do leitor. A afirmação categórica que se faz por meio do *É impossível* indica que o aluno quer garantir que o leitor compartilhe com ele sua constatação, além de eliminar a repetição do advérbio que aparece logo depois no mesmo enunciado.

A inserção do sinal de interrogação, no terceiro enunciado, é índice de uma pausa no processo de interlocução com o leitor, como se desse espaço à sua reflexão diante do caso. Mas também ele mesmo é incluído nesse momento reflexivo, já que se situa explicitamente no texto, pelo uso do pronome oblíquo *nos*. Também é estratégico o aparecimento da interrogativa direta que ilustra, assim como o uso do *certo*, a tentativa de construção de diálogo com os leitores. Ainda na segunda etapa, a aluna procura ampliar o texto, aprofundando o processo de argumentação, para, em momento posterior, fazer nova revisão.

User:Chiara/Podemos Julgar?

16/05/2008 08:32

de (multiple)

Editado 5 vezes por aline, Beatriz, Daniela G., Helena, e Thiago (comentário #1 adicionado; comentário #2 adicionado; comentário #3 adicionado; comentário #4 adicionado; comentário #5 adicionado)

123 palavras adicionadas, 9 palavras removidas

Todos estão bem cientes do "caso Isabella", certo? Óbvio, é impossível ligar a TV e não ver uma notícia nova, repórteres na frente da delegacia, da casa dos avós, da casa da mãe, etc. Por que isso nos atinge tanto? Uma garota que ninguém sabia que existia, e de repente ficou famosa porque morreu...

As pessoas preferem "investigar" um crime à uma menina até então anônima, que nada irá nos acrescentar, ou atingir de alguma marneira, do que investigar um caso de corrupção, que tira dinheiro para a nossa saúde, educação, entre outros. AUma razãodas razões disto é o sentimento de culpa das pessoas que, assim como o assassino de Isabella Nardoni, já fizeram algo errado ou imoral e querem uma maneira de aliviar este sentimento. Apontantdo um crime supostamente pior que o seu essas pessoas se sentem menos culpadas, podendo, assim, dormir a noite e pensar "pelo menos eu não matei uma menininha de cinco anos de idade..."

Existem também aquelas pessoas que querem somente aparecer, já que só gritam, pulam, e se manifestam ao sinal de uma câmera de televisão, então dizem "como pode matar uma criança?", "que tipo de ser cruel faria isso com uma criança"... e eu me pergunto, que tipo de ser se aproveitaria da morte de uma criança prapara aparecer na televisão?

É claro, também, que a mídia está lucrando com isso, se não as pessoa já teriam esquecido do caso, uma vez que é a mídia quemque controla os interesses das pessoas, dando foco em uma matéria ou outra com a qual lucrará mais, enfim, os canais de televissãotelevisão estão sempre competindo quem mostra mais fotos, quem vai mais longe. É a mídia incentivando a população, e a população incentivando a mídia.

Mas também não podemos esquecer do pipoqueiro, que está lucrando mais do que nunca vendendo sua pipoca para os curiosos na porta da delegacia, da casa da mãomãe, da casa dos avós, etc...

EnfimAssim como a Copa do Mundo, éas issoOlímpiadas e outros eventos desviam a atenção das pessoas da política, o caso Isabella deixa os políticos "livres" para corromperem ou fazerem manobras e estratégias das quais nós não estamos nos ligando. As pessoas ligam a TV vêem uma foto a mais sobre o caso Isabella, quando a matéria acaba mudam de canal para achar mais coisas sobre o caso, os repórteres que deveriam investigar os governantes estão na porta da delegacia procurando saber qual a distância entre as celas do pai e da madrasta. Enfim, é disso que a população gosta. Estamos de volta à política do Pão e Circo, lembrando que esse é ano de eleições.

Num dos parágrafos da terceira produção, estão presentes os seguintes acréscimos/modificações:

Segunda Produção	Terceira Produção
∅	**... dando o foco em uma matéria ou outra com a qual lucrará mais**
... enfim, os canais de televissão...	.... enfim, os canais de **televisão**...

Nesse outro momento de produção, constato preocupação sobretudo com a clareza das ideias. Assim, permanecem repetições que poderiam ser eliminadas, mas se elimina o uso inadequado do pronome relativo *quem*. A aluna está mais voltada a tornar explícito ao leitor que papel a mídia exerce na vida das pessoas, quais são suas intenções e efeitos sobre a audiência.

A proposta de construção do artigo gera, também para essa aluna, não só um exercício de prática do gênero em estudo, mas uma reflexão acerca do espaço em que é produzido. Há, nesses acréscimos, um movimento de clarificação para o leitor a respeito do modo como ele pode ser manipulado pela mídia televisiva. Aqui, há um deslocamento do *ethos* aluno, que se evidenciava no primeiro parágrafo do texto por meio do uso do pronome *nos*, para um *outro*, que procura, por meio dessa reflexão, dar um alerta, fazer com que os leitores sejam mais críticos quanto ao modo como estava sendo abordado o caso Isabella, sobretudo na mídia televisiva.

A correção ortográfica que ocorre no mesmo trecho indica, ainda, a preocupação com o aspecto formal do texto. De fato, a publicação numa página da Internet gera entre os alunos um maior cuidado com a *aparência* do texto, que vai desde a formatação dos parágrafos, até a questão da ortografia. É claro que os dispositivos para as correções do texto estimulam o aluno a uma correção que talvez não ocorresse na produção em papel.

Mesmo assim, vejo aí também outra característica do *ethos* que se configura por meio desses textos. A aluna, ao assumir a voz no texto, quer preservar

sua face não só na busca de clareza e consistência de suas ideias, mas também evidenciar sua competência como produtora de textos.

A terceira produção da aluna recebeu os comentários dos colegas, apresentados no Anexo 4. A partir disso, houve, na edição final, a reelaboração do texto por ela.

User:Chiara > Podemos Julgar?

Podemos Julgar?

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

Todos estão bem cientes do "caso Isabella", certo? Óbvio, é impossível ligar a TV e não ver uma notícia nova, repórteres na frente da delegacia, da casa dos avós, da casa da mãe, etc. Por que isso nos atinge tanto? Uma garota que ninguém sabia que existia, e de repente ficou famosa porque morreu...

As pessoas preferem "investigar" um crime à uma menina até então anônima, que nada irá nos acrescentar, ou atingir de alguma marneira, do que investigar um caso de corrupção, que tira dinheiro para a nossa saúde, educação, entre outros. Uma das razões disto é o sentimento de culpa das pessoas que, assim como o assassino de Isabella Nardoni, já fizeram algo errado ou imoral e querem uma maneira de aliviar este sentimento. Apontantdo um crime supostamente pior que o seu essas pessoas se sentem menos culpadas, podendo, assim, dormir a noite e pensar "pelo menos eu não matei uma menininha de cinco anos de idade..."

Existem também aquelas pessoas que querem somente aparecer, já que só gritam, pulam, e se manifestam ao sinal de uma câmera de televisão, então dizem "como pode matar uma criança?", "que tipo de ser cruel faria isso com uma criança"... e eu me pergunto, que tipo de ser se aproveitaria da morte de uma criança para aparecer na televisão?

É claro, também, que a mídia está lucrando com isso, se não as pessoa já teriam esquecido do caso, uma vez que é a mídia que controla os interesses das pessoas, dando foco em uma matéria ou outra com a qual lucrará mais, enfim, os canais de televisão estão sempre competindo quem mostra mais fotos, quem vai mais longe. É a mídia incentivando a população, e a população incentivando a mídia.

Mas também não podemos esquecer do pipoqueiro, que está lucrando mais do que nunca vendendo sua pipoca para os curiosos na porta da delegacia, da casa da mãe, da casa dos avós, etc...

Assim como a Copa do Mundo, as Olímpiadas e outros eventos desviam a atenção das pessoas da política, o caso Isabella deixa os políticos "livres" para corromperem ou fazerem manobras e estratégias das quais nós não estamos nos ligando. As pessoas ligam a TV vêem uma foto a mais sobre o caso Isabella, quando a matéria acaba mudam de canal para achar mais coisas sobre o caso, os repórteres que deveriam investigar os governantes estão na porta da delegacia procurando saber qual a distância entre as celas do pai e da madrasta. Enfim, é disso que a população gosta. Estamos de volta à política do Pão e Circo, lembrando que esse é ano de eleições.

Nesse processo de textualização, observo que a aluna procura seguir orientações, a princípio, no plano da correção gramatical e, com mais empenho ainda, na reformulação de seus argumentos. O primeiro aluno alerta para o fato de que ela, ao construir seus argumentos, acaba por se prender àqueles

presentes nos textos lidos em classe, sobretudo àquele de Contardo Calligaris. No entanto, a aluna os mantém, indicando se encontrar num processo de construção de artigos de opinião muito vinculado a modelos de textos que foram objeto de estudo na sala de aula. A palavra *fichamento*, usada por um dos alunos, quer indicar justamente isso, cópia do que se leu.

Por outro lado, no processo de interlocução estabelecido com seus colegas, por meio do espaço reservado aos comentários, ela faz uma ressalva, afirmando que *tentou dar um enfoque em um assunto novo, que não estava na ficha*. O "assunto" seria, na verdade, o acréscimo de uma nova ideia em seu texto, que não foi pensada pelo autor do texto discutido em sala de aula.

A apropriação do texto que serviu de ponto de partida da proposta é evidenciada em mais outro comentário. Observo que aí os alunos/comentaristas deixam claro que percebem uma simples reprodução de argumentos de outros e não a busca de um processo intertextual de estabelecimento de diálogo com os textos lidos.

Nesse momento, como se tratava de um início do estudo do gênero, não vi nisso um problema de escrita, por isso o considerei uma etapa de apropriação das estratégias discursivas, tendo em vista a construção da autonomia. Interessante notar que já existia, nesse início, uma percepção daquilo que é do outro, e da forma como isso podia ser incorporado ao próprio texto.

A aluna busca, nesse percurso, reconhecimento do que faz, ao mesmo tempo em que agradece à turma pelos comentários feitos. Ao reconstruir o discurso que produz, acrescentando algo novo, ela quer, nesse momento de aprendizagem da escrita, ancorar-se no já-dito, apoiar-se num *ethos de autoridade*, não se arriscando, na edição de seu texto, a acrescentar elementos originais. Convidada por mim a se instalar num cenário novo de interlocução, ainda busca se alicerçar num discurso já legitimado.

Apenas no final do seu texto, há tentativas de incursões que se aproximam mais do *ethos* do sujeito que escreve, como o exemplo do pipoqueiro ou o atrelamento do fato a questões políticas. Também, nesse texto, ocorre a presença um *ethos* híbrido, que evidencia, nesse caso, um processo de textualização, de apropriação do gênero que irá continuar ao longo de outras produções.

4.4.3.2. ANÁLISE 2

Num segundo processo em análise, referente ao anexo 6, a aluna procura, ao longo do percurso de sua escrita, realizar alterações que contemplassem tanto a organização estrutural do texto quanto o seu conteúdo temático. Assim, num primeiro momento, há a construção de parágrafos longos, uma tentativa de refletir acerca do fato e buscar um posicionamento.

Page Title 5/A Mídia e as Revoltas por Isabella 25/04/2008 (2 dias atrás)
de priscilla_ns

Editado uma vez por priscilla_ns

Nova página

O caso Isabella vem comovendo o país já há algum tempo. O problema é que uma parte da população vem fazendo disso um verdadeiro tumulto, principalmente com as manifestações que ocorrem na rua por causa disso. Também há o fato de que a mídia piora essa situação, pois acaba "dando um espaço" para que essas pessoas mostrem a sua fúria em público. As pessoas podem até estar tentando fazer o bem com isso, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal, pois acabam atrapalhando a polícia ficando no caminho da mesma, e cabe a ela julgar quem matou a menina, e não à população.

Não há necessidade de as pessoas fazerem todo esse tumulto, pois existe a polícia para provar os fatos que ocorreram e julgarem os culpados. O "bem" e o "mal", para essas pessoas, estão claramente separados, mas elas não percebem que elas mesmas, tentando fazer o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, pois como já dito antes, acabam atrapalhando o trabalho da polícia ao ficarem no caminho do trabalho da mesma. Podemos perceber também que as pessoas que fazem o alvoroço não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão. O caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006, mesmo que tenha gerado revoltas na população, não foi algo tão grande que juntasse tanta gente e que durasse tantas semanas, como ocorre agora. Além disso, foram revoltas mais "comportadas", feitas mais pela internet e meios não-públicos do que nas ruas.

A conclusão que podemos tirar disso é que essas manifestações não servem para mais nada a não ser para essas pessoas provarem para a sociedade que elas são diferentes dos supostos autores do crime e para atrasarem, mesmo que de forma indireta, o trabalho da polícia. Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo, o que não causaria tanta repercurssão.

Em seguida, a aluna já realiza alguns movimentos de retextualização.

Page Title 5/A Mídia e as Revoltas por Isabella 13:21 (2 horas atrás)
de priscilla_ns

Editado uma vez por priscilla_ns

48 palavras adicionadas, 87 palavras removidas

O caso Isabella vem comovendo o país já há algum tempo. O problema é que uma parte da população vem fazendo disso um verdadeiro tumulto, principalmente com as manifestações que ocorrem na rua por causa disso. Também há o fato de que a mídia piora essa situação, pois acaba "dando um espaço" para que essas pessoas mostrem a sua fúria em público. As pessoas podem até estar tentando fazer o bem com isso, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal, pois acabam atrapalhando a polícia, ficando no caminho da mesma, e. cabeCabe a ela julgar quem matou a menina, e não à população.

Não há necessidade de asdas pessoas fazerem todo esse tumulto, pois existe a polícia para provar os fatos que ocorreram e julgarem os culpados. O "bem" e o "mal", para essas pessoas, estão claramente separados, mas. elasO nãoproblema percebemé que, elasachando mesmas,que tentandoestão fazerfazendo o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, pois como já dito antes, acabam atrapalhando o trabalho da polícia ao ficarempoluindo noas caminhotelevisões dobrasileiras trabalhocom daprotestos mesmainúteis. Podemos perceber também que as pessoas que fazem o alvoroço não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão. OPodemos lembrar do caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006, mesmo. queFoi tenhaum geradocaso revoltasque natambém população,gerou nãodesgosto foipara algoa tãopopulação, grandemas que juntasse tanta gente e quenão durasseteve tantas semanas, comorevoltas ocorreem agorapúblico. Além disso, foramTais revoltas mais "comportadas",foram feitas mais pela internet e meios não-públicos do que nas ruas.

A conclusão que podemos tirar disso é que essas manifestações não servem para mais nada a não ser para essas pessoas provarem para a sociedade que elas são diferentes dos supostos autores do crime e para atrasarem, mesmo que de forma indireta, o trabalho da polícia. Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo,. oIsso queprovavelmente não causaria tanta repercurssão e tumulto.

Na primeira revisão do texto, a aluna começa a atentar para questões de ordem estrutural, especialmente no primeiro parágrafo. Assim, ela elimina repetições (*por causa disso* ou *com isso*, além do conectivo "e") e também faz alterações quanto à pontuação. Essas mudanças acabaram por eliminar algumas marcas de oralidade, presentes na primeira versão, e que são frequentes nos processos de construção de escrita de alunos dessa faixa etária. As primeiras alterações realizadas já são um indício de que a aluna quer, com sua produção, estabelecer uma interação com o leitor e tem consciência de que isso se dá também pela clareza do texto.

Ainda que seja o primeiro momento de construção do texto, existe, para a aluna, um conhecimento retórico da tarefa, que lhe possibilita antecipar a sua audiência e realizar mudanças, antes mesmo que elas sejam apontadas pelos seus leitores. Essa suposição também será importante para que ela possa realizar outras alterações, desta vez, quanto ao conteúdo temático. Tendo ciência também de que seu texto incorporará um *locus* comunicativo mais abrangente, a aluna se coloca como leitora de seu texto e, ao mesmo tempo, entre aqueles que leu e o de seus colegas, vai procurar encontrar o seu espaço de expressão na comunidade.

O envolvimento da aluna com a escrita vai ser maior no segundo parágrafo do texto. A aluna percebe que, ao construir a referenciação, acaba por repetir pronomes de forma desnecessária. Isso demonstra que a aluna está consciente das inadequações presentes no trecho e busca dar maior clareza a ele. O que se vê aqui é sobretudo uma competência maior quanto ao conteúdo temático, o que a leva a repensar suas escolhas linguísticas.

A busca por uma coerência maior dentro do parágrafo leva a aluna também a realizar outras modificações. Ela, da fato, reavalia o seu posicionamento frente ao comportamento das pessoas que fazem protestos. Assim, temos os seguintes enunciados:

Primeira Versão	**Segunda Versão**
O “bem” e o “mal”, para essas pessoas, estão claramente separados, mas elas não percebem que elas mesmas, tentando fazer o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, pois, como já foi dito antes, acabam atrapalhando o trabalho da polícia ao ficarem no caminho do trabalho da mesma.	O “bem” e o “mal”, para essas pessoas estão claramente separados. O problema é que, achando que estão fazendo o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, poluindo as televisões brasileiras com protestos inúteis.

Ao realizar as eliminações, a aluna acaba por dar novo tratamento à análise que faz a respeito do comportamento das pessoas. Se, antes, havia até uma certa condescendência quanto a isso, dada a presença do enunciado *mas elas não percebem*, o mesmo não ocorre na reelaboração do parágrafo na segunda versão. A substituição de uma sequência por outra sinaliza que a aluna revê seus argumentos e busca, nesse processo de reflexão, assumir a ideia de que a população que protesta não age de forma inconsciente. A substituição da sequência final mostra que a aluna retoma a proposta: analisar o papel da mídia, ainda que essa atenção não se mantenha ao longo do texto.

Essa reelaboração do parágrafo, desse modo, sugere que a aluna tem um domínio de elementos coesivos, como a eliminação do pronome *elas* e a opção pela elipse, para a construção da coesão referencial, como podemos observar na segunda sequência do parágrafo. Ao mesmo tempo, indica também que está construindo sua argumentação de forma reflexiva, alterando posicionamentos e incluindo outros. A aluna se vê num novo papel social que não só a faz refletir acerca de suas escolhas linguísticas, como também a impulsiona a pensar naquilo que escreve, a verificar que seus argumentos, nessa dinâmica da comunidade virtual, carregam uma força nova e, por isso, precisam ser reavaliados. Nesse processo, vê-se um comprometimento maior quanto àquilo que enuncia.

Assim, percebo, por meio desta e outras análises, como é importante propiciar situações de práticas de letramento que realmente provoquem o aluno, instiguem-no a pensar nessas práticas como um meio real de comunicação. A

presença da audiência ajuda a aluna em seu percurso de *fazer sentido*, a monitorar seu texto, a estabelecer um diálogo com ele, o que a leva a fazer tais alterações. Ao compartilhar ferramentas com outros colegas, a aluna se vê numa nova possibilidade de interação, desta vez, por meio dos textos que produz.

Ainda nesse mesmo e ainda longo parágrafo, a aluna realiza outras modificações. Assim, temos:

Primeira Versão	**Segunda Versão**
O caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006, mesmo que tenha gerado revoltas na população, não foi tão grande que juntasse tanta gente e que durasse tantas semanas, como ocorre agora. Além disso, foram revoltas mais "comportadas", feitas mais pela internet e meios não-públicos do que nas ruas.	Podemos lembrar do caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006. Foi um caso que também gerou desgosto na população, mas que não teve revoltas em público, como ocorre agora. Tais revoltas foram feitas mais pela internet.

Na reelaboração a aluna continua com seu trabalho de "enxugamento" do texto e nova articulação referencial. Ainda que tenha incluído a repetição do substantivo *caso*, procura eliminar uma outra (*revoltas*) e estabelecer conexão por meio do demonstrativo *tais*. Ela se preocupa também, além da clareza, com a coerência do texto, ao eliminar expressões como *revoltas mais "comportadas"* ou "*meios não-públicos*", além da exclusão do imperfeito do subjuntivo, substituído pelo pretérito perfeito do indicativo, demonstrando ter feito uma leitura crítica que a leva a perceber as inadequações.

Chama a atenção, também, nas alterações feitas, o uso da primeira pessoa do plural. Nesse momento, ao optar por usar a primeira pessoa, esse sujeito-enunciador busca explicitamente construir a interlocução com seu leitor. A repetição, ainda que inadequada, do verbo *podemos*, nesse parágrafo em análise,(*Podemos perceber... podemos lembrar*) chama à reflexão também a sua possível audiência.

Há, nesse sentido, uma busca por um posicionamento, que confere um processo de autoria por parte da aluna, que, por sua vez, demanda uma interação com o leitor.

Ainda nessa primeira reescrita do texto, a aluna faz uma última alteração no parágrafo final. Assim, ao compararmos as duas versões, encontramos as seguintes modificações:

Primeira Versão	**Segunda Versão**
Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo, o que não causaria tanta repercussão.	Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo. Isso provavelmente não causaria tanta repercussão e tumulto.

Mais uma vez, a aluna mostra a preocupação com a clareza do texto, não só pelo uso do demonstrativo *isso*, como também pelo acréscimo do advérbio *provavelmente* e do substantivo *tumulto*. Há, subjacente a essas mudanças, um desejo de ter seu texto reconhecido na comunidade e, desse modo, procura ter uma melhor performance dentro dela.

Numa outra etapa de seu percurso de escrita, a aluna novamente realiza mudanças. Contudo, a sua preocupação em fazer sentido, no primeiro parágrafo, acaba por eliminar alguns termos que voltam a comprometer a coesão em seu texto.

Page Title 5/A Mídia e as Revoltas por Isabella 09/05/2008 15:11

de priscilla_ns

Editado uma vez por priscilla_ns

94 palavras adicionadas, 16 palavras removidas

O caso Isabella vem comovendo o país já há algum tempo. O problema é que uma parte da população vem fazendo disso um verdadeiro tumulto, principalmente com as manifestações que ocorrem na rua. Também há o fato de que a mídia piora essa situação, pois acaba "dando um espaço" para que essas pessoas mostrem a sua fúria em público. As pessoas podem até estar tentando fazer o bem, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal. Elas mesmas, poisem acabamsua atrapalhandomaioria, não gostam de violência e criticam a políciaque foi cometida contra Isabella, ficandomas noquem caminhodisse daque mesma.as manifestações também não são violentas? Cabe a ela julgar quem matou a menina, não à população.

Não há necessidade das pessoas fazerem todo esse tumulto, pois existe a polícia para provar os fatos que ocorreram e julgarem os culpados. O "bem" e o "mal", para essas pessoas, estão claramente separados. O problema é que, achando que estão fazendo o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, poluindo as televisões brasileiras com protestos inúteis, além de estarem se contradizendo sem ao menos perceberem. Podemos perceber também que as pessoas que fazemessas omesmas alvoroçopessoas não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão.

Podemos lembrar do caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006. Foi um caso que também gerou desgosto para a população, mas que não teve tantas revoltas em público. Tais revoltas foram feitas mais pela internet. Está certo que não havia dúvidas sobre quem eram os culpados pelo crime, e que o processo de prisão dos mesmos foi mais rápido (o que ajudou a não haver tantas revoltas), mas quem disse que se revoltar e gerar confusão vai acelerar a resolução do caso Isabella?

A conclusão que podemos tirar disso é que essas manifestações não servem para mais nada a não ser para essas pessoas provarem para a sociedade que elas são diferentes dos supostos autores do crime e para atrasarem, mesmo que de forma indireta, o trabalho da polícia. Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo. Isso provavelmente não causaria tanta repercurssão e tumulto.

Nessa retextualização, a aluna aprimora, de um lado, e compromete a clareza de outro. Evidentemente, não se trata de avaliar aqui o “erro”, mas a busca pelo aprimoramento, o que, de modo efetivo acontece, no texto da aluna.

Segunda Versão	**Terceira Versão**
As pessoas podem até estar tentando fazer o bem, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal, pois acabam atrapalhando a polícia, ficando no caminho da mesma. Cabe a ela julgar quem matou a menina, não a população.	As pessoas podem até estar tentando fazer o bem, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal. Elas mesmas, em sua maioria, não gostam de violência, e criticam a que foi cometida contra Isabella, mas quem disse que as manifestações também não são violentas? Cabe a ela julgar quem matou a menina, não à população.

Ao realizar as mudanças entre uma sequência e outra, a aluna não se dá conta de que, com a eliminação do substantivo *polícia*, o pronome *ela* fica sem seu referente. Existe aí uma clara intenção de reforçar o papel negativo que vinha tendo aqueles que protestavam, que se *revoltavam*. O acréscimo dessa interrogativa vem justamente para dar maior ênfase ao que a aluna procura defender ao longo dos demais parágrafos e, mais uma vez, mostra a sua preocupação em garantir que a sua audiência também esteja de acordo com sua opinião.

Nessa outra etapa, a aluna faz outras modificações, como a de separar sua argumentação em dois parágrafos. De novo, vem em relevo a percepção do outro, que mobiliza a aluna a querer explicitar sempre mais a visão que tem a respeito do comportamento da população, seja pelo caráter avaliativo de um dos acréscimos (*além de estarem se contradizendo sem ao menos perceberem*), ou devido a uma explicitação maior quanto à conexão que estabelece entre o *Caso Isabella* e o *Caso João Hélio Fernandes*.

Eis as modificações:

Segunda Versão	**Terceira Versão**
§ 2 (...) acabam fazendo o mal, poluindo as televisões brasileiras com protestos inúteis. Podemos perceber também que as pessoas que fazem o alvoroço não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão. § 3 ∅	§ 2 (...) acabam fazendo o mal, poluindo as televisões brasileiras com protestos inúteis, além de estarem se contradizendo se ao menos perceberem. Podemos perceber também que essas mesmas pessoas não se manifestam (...). § 3 Está certo que não havia dúvidas sobre quem eram os culpados pelo crime e que o processo de prisão dos mesmos foi mais rápido (o que ajudou a não haver tantas revoltas), mas quem disse que se revoltar e gerar confusão vai acelerar a resolução do caso Isabella?

O acréscimo feito no terceiro parágrafo não tem a finalidade apenas de desenvolver a ideia ali presente, visto que ele se dá por meio de uma segunda interrogativa, que se inicia por uma oração principal *Está certo*. Observo que a aluna, de forma estratégica, quer garantir a interlocução com o leitor e a concordância com seus argumentos.

Nesse percurso de atribuição de sentidos, vê-se que, nos movimentos de retextualização que aluna realiza, está presente a audiência, o que leva a questionar se ela realizaria tantas mudanças, na sua maior parte positivas, para aprimorar seu texto se ele fosse feito nos moldes tradicionais com os quais a escola trabalha. Ainda que ela não se dê conta de que se centra mais na análise do comportamento da população e não no papel da mídia, há, de sua parte, um interesse em se fazer presente nessa comunidade.

Assim, ela procura assumir um papel social que mostra um posicionamento frente ao fato e, ao mesmo tempo, uma busca maior de compreensão dessa realidade, por meio da comparação entre o que analisa e um outro acontecimento trágico, o do garoto João Hélio, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro no mesmo ano. No espaço discursivo que se configura, a aluna se sente à

vontade para realizar as modificações (até mesmo as desnecessárias) e fazer seus acréscimos.

Ela demonstra que sabe reconhecer a situação retórica em que se encontra e descobre, por meio das práticas de escrita, que o gênero é uma ferramenta para a expressão de sua opinião. É justamente pelo fato de se encontrar em um ambiente de escrita que não é mais solitário ou apenas compartilhado com o professor que leva a aluna a querer *fazer sentido* com seu texto. Nessa descoberta do momento kairótico em que se encontra, a aluna arrisca-se na mudança, não se contentando com a primeira ou a segunda versão de seu texto.

Os dispositivos presentes na ferramenta digital também auxiliam a aluna a ter melhor percepção daquilo que pode ser aprimorado. Para ela, ocorre uma oportunidade nova de trabalho com a escrita, que a leva a fazer escolhas e a refletir sobre como se dá o seu processo de argumentação. Há, de fato, ao longo do percurso, uma atividade reflexiva que a conduz a uma constante reformulação. O gênero, aqui, mais que uma aprendizagem de como se organiza do ponto de vista linguístico-discursivo, serve como um artefato, um elemento mediador entre a voz do sujeito-enunciador e as outras presentes na comunidade.

O texto que produz, desse modo, não se mantém estático e fixo no papel. A cadeia de textos que é deflagrada o conecta a outros, criando um encadeamento retórico de vozes que se inscrevem naquilo que, reitero, Bazerman chama de *microcosmo sociocomunicativo*. E também aponta, para as práticas de escrita na escola, a necessidade de se dar novo significado ao trabalho com gênero, para que seja visto como *um mediador das complexas interações socioculturais* (Cf. Bazerman & Prior, 2007:194).

4.4.2.3. ANÁLISE 3

Outro percurso de escrita, relativo ao anexo 7, também mostra a o processo de retextualização e o engajamento para com a escrita. Ao longo do caminho, o aluno realiza vários movimentos que evidenciam também a preocupação com a clareza e com o querer ser parte da comunidade. Nesse caso, é interessante observar que o “pertencer” à comunidade fez com que houvesse por parte deste

aluno e de muitos outros um desejo de sentirem-se ajudados, de terem uma interlocução para não só expressar sua opinião, mas aprimorar também a sua escrita. Assim, também os considerados alunos com dificuldades não tiveram receio de se expor, e parte deles realmente se lançou nesse desafio. Num primeiro momento, tem-se a seguinte produção do aluno:

Page Title 5/O Bem e o Mal, idênticos?? 25/04/2008 (2 dias atrás)
de Victor de Souza Vila

Editado uma vez por Victor de Souza Vila

Nova página

Hoje em dia, vemos que o bem e o mal, genéricamente falando, está divido entre as várias camadas sociais da população brasileira. Mas, em casos, a controvérsias em relação ao assunto. Vemos controvérsias, por exemplo, no caso de Isabella, um caso que chocou a nação brasileira.

Muitos estão tendo julgamentos superficiais sobre o assunto, dizendo que foram o pai e a madrasta que mataram a filha, sem ter provas para comprovar o "fato". Com isso, também podemos ver a revolta do povo, protestando na frente da casa dos suspeitos, tentando exigir justiça, tentando arrombar as portas e escrever mensagens de julgamento desagradáveis. Podemos considerar isso, como a junção entre o bem e o mal, pois a população está julgando os pais da menina, visando pedir a punição correta, mas se os suspeitos forem considerados inoscentes, haverá um tipo de maldade, pois a população tentará fazer "justiça com as próprias mãos".

Vemos também, a atitude da mídia agindo em relação ao caso. Os jornalistas, por exemplo, sempre tentam conseguir informações para sua matéria, e quando conseguem, escandalizam e exageram no julgamento do caso. Na maioria das vezes, pela televisão são passadas informações errônias, deixando a opinião da população confusa. Por exemplo, em alguns telejornais, são passadas re-constituições do caso, algumas passando informações diferentes de como ocorreu a morte de Isabella, levando a população a refletir sobre o verdadeiro culpado. Outro fato que deixa a população especulando, é a entrevista com os acusados, o pai e a madrasta da menina. No questionário, ambos os suspeitos demonstraram sentimentos ao falarem de como era a vida da pequena Isabella

Nesse processo, o aluno constrói um texto em que procura assumir um papel social que quer se distanciar do adolescente, autor do texto. Assim, ocorre o uso de palavras e expressões como *camadas sociais*, *julgamentos superficiais*, *informações errônias* que querem causar uma impressão positiva no seu leitor. Essa

necessidade está presente em todas as suas modificações e mostra que, para o aluno, o bom texto precisa de um vocabulário mais elaborado. Para ele, fazer parte dessa comunidade talvez seja assumir um discurso que ainda não reflete quem ele realmente é.

Ao assumir um *ethos* adulto, o aluno passa a tecer julgamentos a respeito do caso, procurando revesti-los de certa autoridade, o que torna a sua argumentação quase que impositiva. De fato, é possível observar que essa busca acaba por impossibilitar que construa sua argumentação de forma clara, já que o texto, muitas vezes, ao se colocar como um sujeito que analisa os fatos, acaba por fazer generalizações, sem que o leitor perceba um posicionamento seu, mas apenas a reprodução do já-dito.

Ao analisar esse percurso de escrita, percebo que a adesão à comunidade também pode ser feita por uma tentativa de assumir um papel social inadequado a ela. Mesmo que o aluno faça uso do gênero como ferramenta para expressar sua opinião, ele ainda não se dá conta de como pode construir sua argumentação. Talvez a sua história de escrita justifique as suas escolhas e não lhe possibilite ver nesse ambiente um espaço de expressão de sua subjetividade.

Assim, a audiência, nesse caso, ao invés de suscitar no aluno um desafio à escrita, leva-o a querer assumir um *ethos* tão distanciado que faz com que seu texto se afaste de uma originalidade maior, o que mostra que ele ainda não se sente seguro para *apostar na sua identidade*. Por outro lado, ele se encontra em processo, e, certamente, pode começar a ver a sua audiência e, sobretudo, o seu processo de escrita numa outra perspectiva.

A análise do texto desse aluno ressalta que é preciso verificar não só o contexto comunicativo em que ocorre a produção, mas também compreender em que contexto se encontra cada sujeito-enunciador. É claro, como outras análises já evidenciaram, que a ferramenta traz ganhos, porém, não se pode desconsiderar que que as escolhas agentivas estão ligadas à história de letramento de cada um deles, já que, muitas vezes, trazem consigo práticas que nem sempre contribuem para seu aprimoramento.

Com relação a isso, Bazerman (2007: 62) pondera que:

> *As histórias de experiência de escrita de um indivíduo também irão influenciar, de uma forma geral, o nível de confiança e a atitude do escritor em relação a situações comunicativas* letradas.

No caso do aluno em questão, ele fez, ao longo dos anos, o mesmo percurso de letramento dos colegas. Certamente possui dificuldades que o levam, nesse momento, a não ter, nesse momento, condições de assumir plenamente a autoria no texto que produz. Ainda assim, constato que o aluno já começa a se colocar como leitor de seu texto e que a visualização que a ferramenta digital lhe proporciona lhe possibilita realizar alguns movimentos sinalizadores de uma atenção maior quanto à coesão e à ortografia.

Page Title 5/O Bem e o Mal, idênticos??

09/05/2008 16:11

de Victor de Souza Vila

Editado uma vez por Victor de Souza Vila

156 palavras adicionadas, 10 palavras removidas

Hoje em dia, vemos que o bem e o mal, genéricamente falando, está divido entre as várias camadas sociais da população brasileira. Mas, em casos, ahá controvérsias em relação ao assunto. Vemos controvérsias, por exemplo, no "caso de Isabella,", um caso crime que chocou a nação brasileira.

Muitos estão tendo julgamentos superficiais sobre o assunto, dizendo que foram o pai e a madrasta que mataram a filha, sem ter provas concretas para comprovar o "fato". Com isso, também podemos ver a revolta do povo, protestando na frente da casa dos suspeitos, tentando exigir justiça, tentando arrombarapedrejando as portas e escreverescrevendo mensagens de julgamento desagradáveis. Podemos considerar isso, como a junção entre o bem e o mal, pois a população está julgando os pais da menina, visando pedir a punição correta, mas se os suspeitos forem considerados inoscentesinocentes, haverá um tipo de maldade, pois a população tentará fazer "justiça com as próprias mãos".

Vemos também, a atitude da mídia agindo em relação ao caso. Os jornalistas, por exemplo, sempre tentam conseguir informações para sua matéria, e quando conseguem, escandalizam e exageram no julgamento do caso. Na maioria das vezes, pela televisão são passadas informações errôniaserrôneas, deixando a opinião da população confusa. Por exemplo, em alguns telejornais, são passadas re-constituições do caso, algumas passando informações diferentes de como ocorreu a morte de Isabella, levando a população a refletir sobre o verdadeiro culpado. Outro fato que deixa a população especulando, é a entrevista com os acusados, o pai e a madrasta da menina. NoNa questionárioentrevista, feita exclusivamente pela rede Globo, ambos os suspeitos demonstraram sentimentos ao falarem de como era a vida da pequena Isabella.

Voltando a questão atitudinal da população, vemos que muitas pessoas não estão ligando muito para a morte da menina, mas, mesmo assim, saem de casa só para ver ao vivo Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá. Essa atitude tomada pela população pressiona as autoridades responsáveis pelo crime, acelerando o processo que levará a solução do caso.

Vemos que, em crimes como este, não há uma definição separada de quem é do bem e quem é do mal. Simplesmente, todos cometem deslizes na vida e, as vezes, os manifestantes pensam que estão fazendo justiça de um modo correto, mas, acabam atrapalhando ou se exaltando exagerasamente, passando a ser um tipo de maldade.

Agora, só nos basta esperar o julgamento final.

Desse modo, ocorrem as seguintes modificações nos dois primeiros parágrafos:

Primeira Versão	**Segunda Versão**
§ 1 (...) Mas, em casos, a controvérsias em relação ao assunto. Vemos controvérsias, por exemplo, no caso de Isabella, um caso que chocou a nação brasileira.	§ 1 Mas, em casos, há controvérsias em relação ao assunto. Vemos controvérsias, por exemplo, no "caso de Isabella", um crime que chocou a nação brasileira.
§ 2 (...) dizendo que foram o pai e a madrasta que mataram a filha, sem ter provas para comprovar o fato.	§ 2 dizendo que foram o pai e a madrasta que mataram a filha, sem ter provas concretas para comprovar o fato.
§ 2 (...) tentando exigir justiça, tentando arrombar as portas e escrever mensagens de julgamento desagradáveis.	§ 2 (...) tentando exigir justiça, apedrejando as portas e escrevendo mensagens de julgamento desagradáveis.

É possível verificar que o aluno tem já incorporados alguns mecanismos coesivos. Mesmo mantendo a repetição inadequada, ele substitui o substantivo *caso*, no final do primeiro parágrafo por *crime*, da mesma forma que procura manter o paralelismo sintático, por meio do uso do gerúndio em *apedrejando* e *escrevendo*. Também a inclusão do adjetivo *concretas* sinaliza, de sua parte, busca por uma maior coerência dentro do texto.

Mas, ainda que a agência não ocorra plenamente, de forma alguma o aluno deixa de se comprometer com a tarefa. Suas modificações mostram que ele quer fazer do gênero uma ferramenta para a expressão de sua opinião e é por isso mesmo que acaba por incorporar termos e expressões que acabam por fragilizar sua argumentação e comprometem a articulação e a coerência do texto. Isso pode ser constatado por meio do acréscimo de dois parágrafos.

O aluno, ao procurar construir sua argumentação, acaba por se contradizer em seus posicionamentos, pois ora considera inadequado o comportamento da população, que julga não ter *provas concretas*, ora diz que essa

atitude acabará por pressionar a polícia, levando-a à solução do caso. Esse processo argumentativo indica que o aluno ainda não se coloca plenamente como leitor do texto e não sabe utilizar, na edição de seu texto, todos os dispositivos que a ferramenta digital lhe propicia.

De fato, é possível perceber que esses acréscimos são resultado de uma procura por se fazer presente na comunidade, por um caminho que o leve também a ter a sua voz dentro dela. E, no caso desse aluno, vejo que devo levar em conta em que momento ele se encontra em seu processo e não só avaliar se o produto final está de acordo com as expectativas ou não. Analisar essas práticas de letramento também significa ter esse olhar avaliativo, que não apenas aponta quais são os "problemas" quanto à argumentação, mas valoriza o que já foi trilhado.

Nesse sentido, a ferramenta também auxilia o professor e lhe permite conhecer melhor quem é esse sujeito-enunciador, em que momento de percurso de escrita ele se encontra e como fazer intervenções adequadas ao longo do processo. Ou seja, a visualização do processo de textualização faz com que o professor tenha, em seu olhar avaliativo, o que Bazerman (2007) denomina *visão empática*.

A ferramenta leva o aluno a dar alguns passos em seu percurso e sinaliza o que ainda precisa ser feito. Assim, há uma situação retórica que serve de instrumento de aprimoramento tanto para o aluno quanto para o professor, e cada um pode reavaliar o papel que está desempenhando na comunidade, a fim de que haja maior colaboração, já que o desafio está posto para os dois. Isso permite que se mantenha a motivação para a tarefa, ao mesmo tempo que aponta para o que ainda precisa ser aprimorado.

A busca por uma maior credibilidade e aceitação por parte do aluno precisa ser encorajada pelo professor, e, de modo especial, por uma outra visão acerca da audiência. A perspectiva de ter um público-leitor mais abrangente, não só o professor, como se vê, pode, eventualmente, não se tornar um elemento positivo na sua busca por fazer-sentido. Porém, é justamente nessas novas práticas que ele tem a possibilidade de compreender melhor o papel da audiência e de se tornar, ele próprio, um leitor mais eficiente daquilo que produz.

A análise do texto nos faz retomar Selber (2004) e o próprio Bazerman (2007) quando apontam, quanto às práticas de escrita, para uma *educação retórica*. Essa perspectiva abre-se para uma aprendizagem da escrita em que se promova a formação de um escritor engajado, que tem consciência de seus recursos e oportunidade, que, mesmo numa situação formal, como aquela que ocorre na escola, compreende que o seu texto se insere numa dinâmica mais ampla, e que ele pode ser compartilhado com outros.

4.5. A AUDIÊNCIA ASSUME O SEU PAPEL

Dentro da comunidade discursiva que se constituiu nesse ambiente, criou-se um *sistema de gêneros* em que, além do artigo de opinião, emergiram outros, como o *bilhete* e, sobretudo, o gênero *comentários,* constituindo-se, também eles, num processo intertextual, um elo na cadeia de textos. Nesses espaços de interlocução que se criaram ao longo das práticas de escrita, vieram em relevo esses gêneros que Signorini (2006:09) chama de *catalisadores*, visto que, por meio deles, deflagrou-se uma dinâmica que propiciou que os alunos não só produzissem textos na rede, mas se tornassem, como já evidenciado, leitores dos textos de colegas.

A situação retórica que se configurou na rede convidou os alunos a uma tarefa retórica que pressupunha outros leitores para seu texto. Nesse sentido, constituiu-se a audiência, para além da leitura única do professor, o que provocou um outro desafio para a produção. Novos papéis discursivos foram surgindo, rompendo com uma estrutura hierárquica de troca de conhecimentos, em que o professor tem a voz de maior poder na sala de aula. Os alunos começaram a assumir um papel que os fez também ganhar um espaço que normalmente não lhes é atribuído e a perceber que, nessa dinâmica, eles e os professores tinham importância igual na contribuição para a produção escrita do outro.

Isso permitiu que os alunos tivessem um conhecimento retórico-discursivo da tarefa e aprendessem a usar as ferramentas da escrita de forma mais reflexiva e crítica. (Bazerman, 2007). O fato de saber que havia uma audiência fez com que eles, aos poucos, tivessem em mente uma antecipação retórica, que lhes

permitia assumir uma atitude de maior responsabilidade para com a produção de textos, valendo-se de estratégias mais conscientes para atingir seus objetivos. Conforme aponta Bazerman (2005; 2006; 2007), foram oportunidades de aprendizagem, por meios das quais as pessoas buscavam superar suas limitações, traziam consequências cognitivas e contribuíam para a formação dos alunos e da própria relação com a escrita.

Assim, nesse processo, veio em relevo, também, um outro gênero opinativo, o dos comentários. A presença da voz de outros que chegava ao produtor por meio de comentários adicionados ao final dos textos constituiu-se num outro espaço discursivo. Emergiu, nesse sentido, aquela figura que Bazerman chama de *observador íntimo*, alguém que busca avaliar o que se produz e tenta, de forma solidária, oferecer *reflexões mais distanciadas e orientações menos emocionais* (2007:55).

Estabeleceu-se uma tarefa explícita para os alunos: comentar, de forma crítica e construtiva, os textos dos colegas. Foram dadas algumas orientações, e construíram-se "critérios de avaliação" de acordo com o que estava sendo estudado. O item *comentários* estava, assim, presente dentro de uma sequência didática que previa, como já acenei, diferentes etapas para a leitura e produção escrita. Ao assumir o papel de observador íntimo dos textos, os alunos acabaram também por construir outro *ethos* dentro do processo, que ora se assumia como colega, ora como aquele do professor. Desde o início, houve a intenção de dar *conselhos úteis*, ainda que, muitas vezes, sem que fosse feita uma leitura crítica necessária que realmente ajudasse o produtor a aprimorar seu texto.

Além disso, é claro que distanciamento e ausência de emoção não se ausentaram desses textos produzidos por adolescentes, mas havia, por parte da maioria, uma *atitude responsiva*, com a qual assumiam a tarefa e, ao mesmo tempo, a responsabilidade não só de dar "conselhos úteis", mas também de motivar o colega à reescrita e ao aprimoramento do texto.

Sendo assim, criou-se um segundo espaço discursivo dentro desse ambiente virtual. Além do fórum de opiniões que se configurou por meio da publicação dos artigos de opinião, estabeleceu-se um *outro*. Ainda que contivesse também um gênero opinativo (o "comentário"), o novo espaço também favorecia um

momento de interlocução mais intimista, quase que uma troca de mensagens entre produtores e leitores.

Isso se comprovou também pela linguagem nele utilizada. Enquanto que nos textos de opinião havia sempre a preocupação de observar a norma culta da língua, o mesmo não ocorria nos comentários, visto que, muitas vezes, além do uso de palavras mais coloquiais, até mesmo a professora se "distraía" em seu texto, inserindo neles algumas abreviações. Ao mesmo tempo, o exercício de leitura do texto do outro fazia-os estar mais atentos à sua própria produção. Assim, surgiam aspectos que estavam sendo discutidos em sala de aula, os quais eram incorporados nas considerações feitas pelos alunos em relação aos textos dos colegas. Eles, de fato, nesse espaço, assumiram um papel discursivo ao qual não estavam acostumados.

A interlocução que se estabeleceu deu uma nova dinâmica à circulação de textos na rede, que exigiu maior comprometimento e cooperação. Novas ações retóricas foram sendo assumidas pelos alunos, que também exigiram posicionamento crítico e engajamento na tarefa. Acostumados a ter apenas a leitura do professor, eles buscaram superar timidez ou receio do olhar dos colegas Essa dimensão da *alteridade* permeou os comentários feitos, possibilitando uma nova participação social nas dinâmicas da sala de aula.

Bazerman considera que, quanto mais os sujeitos se integram a campos sociais diversos, maiores são as possibilidades de *desenvolvimento das habilidades de letramento* (Cf. 2007:80). Ao se colocar como o *outro* no processo de construção de textos dos colegas, os alunos acabaram por verificar, de uma maneira inédita, qual era o seu papel discursivo na construção dos textos, a perceber, de forma mais consciente, quais as tipificações do gênero em estudo.

A experiência da escrita foi, assim, compartilhada, e os alunos assumiram os dois papéis, de produtores e de leitores de textos. O ambiente virtual propiciou que isso ocorresse, que se criassem, como afirmei, outras instâncias de interlocução entre eles. Isso acabou por conferir mais um sentido às práticas de letramento na sala, já que os alunos tiveram o seu papel discursivo ampliado, tendo de assumir uma atitude responsiva que levava inevitavelmente à colaboração com os seus colegas.

Os comentários fizeram com que outras vozes pudessem se assumir na comunidade, não tendo mais importância só aquela do professor, gerando um novo intercâmbio textual. Ao mesmo tempo, os alunos puderam perceber, além daquilo que precisava ser melhorado, quais eram as consequências sociais de seus textos, que efeitos eles tinham sobre seus leitores. Isso os fez, como aponta Bazerman (2007:67), *parte do grupo social discursivo*, tornando-se imprescindível para as práticas de letramento que ocorreram nesse ambiente, mais até que o próprio gênero (artigo de opinião) escolhido como objeto de estudo. E confirmou aquilo que Bazerman assinala:

> *O escritor se sente ouvido e parte daquilo que o grupo está fazendo. Essa integração empresta confiança à escrita e encoraja uma participação contínua nessa formação discursiva. O escritor cria uma identidade com aquele cenário social e, assim, aposta nessa identidade.* (idem)

4.5.1. ANÁLISE 1

Eis um **primeiro exemplo** de comentário feito após a produção de colegas:

Cah!!!

Seu texto está muito bom!!! Adorei o modo no qual você se posicionou, achei maravilhoso como você escreve!!!! As suas comparações com reallities shows deixou seu texto inovador e muito atual!

=>Entretanto, procure fazer parágrafos não tão pequenos, pois indica que não há muita relação entre suas opiniões. Junte os parágrafos que se relacionam com outros para que as ideias não fiquem dispersas no texto!!!

=> A utilização repetida do termo "ao invés" está errada, pois esse termo é apenas utilizado em casos de oposição, por exemplo: Ao invés de abrir a porta, fechei. Para os casos do texto a melhor opcão é: Em vez de, por exemplo: "neste momento, em vez de intrigas do dia a dia..." (entendeu?)

=> Mesmo em textos opinativos, não deixe absolutamente claro que o que você escreve é seu ponto de vista, não escreva "penso que,...", como no 7º parágrafo. Deste modo, você não conseguira persuadir seu leitor, pois ele pode descordar de você. Escreva mais afirmativamente para tornar seu texto convincente.

=> Além dos solescismos: (política) política, etc..

Gostei muito do seu texto!!! Beijão Re

Ao se colocar como leitor do texto do colega, o aluno assume diversos papéis discursivos. Pelas abreviações, exclamações e adjetivações, é possível perceber que se trata de um texto de um adolescente. Por outro lado, vejo que ele também se apropria de um outro *ethos*, o do professor, quando procura, de forma didática, com exemplos, dar *orientações úteis* ao colega.

É interessante notar como seu texto também se constitui num *feedback* ao professor, na medida em que este é capaz de verificar o que, de fato, está sendo construído pelo aluno tendo em vista os conteúdos trabalhados na sala de aula. Assim, ao ler *Mesmo em textos opinativos, não deixe absolutamente claro que o que você escreve é seu ponto de vista*, pude compreender como é que esse aluno estava internalizando as estratégias de argumentação trabalhadas naquele momento.

O envolvimento na comunidade discursiva que se constitui faz com que esse aluno incorpore dois papéis, que vão além do ser produtor e leitor de textos. Ele se sente realmente um colaborador na escrita dos colegas e confere ao seu comentário uma autoridade que pode ser percebida nos enunciados, tais como *Entretanto, procure fazer parágrafos não tão pequenos*, ou mesmo em, *Junte os parágrafos que se relacionam com outros* . É a voz do professor que se eleva nesse momento, resultado das interações que esse aluno estabelece com os sujeitos que fazem parte de seu processo de aprendizagem, com o próprio conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Assim, sua voz na comunidade a configura como tal, assumindo uma função simbólica e se tornando mais um nó na teia de textos presentes no ambiente virtual. Essa voz é, ao mesmo tempo, permeada de muitas outras, especialmente daquela que, para o aluno, lhe dá autoridade. Assim, para se inscrever nessa cadeia de texto e legitimar sua voz, o aluno faz uso de um discurso da sala de aula, cujas marcas enunciativas são perceptíveis, seja quanto ao uso dos

imperativos (*Procure*, *junte*...), ou por meio do uso de exemplos e marcas de oralidade que buscam a interlocução com o produtor do texto (*Entendeu?*).

A confluência de vozes também pode ser percebida na variedade linguística utilizada. No momento em que procura estabelecer uma interlocução com o autor do texto, opta por um uso coloquial, típico da idade de seu produtor, com construções próprias do internetês, como *Cah*, em que a letra *h* é usada como substituta do acento agudo (*Cá*), ou quando de despede dele (*Beijão*), procurando manter um vínculo, depois de todas as considerações feitas. Ao abrir e fechar o texto com um tom coloquial, o enunciador quer garantir proximidade e adesão do autor do texto avaliado.

Por outro lado, ao assumir um *ethos* de avaliador do texto, o aluno faz uso de um registro mais culto da língua, indicando, ainda que ocorram algumas inadequações em seu texto, também por meio dessa opção, que quer a legitimação daquilo que enuncia. A figura do avaliador está, desse modo, sendo construída também por meio dessas escolhas agentivas.

Existe uma busca de encorajamento, numa postura que requer a colaboração em dois níveis. Em primeiro lugar, o sujeito enunciador tem a intenção de contribuir para a produção do colega, fazendo elogios ao texto e procurando lhe indicar possíveis encaminhamentos, tendo em vista o aprimoramento da produção. Por outro lado, demanda o engajamento do seu leitor-produtor para que compreenda, numa atitude responsiva, o que lhe está sendo enunciado e seja mobilizado à reelaboração do texto.

4.5.2. ANÁLISE 2

Um **segundo exemplo** de comentário:

Be, gostei do seu texto. Porém, não achei que você teve uma boa organização em relação ao artigo de opinião. A ancoragem aconteceu durante quase todo o texto, achei que você se preocupou mais em explicar o contexto (caso Isabella) do que a sua tese em si. Esta não ficou muito clara para o leitor, pois você deu a entender que queria mostrar a opinião da população em relação ao caso. Quanto ao povo, parece que você ficou "do lado deles" e procurou justificar as atitudes da população. Talvez você não tenha deixado a sua tese muito clara pelo fato da sua argumentação não estar convincente. O texto também contém erros gramaticais, procure fazer uma nova revisão.

Acho que o que aconteceu foi uma falha no conceito de artigo de opinião. Tente entendê-los e seu texto ficará cada vez melhor!

Beijinhos, Giu !

Nesse comentário, vejo que o enunciador, mais que dar conselhos a respeito do modo como o produtor pode melhorar seu texto, procura criar uma interlocução mais pessoal, no intento de compreender, numa perspectiva dialógica, qual o processo de elaboração do texto do outro, analisando o porquê das inadequações. A aluna traz para o texto o conhecimento construído em sala de aula (*A ancoragem aconteceu durante quase todo o texto, achei que você se preocupou mais em explicar o contexto (caso Isabella) do que a sua tese em si.*), porém ela não se limita a dar apenas conselhos úteis, como em *procure fazer uma nova revisão*.

Há, nesse comentário, um tom avaliativo menos prescritivo, com um engajamento retórico diferente do anterior. Enquanto que naquele se vê claramente a presença de um *ethos* de autoridade, em que o aluno assume a voz do professor, neste vem em relevo a busca de estabelecimento de uma interlocução mais simétrica por parte do enunciador, ainda que isso ocorra ao longo do comentário. Existe, desse modo, um tom mais analítico que prescritivo no comentário feito pela aluna, entendendo-se *prescrição* como uma forma de levar o outro a fazer mudanças apenas do ponto de vista estrutural do texto.

Neste segundo exemplo, a aluna incorpora a perspectiva da audiência de modo a não só apontar inadequações, mas também a deixar espaço para que o outro reflita sobre o discurso que constrói. Da mesma forma, ela, como leitora do texto do outro, coloca-se numa posição enunciativa que questiona a

opinião contrária, buscando suscitar no produtor do texto em análise uma mudança de postura.

Assim, procura intervir no texto tendo em vista também as ideias presentes nele, não se limitando a aspectos organizacionais ou às características do gênero. Há, nesse sentido, um maior envolvimento de sua parte e, de forma mais implícita, comparando seu comentário com o anterior, uma voz de autoridade maior, que não apenas sugere alterações estruturais, mas, sobretudo, mudança de opinião.

Ao afirmar que *Quanto ao povo, parece que você ficou "do lado deles" e procurou justificar as atitudes da população*, adota um tom mais impositivo, como se não pudesse o autor do texto ter uma opinião contrária, equivalente a ficar "do lado deles". Assim, cria-se nesse *ethos* uma instabilidade que vai de um tom mais simpático (*Tente entendê-los e seu texto ficará cada vez melhor!*) a um outro mais impositivo, como se observa no primeiro exemplo.

4.6. A VOZ E AS VOZES

O fato de os alunos terem, pela primeira vez, o colega como um leitor crítico de seus textos proporcionou uma situação retórica nova para eles. Em muitos processos de escrita, houve um diálogo entre quem produzia e seus leitores, e o espaço discursivo era potencializado por essa dinâmica de vozes. Porém, nem sempre isso ocorria, já que muitos aguardavam o comentário do professor, para realizar o seu processo de retextualização. Isso mostra que a questão da atribuição da agência, na sala de aula, deve ser uma ação continuada, porque demanda uma aprendizagem não apenas quanto às práticas de letramento, mas também quanto à produção colaborativa.

Porém, essa aprendizagem só ocorre se houver realmente a perspectiva da audiência, para que os agentes possam compreender melhor as dinâmicas de interlocução e dar importância à voz do colega, aprender como lidar com as instabilidades desses discursos que circulam na rede e como estar aberto ao que o outro quer lhe dizer, às suas contribuições. Quando isso ocorre, é possível constatar que a participação ativa promove um intercambiamento que acaba por suscitar movimentos ricos no tocante à leitura e ao processo de reescrita.

Há a possibilidade de aprendizagem de saberes que não são apenas linguísticos. Ao se pensar em sequências didáticas em ambiente virtual, dei-me conta de que existe uma reconstrução do espaço discursivo, o que leva a pensar em outros objetivos além da leitura e escrita. Assim, o gênero, como ferramenta e forma de ação no mundo pode encontrar, a meu ver, um lugar devido nas práticas de letramento em ambiente formal.

4.6.1. ANÁLISE 1

Numa outra proposta de texto, sobre violência na escola, os alunos foram solicitados a escrever seu posicionamento frente a isso, de modo especial, focalizar a relação entre violência e aprendizagem. A partir disso, seguindo as mesmas etapas da sequência didática, foram publicadas novas produções seguidas de comentários de alunos e professor. Eis, então, a primeira produção de um dos alunos:

Os adultos criador pela vioLencia

A violência nas escolas é um problema muito comum hoje em dia. Os agressores, normalmente, são pessoas que necessitam rebaixar os outros para se auto-afirmar ou até mesmo para chamar atenção. A mesma é um problema crítico, pois cria pessoas que não confiam em si mesmas e tem uma auto-estima muito baixa. As agressões físicas podem ser curadas com uma simples ida à caixa de primeiros socorros. Já com as agressões psicológicas não é tão simples. Tais agressões podem levar a pessoa a se achar inferior às outras. Se a mesma for apresentada às drogas encontrará ali um jeito de se sentir melhor. Isso pode levá-la a roubar, o que levará à exclusão. É como um efeito dominó. A mesma pode ocorrer em qualquer lugar. Ocorreu recentemente um caso na Finlândia, país considerado o com menor índice de violência no mundo. Basta apenas que tenha pessoas dispostas a rebaixar as outras para se auto-afirmar.

T.

Nessa primeira etapa de produção do aluno, percebe-se que ele ainda não tem organizado o seu texto, que se apresenta num único parágrafo. Ele procura responder à tarefa que lhe foi dada, mesmo se a sua produção precise ser retextualizada. Vê-se que, nesse momento de produção, ele quer manifestar a sua opinião, sobretudo quando se refere à violência moral e fez uso do espaço discursivo para, de certo modo, expressar algo que faz parte do cotidiano dos alunos, ou seja, a prática de *bullying*.

Existiu, da minha parte, nesse momento, um olhar avaliativo que contemplava também quem era o sujeito por trás desse texto, qual a sua história, o que me levou a fazer certas inferências a respeito desse momento da produção escrita. É necessário que se tenha essa perspectiva para que se possa compreender melhor o processo de escrita e fazer as intervenções devidas. Ao ler os comentários de duas colegas, transcritos a seguir, pude ampliar a minha avaliação do texto, ao perceber também o que era para eles, nesse momento, fazer uma leitura crítica do texto.

1. T.,
O seu texto esta razoável. Ele contém alguns erros ortográficos, uns de digitação e outros não. Existem algumas repetições de ideias e frases. Você fugiu um pouco da proposta e tem que ligar mais os parágrafos. Beijos B.

2. L.
T., no seu texto existem algumas ideias repetidas, e alguns erros de acentuação. Você também precisa melhorar a forma do seu texto, onde começa a ancoragem, a tese, etc... Se você melhorar esses pontos, seu texto ficará bom, pois você tem ideias fortes a serem postas to seu artigo.

Nesse primeiro momento, para as alunas, o que ressalta são as repetições, o fato de o texto não possuir ainda uma progressão temática, já que o aluno, na tentativa de reforçar sua ideia, acaba por construir uma sequência textual que não apresenta um avanço quanto ao tema. Assim, a busca do produtor por dar ênfase à questão da autoestima e sua relação com a violência faz com que salte aos olhos das suas leitoras a questão do que apontaram como *repetição*.

Outro aspecto que as alunas observam diz respeito ao processo de referenciação, já evidenciado devido à repetição presente no texto, e à ausência de

articuladores que garantam uma organização argumentativa. Ao se mencionar que o aluno *tem que ligar mais os parágrafos*, ou que ele *precisa melhorar a forma do texto*, as alunas mostram que percebem essa ausência de conexão de ideias, o fato de o texto não apresentar uma sequenciação.

Nesses comentários, curtos e diretos, há por parte delas uma proposta de auxílio e um reconhecimento do papel social que ali desempenham. Embora apontem questões menores, como erros ortográficos ou de digitação, procuram contribuir para que o aluno perceba quais os pontos que precisa rever em seu processo de retextualização. Aqui se fazem presentes também elementos do *discurso do professor*, como a presença do imperativo. E, de modo algum, essas críticas indicam uma leitura superficial do texto do colega.

Também é possível observar outro aspecto presente em muitos outros comentários, o *encorajamento* à reescrita, por meio de expressões como *Se você melhorar esses pontos, seu texto ficará bom*, uma estratégia do professor que também é incorporada pelas alunas. Existe uma atitude positiva frente ao texto, reforçada por um discurso que, ao procurar estabelecer uma interlocução com o produtor, quer incentivá-lo a aprimorar seu texto. Quando afirma *o seu texto está razoável,* uma das alunas evidencia ao outro que ele tem o que melhorar, acrescentando em seguida suas observações. O fato de usar, no final, um *Beijos*, demonstra também a sua afetividade para com o colega. Da mesma forma, a outra colega ressalta a presença de *ideias* fortes, mostrando ao aluno o potencial que o texto possui para vir a ser um artigo de opinião.

A questão do vínculo que foi sendo criado entre os membros dessa comunidade acabou se tornando um elemento importante para que a audiência fosse ganhando o seu espaço. Embora houvesse, de início, a preocupação de que os alunos não fossem capazes de realmente ler de forma crítica os textos dos colegas, constatei que eles assumiram, em maior ou menor grau, o papel social que lhes foi conferido. De fato, fazendo uso de modalizações e palavras de incentivo, eles souberam fazer a crítica, sem deixar de lado o caráter afetivo que permeava os seus comentários.

Nesses comentários, as alunas souberam equilibrar a crítica e o incentivo, gerando uma atitude positiva também por parte do aluno que produzia o texto. Essa postura também contribuiu para que se deflagrasse uma dinâmica de

cooperação e interesse maior por aquilo que o outro, além do professor, tinha a dizer. Ainda que, muitas vezes, os alunos refutassem algum comentário, essa atitude comprovava o envolvimento com a atividade e, sobretudo, com o próprio texto.

Por outro lado, percebia-se que o gênero *comentários* tinha de se tornar uma atividade contínua para ser, ele mesmo, aprimorado. Nos comentários em análise, e também em muitos outros, houve um aspecto que precisou ser trabalhado ao longo do processo. Era comum o apontar inadequações de forma generalizada, como se observou em *Ele contém alguns erros ortográficos (...)*, ou *(...) no seu texto existem algumas ideias repetidas, e alguns erros de acentuação*. O uso de pronomes indefinidos era uma constante, e, diferentemente de outros comentários já analisados, em que havia a presença de exemplos, essas observações não contribuíam o suficiente para pontuar aspectos do texto a serem reescritos.

Essas marcas também foram pistas para o professor perceber de que maneira os alunos recebiam as orientações dadas nas avaliações dos textos, já que, nesse discurso, eles buscavam, como apontei, assumir um *ethos* do professor. Isso gerou um aprendizado também para mim, que comecei a ver nesses registros tanto aquilo que considerava como um elemento positivo do meu discurso, quanto o que precisava melhorar no tocante às orientações dadas no momento da avaliação dos textos. As situações de interação possibilitavam que eu compreendesse melhor de que forma os alunos internalizavam essas orientações.

Nesse percurso, houve uma aprendizagem também acerca da atividade em si, de como o projeto caminhava, mas também a respeito do meu papel como professora de leitura e escrita. Essa postura se tornou um elemento constante no projeto, que me fazia ir além do trabalho com o conhecimento formal, para conhecer cada aluno e como ele correspondia ao que lhe era solicitado. Bazerman (2006:56) reforça a importância de o professor ter esse olhar reflexivo que o auxilie na reconfiguração da dinâmica da sala de aula e acrescenta que:

> *Evidentemente, é dentro dos alunos que o processo de aprendizagem acontece, mas é dentro do professor, o qual se posiciona na conjunção de forças acima e abaixo e ao lado, que as situações de aprendizagem são estruturadas. É na intersecção de todas as forças que a sala de aula acontece.*

Após esses primeiros comentários, o aluno fez alguns movimentos de retextualização e construiu o texto a seguir:

Os adultos criados pela violencia escolar

A violência nas escolas é um problema muito comum hoje em dia. Os agressores, normalmente, são pessoas que necessitam rebaixar os outros para se auto-afirmar ou até mesmo para chamar atenção.

A mesma é um problema crítico, pois cria pessoas que não confiam em si mesmas e tem uma auto-estima muito baixa. A educação ajuda a formar a personalidade da pessoa por ser aplicada numa época da vida das pessoas na qual há muitas mudanças. A violência interrompe o processo de aprendizagem e pode levar à problemas que a pessoa levará consigo quando for adulta.

O pior tipo de violência é a que afeta a moral das pessoas, pois são as mais difíceis de serem curadas. As agressões físicas podem ser curadas com uma simples ida à caixa de primeiros socorros. Já com as agressões psicológicas não é tão simples.

Tais agressões podem levar a pessoa a se achar inferior às outras. Se a mesma for apresentada às drogas encontrará ali um jeito de se sentir melhor. Isso pode levá-la a roubar, o que levará à exclusão. É como um efeito dominó.

A mesma pode ocorrer em qualquer lugar. Ocorreu recentemente um caso na Finlândia, país considerado o com menor índice de violência no mundo. Basta apenas que tenha pessoas dispostas a rebaixar as outras para se auto-afirmar.

T.

Há, nesse segundo momento, um engajamento por parte do produtor, o que o provoca a construir um diálogo com seus leitores que resulta numa aprendizagem significativa desses processos de interlocução. O aluno não é capaz, nessa reelaboração, de construir um artigo de opinião, já que, ao invés de construir argumentos, acabou por gerar um tipo de texto de cunho mais informativo. Da mesma forma, o texto continua a apresentar inadequações quanto à coesão sequencial.

No entanto, ocorre, de sua parte, a tentativa de desenvolver ideias, de buscar estabelecer conexões, como se observa nos acréscimos efetuados por ele.

Primeira Versão	**Segunda Versão**
§ 1 A mesma é um problema crítico, pois cria pessoas que não confiam em si mesmas e tem uma auto-estima muito baixa.	§ 2 A mesma é um problema crítico, pois cria pessoas que não confiam em si mesmas e tem uma auto-estima muito baixa. A educação ajuda a formar a personalidade da pessoa por ser aplicada numa época da vida das pessoas na qual há muitas mudanças. A violência interrompe o processo de aprendizagem e pode levar à problemas que a pessoa levará consigo quando for adulta.
§ 1 As agressões físicas podem ser curadas com uma simples ida à caixa de primeiros socorros. Já com as agressões psicológicas não é tão simples.	§ 3 O pior tipo de violência é a que afeta a moral das pessoas, pois são as mais difíceis de serem curadas. As agressões físicas podem ser curadas com uma simples ida à caixa de primeiros socorros. Já com as agressões psicológicas não é tão simples.

Os movimentos de retextualização do aluno, a começar pela divisão do texto em parágrafos, são certamente guiados pela busca de maior clareza, ao indicar, conforme aponta uma das comentaristas, cada uma das partes do seu texto. Isso fica evidente quando procura, no seu segundo parágrafo, distinguir violência moral e física. As mudanças realizadas no parágrafo seguinte também dão mostras de que ele procura escrever um texto de acordo com a proposta que lhe foi feita, embora isso não ocorra plenamente, apesar dos acréscimos.

Por outro lado, ele ainda não incorpora as características do gênero, e isso faz com que não seja capaz de avaliar o que realmente pode ser alterado. Esses movimentos indicam que, de certo modo, o aluno é capaz de se abrir aos comentários dos outros e se dispõe a melhorar o texto. Ainda que o produto final não esteja a contento, ele revela um interesse em querer aprimorar e começa a ver que a compreensão de seu texto prescinde de um outro, e, ao compartilhar seu texto com a audiência, começa a descobrir estratégias para dar sentido ao que produz.

Essa nova produção recebeu outros comentários das duas alunas que já haviam feito a leitura crítica do primeiro texto, mas outras duas também puderam participar dessa avaliação, como se observa na transcrição a seguir:

1. B.
T., o seu texto melhorou, mas existe erros de concordância. Sua tese não esta muito clara e nem a sua conclusão. Fora isso, eu gostei do seu texto, ele têm ideias interessentes.
Beijos.

2. P.
T., seu texto está bom, mas como a B. disse suas ideias não estão muito claras. Tente melhorar a tese da próxima vez, ela é fundamental para o texto. A conclusão também não está muito bem elaborada, já que você colocou um fato ocorrido nela e não concluiu o texto.

3. L.
T., seu texto está melhor, mas ainda há alguns pontos confusos ao longo dele. Sua tese está indefinida, portanto, tente melhorá-la da próxima vez, para melhor entendimento do texto pelos que estão lendo. Faça uma conclusão mais clara, ao invés de terminar o texto só com um fato.

4. T.
Eu, T., considero que a minha tese está clara. Ela está no começo do segundo parágrafo e diz que a violência nas escolas é um problema crítico.

5. P. N.
T., seu texto, apesar de ter uma boa escrita, não tem tese clara, muito menos uma conclusão boa. Parece que o texto foi cortado. Não adianta você dizer que está clara, as pessoas tem que saber disso. Afinal, é para elas que você tá escrevendo o texto, não para você mesmo.

O primeiro comentário apresenta, na abertura, uma retomada de diálogo que começou na primeira etapa da produção do texto do aluno. Assim, logo de início, com *O seu texto melhorou* muito, a aluna já quer criar uma expectativa positiva em relação ao que irá discutir. Nesse sentido, vê-se novamente a presença do *ethos* do professor que geralmente começa seus comentários por meio de uma palavra elogiosa para, depois, apontar o que precisa ser melhorado.

Numa segunda sequência, a aluna manifesta não ter conseguido avançar em suas orientações, dando, nesse momento, a impressão de que apenas marca presença na página, sem se preocupar em auxiliar o colega. Novamente são feitas observações de forma generalizada, e, ao apontar o "erro" de concordância do colega, ela não percebe que faz a mesma inadequação. Porém, numa segunda sequência, a aluna avança, quando aponta a ausência de um posicionamento e, ao mencionar a conclusão, dá pistas de que observa também que o aluno não foi capaz de estar em conformidade com as características do gênero.

Novamente ela busca estabelecer com o produtor do texto um vínculo afetivo, não só pela despedida afetuosa (*Beijos*), como também pela presença de outras expressões (*ele tem ideias interessantes*). Assim, apesar das críticas, ela deseja mostrar ao colega que percebe a sua tentativa de aprimoramento do texto, indicando, por sua vez, o seu interesse em cooperar com o texto do outro, ao menos por meio desse estímulo.

O segundo comentário vem de uma aluna que, até o presente momento, não tinha se manifestado em relação ao texto do colega. Em parte, ela realiza um movimento que ocorreu em outras situações discursivas, isto é, o de retomar parte do comentário anterior, presente na página. Essa ação tornou-se frequente, principalmente por parte de alunos que, muitas vezes, acabavam por ter um menor engajamento frente à tarefa, fazendo com que a agência e, consequentemente, a *autoria* acabassem se minimizando nesses movimentos de escrita.

Assim, a aluna retoma alguns elementos presentes no texto anterior, tais como a falta de clareza das ideias, da "tese" e da conclusão. Por outro lado, faz acréscimos que sinalizam uma cooperação para com o texto do colega, como (a tese) *é fundamental para o texto*, ou quando, ao se referir à conclusão, busca explicitar a sua crítica, afirmando que o aluno *colocou um fato ocorrido nela e não concluiu o texto*.

Nesse sentido, a aluna pode revelar também ao professor em que medida está sendo capaz de apreender os conteúdos trabalhados e de que forma, por meio da leitura crítica do texto do *outro*, faz uso desse conhecimento. Isso acaba por ampliar a interlocução, pois ao saber que eu, como professora, avalio seus

comentários, ela, de modo indireto e estratégico, também quer promover uma interlocução comigo.

Havia, portanto, duas dimensões interlocutivas dessa audiência, que se reconfigurava a todo momento, a que se dava no espaço discursivo da página, entre alunos, como produtores do texto e os demais colegas, e uma outra que todos mantinham com o professor, moderador dessa comunidade. Assim, as ações presentes nesses comentários demandavam também um outro olhar avaliativo e instigavam os alunos a perceberem, de forma cada vez mais consciente, em que momento *kairótico* eles se encontravam.

Nesse segundo comentário da colega, de sua parte, também há um tom afetivo, e ela usa a mesma estratégia da aluna anterior, a de começar o texto por meio de uma afirmação elogiosa, confirmando que também, em certa medida, incorpora esse aspecto do *ethos* do professor. Essa atitude se justificava pela necessidade de os alunos, ao se colocarem num papel social ao qual não estão habituados, quererem se ancorar num discurso que, para eles, é pertinente a essa nova identidade.

Assim, a aluna, ao buscar colaborar com o texto do colega, procura adotar um tom que julga adequado para construir sua interação com ele. Ela e outros, ao fazer uso do *discurso do professor*, procuram atribuir sentido ao que enunciam e também um reconhecimento dessa nova identidade na comunidade discursiva.

Os dois últimos comentários retomam a mesma estratégia dos anteriores, ou seja, começam por apontar aquilo que julgaram positivo no texto, para, depois, indicar o que precisa ser melhorado. No entanto, existe uma explicitação neles a respeito da audiência que, até então, não havia ocorrido. Ao mencionar a questão da clareza, as alunas indicam ao produtor do texto que ele precisa ter consciência de que há um leitor que deve compreender as ideias presentes em sua produção.

De fato, essas leitoras tomam consciência da importância do papel que assumem nesse espaço discursivo e, nesse momento, de modo efetivo, mostram ao produtor que há uma audiência que busca uma interlocução com o seu

texto. A falta de clareza instiga o aluno, após o terceiro comentário, a também se manifestar e, de certo modo, a refutar a crítica que lhe é feita:

> Eu, T., considero que a minha tese está clara. Ela está no começo do segundo parágrafo e diz que a violência nas escolas é um problema crítico.

Essa manifestação acaba por gerar um último comentário, que acaba sendo mais uma resposta ao "protesto" do aluno. A frase final da aluna (*é para elas que você tá escrevendo, não para você mesmo*) torna-se relevante e mostra que, nessas práticas, a perspectiva da audiência traz uma aprendizagem significativa para ele e muitos outros. A aluna explicita que há um conhecimento das dinâmicas da interação construídas por meio dos textos.

Assim, ao se manifestar de forma contrária ao que o colega afirma, a aluna não só procura estabelecer o vínculo, mas instiga o aluno a refletir a respeito das finalidades de seu texto e do próprio papel social que assume nessa comunidade. A ação da colega quer, de forma solidária, contribuir para que o produtor do texto, que, nesse momento, passa a ser também audiência, veja a importância dos discursos que ali circulam.

A participação da aluna evidencia que ela tem consciência de que cada texto ali, inserido na rede junto com outros, cumpre um objetivo de fazer daquele ambiente uma comunidade. Ao se decidir por manifestar ao aluno a sua discordância, ela assume uma escolha que contribui para que as relações construídas adquiram maior significado e, sobretudo, para que a agência vá ganhando cada vez mais força.

4.6.2. ANÁLISE 2

Num outro percurso de escrita, vemos que a audiência pôde compreender melhor o seu papel, já que os comentários deixaram de lado, cada vez mais, um tom prescritivo, e os alunos começaram a se preocupar realmente com o fazer-sentido dos textos que circulavam no ambiente. À medida que foi se ampliando o diálogo entre os participantes da comunidade, cresceu também a participação de todos não só do ponto de vista quantitativo, com mais intervenções e processos de reescrita, mas também quanto ao conteúdo das contribuições que ali foram sendo tecidas.

Houve uma aprendizagem quanto à situação retórica em que se encontravam, que os fez aos poucos ir percebendo as possibilidades que o ambiente lhes proporcionava. Se, no início das atividades, os alunos destacavam a importância da ferramenta, que lhes poderia ser útil para a construção de seus textos, em contraposição às produções feitas em suporte físico, aos poucos foram compreendendo a potencialidade que essa ferramenta possuía no sentido de fazer emergir a comunidade e fazer com que as relações entre seus membros, via textos, adquirisse uma dinâmica nova na construção do conhecimento.

Nesse outro percurso de escrita, podemos perceber que há, tanto por parte do produtor do texto quanto dos colegas, o início de um reconhecimento maior dos processos comunicativos que ali se construíam.

Num primeiro momento, temos a seguinte produção:

A violência nos estudos

Quando se fala em violência, normalmente as pessoas pensam em brigas físicas, as quais individuos se machucam. Mas nem sempre são assim. Existem outros tipos, como o bullying, que pode ou não, ser uma agressão verbal ou física.

O Bullying é uma das principais formas de violência verbal que ocorre na maioria dos colégios, não só no Brasil, como no mundo todo. Isso muitas vezes fere os valores morais das pessoas, fazendo com que estas percam a vontade de estudar.

Violências como as agressões são as causadoras de medo entre muitos alunos. Seja o medo de se machucarem ou serem ridicularizados, um fato que ocorre com muita frequência. Outro fato que acontece constantemente é a "fofoca". O que provoca a falta de respeito, em muitas ocasiões.

São várias as consequências de todos os tipos de violência. E uma dessas, como já disse, é o mau desenvolvimento do aluno em relação aos estudos, o que estaria violando o principal objetivo das escolas, além de não estarem formando um bom cidadão.

Isso tudo tem que parar e os responsáveis pelo ensino como professores e orientadores têm que ajudar independentemente da resolução que teriam que tomar.

M. M. Y.

A aluna, nessa primeira etapa de produção, propõe-se a responder à tarefa, tentando explicitar quais são os tipos de violência. Nesse momento, há uma busca de construção de opinião, de assumir um posicionamento frente à proposta que lhe foi feita e, nesse percurso, ela acaba por relacionar os vários tipos de violência que podem ocorrer na escola, sem produzir um texto opinativo. Além disso, é possível observar que o texto carrrega marcas de oralidade, perceptíveis não só pelo uso de expressões do tipo *como eu já disse*, mas também pelas estruturas sintáticas, como as que estão presentes no último parágrafo, em que se observa a repetição da conjunção *e* e do pronome relativo *que*.

A construção da opinião, para muitos, nessa fase em que se encontravam, ainda se constituía uma aprendizagem. Não se tratava, desse modo, apenas de uma aprendizagem da escrita ou do uso da ferramenta. Ao propor um gênero opinativo, eu tinha de tomar em consideração também o momento em que se encontravam esses alunos. Isso mostra a atenção que o professor tem de ter ao selecionar os gêneros e ao estabelecer quais são os critérios de avaliação daquilo que o aluno incorporou a respeito do gênero em estudo, pois cada um responde de acordo com o seu momento, com a sua história de vida.

Os comentários, nesse sentido, como textos catalisadores, também norteavam as ações que eu tinha de tomar ao longo do trabalho. Essa constatação reitera o que Bazerman afirma quanto à importância de que todos encontrem o seu espaço discursivo nas práticas de letramento, seja em que momento estiver no seu percurso de aprendizagem da escrita. Assim, ocorre que

> *certos gêneros apresentados pelo professor veiculam informações a serem aprendidas pelos alunos, e outros gêneros realizados pelos alunos manifestam seu domínio sobre o material.* (Cf. Bazerman, 2007:75)

Essa compreensão deve servir de estímulo à produção, para que eles possam assumir cada vez mais a sua agência. No tocante ao projeto, reitero, o trabalho com os textos de referência sempre se pautavam também pela preocupação de que os alunos não se sentissem por demais distanciados do nível dos textos selecionados, pelo contrário, fossem instigados a também eles produzirem seus artigos.

Assim, esse e outros textos faziam parte dessa rede de práticas que sinalizavam um movimento de escrita que caminhava para a construção do gênero. O "produto final" da sequência didática era, na verdade, um elemento nessa caminhada, não o ponto de chegada. Esse olhar avaliativo de minha parte contribuía para que os alunos também, por meio dos comentários, se compreendem uns aos outros como aprendizes, num ambiente de letramento que estava sendo reconfigurado a todo momento, quando um novo texto era publicado.

A aluna recebeu dois comentários, transcritos a seguir:

1. j.

M. o texto está legal, só que nao está com cara de um artigo de opnião.Digo isto não só baseando -se fato das características desse tipo de texto (Ancoragem,tese,argumentação,conclusâo. É que lendo não parece que a autora é muito informada sobre o assunto, o leitor pode até concordar como texto(meu caso)mas nao gera um conhecimento necessário do tema. Este texto pode ficar melhor se voçê explicasse mais os temas os quais abordou.

2. R.

M. ... Voce tocou nos assuntos importantes para que seu texto fique de boa qualidade, entretanto eles estão um pouco embaralhados pelo texto. Antes de começar a escrever um artigo de opnião, pesquise dados informativos, pesquisas feitas por outras instituições que podem servir como argumentação para seu texto. Esquematize essas informações a seu favor relacionando-as a seu ponto de vista, que deve estar bem explícito, uma vez que é um artigo de opnião. Antes de reescrevê-lo, organize as ideias principais que você quer colocar no texto para que fiquem agrupadas e permitam ao leitor uma fácil compreesão. Lembre-se, deixe seu titulo de acordo com o texto!!! Boa Sorte!!

Beijos R.

Os dois comentários não se prendem a questões de ordem gramatical. Eles buscam focalizar o fato de que a produção da aluna ainda não se tenha se tornado um artigo de opinião. Quanto ao primeiro, embora o colega use, de forma inadequada, a estrutura argumentativa para se referir às características do artigo de opinião, ele é capaz de perceber que a produtora do texto ainda não foi capaz de assumir um posicionamento.

Já o segundo comentário evidencia uma leitura mais aprofundada do texto. Os *assuntos embaralhados* ao que o aluno se refere dizem respeito ao fato de o texto não apresentar uma manutenção temática. O leitor dá a entender que a compreensão do texto ficou prejudicada pela falta de *organização das ideias principais*, como ele menciona no final de seu comentário. Assim, ele quer enfatizar que a recepção do texto fica prejudicada justamente pelo fato de que a aluna, a cada parágrafo, começa um tema novo.

Ao se colocar como um leitor atento, o segundo comentarista não só se preocupa em apontar o que o texto da aluna apresenta de forma inadequada. Em suas observações, ele também busca evidenciar a importância do processo, do planejamento do texto. Desse modo, não estão presentes apenas palavras de encorajamento, como *Boa Sorte*, ou a preocupação em manter o vínculo afetivo, ao

terminar seu comentário com um *Beijos*. Há, de sua parte, orientações claras a respeito dos procedimentos que a autora deve realizar em seu processo de retextualização.

Os verbos no imperativo *pesquise*, *esquematize* e *organize* mostram, da parte do aluno, um outro conhecimento necessário ao trabalho com a escrita. E, sobretudo, a sua agência, pois ele não se preocupa em apontar apenas questões de ordem gramatical ou observações mais gerais, como o primeiro comentarista. Ocorre, de fato, um engajamento de sua parte quanto à tarefa, uma leitura mais aprofundada que o faz perceber qual é o principal elemento do texto da colega que precisa ser trabalhado, qual é o ponto de partida para a retextualização.

De forma estratégica, o segundo comentário evidencia etapas do planejamento do texto, ressaltando não só a importância da clareza e organização da ideias, mas também o papel da leitura, de modo especial no processo de construção do artigo de opinião. A ênfase dada ao que o aluno chama de *pesquisa* evidencia a sua preocupação em tornar claro para a autora do texto o primeiro passo a ser dado, por onde ela pode começar.

Nesse segundo comentário, um outro elemento a se analisar diz respeito à menção da audiência (*e permitam ao leitor uma fácil compreesão*). Novamente vemos um produtor que, num processo reflexivo sobre a escrita, entende que papel social assume a figura do leitor. À medida que o aluno-comentarista vai construindo as suas orientações para o outro, ele acaba por concluir que todo trabalho só tem sentido se houver essa percepção da audiência.

Após os comentários feitos, a aluna realiza o seu processo de retextualização, fazendo mundanças significativas em seu texto. Porém, infelizmente, não há, por parte dos alunos, novos comentários que possam demonstrar como eles receberam essas alterações.

Desse modo, a segunda produção da aluna apresentou a seguinte construção:

A violência nos estudos

Quando se fala em violência, normalmente as pessoas pensam em brigas físicas, as quais indivíduos se machucam. Mas nem sempre são assim. Existem outros tipos, como o bullying, que pode ou não, ser uma agressão verbal ou física. As brigas nas escolas, discussões como muitas vezes são chamadas, interferem, e muito nos estudos.

São esses tipos de ações que fazem com que o aluno perca a vontade de ir ao colégio e muitas vezes de estudar. Sejam brigas entre alunos ou com professores, estes, os estudantes, além de não aprenderem não se formam como um cidadão, o que é um dos principais objetivos das escolas.

Além de interferir nos estudos, prejudica também os valores morais da pessoa. O que acaba levando ao medo entre os alunos e funcionários das escolas. Seja o medo de serem ridicularizado, o que acontece com bastante frequência, ou de se machucarem.

Uma das principais causas da violência, o chamado bullying, é a aparência, a qual é muito visada pela sociedade, o jeito da pessoa se vestir, a beleza, e até descriminação em relação a deficiências físicas.

A "classificação" socioeconômica das pessoas contribui e muito para sofrerem o bullying. Assim como afirma Helena Oliveira, "Quanto maior a desigualdade socioeconômica, maior é a violência em relação a comunidades populares, populações nos espaços de periferia, famílias, adolescentes e às próprias crianças", a oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Em lugares como periferias a tendência de ocorrer mais violência nas escolas é maior. Muitas vezes por falta de atenção dos pais e principalmente do governo. Mas não se pode esquecer, os muitos conflitos ocorrentes a partir de alunos das classes, média e alta, que muitas vezes brigam por levarem uma vida fácil demais.

Mas isso não ocorre apenas no Brasil. Escolas de todo o mundo sofrem o bullying. E até a maior potência econômica do mundo, Os Estados Unidos da América sofrem com isso.

Como no livro "Gangsta Rap", Ray e um professor acabam discutindo. Isso não acontece apenas em ficções, mas também na vida real. O desentendimento entre professores prejudica principalmente o aluno, mas normalmente, essas discussões são causadas por estes.

Esses desentendimentos têm que parar. Um dos maiores problemas é a visão da sociedade e muitos não ligam para esses tipos de problemas sociais, e isso tem que mudar. Se não são os professores, orientadores, pais e o governo que têm mais experiência no assunto para resolvê-lo, quem irá?

M. M. Y.

A aluna amplia consideravelmente o seu texto e revela que procurou realizar as ações que o segundo comentarista lhe deu. Assim, o quinto parágrafo indica que ela pesquisou e leu sobre os tipos de violência na escola, por meio da citação feita. Do mesmo modo, de forma implícita, busca trazer ao texto fatos significativos, como atos de violência que ocorrem em escolas nos Estados Unidos.

Essa incorporação das orientações dos colegas confirma que, para ela, essas vozes passam a ter tanta importância quando a do professor. Além disso, ela realiza outros acréscimos que mostram a sua agência, o quanto entendeu das orientações que foram dadas. Sem querer adentrar na apropriação das características formais do gênero, percebo que a aluna começa a entender que ele é um espaço para que ela também possa ter voz e manifestar a sua opinião.

A apropriação do discurso do outro, que ela trouxe ao seu texto, não é um impedimento para a construção da autoria. Ao incorporar um argumento de autoridade ao texto, a aluna quer demonstrar a sua atitude responsiva frente ao que lhe foi orientado. A ampliação do texto, por outro lado, mostra também um atitude mais reflexiva quanto à clareza do texto, outro aspecto observado pelos alunos. Ela, de fato, faz uso de alguns mecanismos de referenciação, como o uso de elementos anafóricos (*esses tipos de ações*), ou marcadores argumentativos, como o uso frequente da conjunção *mas*.

Os movimentos discursivos que a aluna realiza demonstram, desse modo, que ela, por meio dos comentários dos colegas, é capaz de se colocar como leitora de seu texto. Num processo reflexivo, a presença da audiência é ampliada com a inclusão do próprio autor do texto, agora no papel de leitor. Assim, a tarefa de escrita potencializa-se por essa alternância de papéis (produtor/leitor/produtor), possibilitando, no processo interlocutivo, que os textos gerados neles realmente tenham um caráter dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, em sua trajetória inicial, parecia apontar para uma abordagem dos recursos que a virtualidade oferecia quanto às práticas de escrita, em particular com relação aos processos de reescrita dos textos. A hipótese principal, centrada nas potencialidades quanto a um trabalho com gêneros em ambiente virtual, com o estabelecimento de outras interações entre professores e alunos, confirmou-se, de um lado. Porém, os resultados obtidos mostraram que essas potencialidades não apenas redimensionam, mas também começam a dar novo sentido às práticas de letramento na escola.

Desde o início, as escolhas retóricas, a começar pela ferramenta *Wiki*, tinham como objetivo propiciar a configuração de um *locus comunicativo* que demandasse ações retóricas por parte dos alunos e um olhar novo que eles pudessem ter a respeito das *aulas de produção de texto*. Assim, ao aprofundar tanto o percurso histórico das práticas de letramento até o presente momento, quanto o próprio percurso de letramento dos alunos, constatei que a virtualidade, mais que qualquer outra característica inerente a ela, propiciava que houvesse, por meio dos textos que ali circulavam, uma possibilidade nova de estabelecimento de relações, que implicavam, além da própria aprendizagem da leitura e da escrita, valores e atitudes frente ao texto, à tarefa de escrita e, sobretudo, ao *outro*. Desse modo, além da formação de um leitor e produtor de textos mais crítico e consciente, também seria possível formar, humanisticamente, uma pessoa aberta a colaborar na aprendizagem de seus colegas.

Esse *outro*, leitor e comentarista dos textos, deixou de ser apenas o professor. O espaço discursivo que se constituiu instaurou um processo que exigiu, ao mesmo tempo, uma atitude responsiva e uma compreensão responsiva, tanto do constructo linguístico quanto do autor que se encontrava por trás dos textos produzidos. Assim, era o olhar do professor em relação a esses sujeitos que, por sua vez, assumiam novas vozes nas práticas de letramento. Ao mesmo tempo, havia também os olhares de alunos que, pela primeira vez, se entrecruzavam como agentes do processo e como audiência, criando novos caminhos para seu percurso

de escrita que, até então, era circunscrito e limitado a um suporte fixo e à relação estabelecida com o professor.

Ao buscar compreender de que modo foram se configurando as ações dos alunos, constatei que começava a ser incorporado ao universo da escola o mundo de escrita que eles compartilhavam fora dela. Isso resultou numa motivação inicial e foi determinante para que se assumissem como agentes. De fato, a agência dos alunos não se deu apenas no tocante aos textos que produziram, mas veio mais em relevo no momento em que eles foram solicitados a comentar os textos dos colegas, a lhes dar *conselhos úteis*, retomando Bazerman (2007), que ajudassem seus pares a aprimorar a própria escrita. A dimensão pública desses comentários acabou por suscitar a postura responsiva numa nova dimensão, já que, conforme apontaram muitos alunos, rompeu com algumas posturas em relação ao trabalho com os textos, cristalizadas num escrever somente para ser avaliado, tendo o professor como o único leitor das produções.

Além disso, a *presença* do texto num ambiente virtual, conectado a tantos outros, que constituía um novo espaço de leitura e escrita, levou os alunos a assumir, tanto em seus artigos, quanto nos comentários, diferentes *papéis sociais*, conferindo maior legitimação ao que manifestavam por meio dos textos. Nessa perspectiva, os alunos inscreveram seu discurso nesse espaço que se configurou como uma cenografia que ora se apresentava como fórum de debates, ora como espaço de conversação íntima, em que foram instaurados diversos processos de enunciação.

O gênero, nesse percurso, promoveu o reconhecimento de um campo retórico para a ação e suscitou oportunidades para os alunos manifestarem sua opinião, construir a sua autoria e, a partir da leitura dos textos de seus colegas, começarem a ver estrategicamente a dimensão do *outro* no processo de construção do texto. Houve, de fato, a partir disso, uma nova atribuição de sentido ao que era chamado simplesmente de *produção de texto*, que, de forma reducionista, como tarefa escolar, implicava, muitas vezes, além da questão avaliativa, uma *obrigação* quanto ao ato de escrever, e não, um engajamento, uma forma de *ação social*, como nos relembra Bazerman (2005; 2006; 2007).

Houve, aos poucos, um processo de reconhecimento do momento kairótico que levou os alunos a começar a ver a sua escrita como um espaço de

manifestação da própria opinião e de interlocução com os colegas. Essa aprendizagem retórica foi ganhando força, à medida que eles aprenderam a lidar com a virtualidade e a fazer uso de seu potencial comunicativo, a lançar mão do gênero realmente como uma ferramenta de ação. Os textos serviram de espaço mediador desse percurso de atribuição de sentidos seja à própria produção ou ao discurso do *outro*. Assim, ainda que os gêneros tenham sido didatizados, dado o espaço formal por onde circulavam, em certa medida o processo abriu espaço para essas diferentes vozes, suscitando um diálogo entre elas, dando início a um processo de apropriação da escrita que buscou afastamento de um ensino prescritivo, construído a partir de textos exemplares.

O gênero *comentário*, nesse espaço discursivo, assumiu diferentes configurações, embora orientações e critérios tenham sido os mesmos para todos os alunos. Não se tratava apenas de indicar ao outro o que precisava ser melhorado, mas, por meio da atitude de compreensão responsiva, começar a *compreender* que elementos significativos estavam presentes nessas práticas de escrita, a desvendar outras finalidades e a agir reflexivamente a partir da sua escrita e da de seus pares, aprendendo a ser, como assinala Bazerman (2007), *parceiros lingüísticos de sucesso*. Em decorrência disso, as ações quanto à produção, à edição e aos comentários dos alunos permitiram que houvesse uma construção de sentidos no hipertexto que aos poucos ia sendo tecido.

As análises evidenciaram que não existiu, a priori, uma organização uniforme, mas sua construção variava de acordo com os enunciadores e o engajamento deles diante do texto avaliado. A diversidade quanto à participação evidenciou a necessidade de o professor levar em conta o momento em que cada aluno se encontrava em seu percurso de letramento, o que estava por trás de suas escolhas, em que medida eles assumiam sua agência e a constatar que, para tudo isso, também era necessária uma aprendizagem que demandava tempo e superação de dificuldades.

O compartilhamento de textos e as consequentes e inéditas formas de participação geraram também uma reflexão maior quanto ao uso da própria mídia. Esses sujeitos que se configuraram na rede transcenderam o sujeito-aluno, fazendo realmente emergir a *agência*. Assim, não houve a ocultação da própria identidade, mas, indo além dela, sentiram-se reconhecidos na comunidade, inclusive

pelo professor. Ao incorporar outras vozes no texto, como a do professor, os alunos acabaram por assumir diferentes papéis discursivos, que buscaram instaurar interlocução com o autor do texto comentado e, ao mesmo tempo, contribuir para o aprimoramento do outro, seja por meio de recomendações ou crítica reflexiva.

Existiu, de fato, essa busca de construção de identidade, de um novo *ethos* como avaliadores de textos, um papel até então inédito nas práticas de letramento de que participavam na escola. Nesses espaços de interação que se estabeleceram, os alunos queriam desempenhar bem o seu papel, daí a preocupação quanto ao uso de uma linguagem mais culta, ou quanto a assumir a voz de autoridade, incorporando aquela do professor. Por outro lado, não queriam perder de vista a simetria, já que os interlocutores eram seus colegas de classe. A situação retórica que se configurou exigiu deles ações retóricas muito mais exigentes que aquelas que desempenhavam ao produzir os próprios textos.

No momento em que ocorria a produção desses comentários, os alunos já tinham percorrido algumas etapas em relação ao estudo do artigo de opinião e fizeram escolhas retóricas que os auxiliaram a compreender melhor o gênero e sua forma de circulação no mundo. Mas, ao serem desafiados a avaliar como o outro apreendeu o que estava sendo trabalhado, tiveram de mergulhar nos textos, redefinir escolhas e voltar a sua produção com um olhar mais reflexivo, assumindo, concretamente, uma postura dialógica diante deles.

Existem desafios na Escola, anteriores à virtualidade, que ainda não foram superados, como a exclusão social, entre outros. E, da mesma forma, é preciso assumir uma postura crítica diante das potencialidades que o meio virtual oferece, já que há o risco de se utilizar as ferramentas digitais como se fossem suportes fixos e fechados, correndo o risco de a tela se transformar em papel, sem que o texto se torne um nó conectado a outros na rede. Se assim for, as práticas de escrita na escola, ainda que com a incorporação dos gêneros, continuarão a ser simples tarefas escolares, e não instrumentos de comunicação e participação na sociedade letrada.

É mais desafiador um trabalho com práticas de escrita que virtualmente contemplam um número infinito de leitores e parecem *fugir* ao controle do professor. Lançado na rede, o texto não mais se restringe ao espaço físico da sala de aula e torna público não só o texto, mas também a metodologia, a visão que

o professor tem quanto ao modo como trabalha, suas concepções acerca das práticas de letramento. Isso gera uma instabilidade quanto ao modo de proceder, já muitas vezes calcado em um tradicionalismo. Diante do temor em correr riscos, o professor prefere que o seu trabalho com os alunos ocorra num espaço privado e unidirecional.

Em um de seus artigos, Bazerman (2006) questiona *onde está a sala de aula*. Ao se pensar em uma pedagogia da escrita, o autor chama a atenção para a importância de se conferir ao aluno uma autoridade, uma importância que não diminui aquela de seu mestre. A sala de aula, conforme aponta Bazerman (p.52), é um *cenário particular de escrita*, que pode ser tanto opressivo quanto participativo. Mas só a ampliação desse cenário não garante que se confira às práticas de letramento um maior sentido. De fato, são os professores, em processo de interlocução constante com os alunos, por meio dos gêneros que ali circulam, que podem conferir maior ou menor dinamismo ao espaço. É necessário, pois, abertura e comprometimento para que realmente ocorram mudanças, não a simples substituição de um meio físico por outro virtual. Não basta, de fato, mudar a arquitetura do cenário, se não houver uma nova compreensão das dinâmicas que se instauram nas relações professor-aluno-conhecimento.

O novo espaço comunicativo pode vir a se tornar um *locus* de compartilhamento de ideias e colaboração, ou, como já apontei, tem o mesmo potencial para se transformar em um meio de exclusão e recrudescimento de preconceitos. Desse modo, pensar em incorporar essas práticas de letramento àquelas que tradicionalmente já fazem parte do cotidiano da Escola é contribuir também para a formação de uma cidadania consciente das potencialidades e dos riscos advindos desses usos.

Quanto às produções selecionadas para esta pesquisa, é evidente que havia alunos mais engajados que outros e tenho de reconhecer que, para além da motivação inicial, existia uma relação com a escrita já construída no espaço escolar que nem sempre é positiva. A “tarefa de produzir textos”, em alguns casos, continuou sendo só uma obrigação. Porém, é inevitável reconhecer que houve ganhos significativos que já puderam ser observados nesse espaço de tempo.

Creio que, ao buscar analisar como se realizam algumas práticas de letramento num ambiente virtual, percebi, como professora de língua materna, as

várias possibilidades que os novos artefatos nos oferecem e estabeleci com os alunos possibilidades de interação que os mobilizaram às aulas de português e a si mesmos, como leitores e produtores de textos, de forma mais positiva e reflexiva. Mais do que isso, por meio desses discursos, contemplei o trabalho de *ensinar* a ler e escrever numa dimensão muito maior que mostrou que, para além de regras e modelos, há sujeitos que precisam aprender a compreender o outro, o que ele tem a lhe dizer e, desse modo, compreender a si próprios como sujeitos letrados e, também, éticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. **Bakhtin – dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. 251 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 132 p.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. 17a. ed. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 290 p.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal.** 3a. ed. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. 167 p.

_____. **Gênero, agência e escrita**. Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

_____. **Escrita, gênero e interação social.** Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007. 216 p.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação Social**. Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007. 216 p.

BOLTER, J. D. **Writing space:** computers, hypertext, and the remediation of print. 2nd. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 232 p.

BOUGNOUX, D. **Introdução às ciências da comunicação.** Tradução de Maria L. Loureiro. Bauru: EDUSC, 1999. 220 p.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermidia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 195.

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia:** de Gutenberg à internet. Tradução de Maria Carmelita P. Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 377 p.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999. 353 p.

BRUNNER, J. J. **Educación: escenarios de futuro**. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Santiago: PREAL, 2000. 51 p. Disponível em: <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal_Publicaciones\PREAL_Documentos&Archivo=brunner16español.pdf>. Último acesso em 18 out. 2009.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 255 p.

BUNZEN, C. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. Letras & Letras, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 7-25, 2007.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**. Tradução de Plinio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.

BUSH, V. As we may think. **The Atlantic Monthly**, July, p. 1-8, 1945. Disponível em <http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush>. Acesso em: 10 outubro 2004.

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

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide V. Majer; Klaus B. Gerhardt; Jussara Simões. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 698 p.

CENTER FOR THE DIGITAL FUTURE AT THE UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA. **2008 Digital Future Report**: annual internet survey by the center for the digital future finds shifting trends among adults about the benefits and consequences of children going online. 2008. Disponível em <http://www. digitalcenter.org/pdf/2008-Digital-Future-Report-Final-Release.pdf>. Acesso em: 05 novembro 2008.

CHARTIER, R. **Forms and meanings**: texts, performances, and audiences from codex to computer. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1995. 128 p.

_____. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo C. C. Moraes. 1a. reimp. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999. 159 p.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001. 189 p.

CHENG, M. Ethos and narrative. In: JOHNSTONE, B. and EISENHART, C. (eds.). **Rhetoric in detail:** discourse analyses of rethorical talk and text. Philadelphia: John Benjamins, 2008. 330 p.

COE, R. C. An Arousing and Fulfilment of Desires: The Rhetoric of Genre in the Process Era—and Beyond. IN: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994. 240 p.

COSTANZO, W. Writing, and thinking in an age of electronic literacy. In: SELFE, C. L.; HILLIGOSS, S. (eds.). **Literacy and computers**: the complications of teaching and learning with technology. New York: The Modern Language Association of America, 1994. 387 p.

CRYSTAL, D. **Language and internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 316 p.

DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004. 268 p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para a apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

ECO, U. **From internet to Gutenberg**. 1996. Disponível em: <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm>. acesso em 15 out. 2004.

_____. Muito além da Internet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 dez. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1412200304.htm>. Acesso em 15 dez. 2004.

Engelbart, D. C. **Augmenting human intellect:** a conceptual framework. 1962. Disponível em: <http://www.dougengelbart.org/pubs/augment-3906.html>. Acesso em: 05 janeiro 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura F. A. Sampaio. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2003. 79 p.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994. 240 p.

GEE, J. P.; GREEN, J. Discourse, learning, and social practice: a methodological study. **Review of Research in Education**, v. 23, p 119-160, 1998. Disponível em: <http://www.links.jstor.org>. Acesso em: 12 setembro 2008.

GOMES, M. R. **A ferramenta wiki**: uma experiência pedagógica. In: ENDECOM 2006 - Fórum Nacional em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação, 2006, São Paulo. Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/handle/1904/19276>. Acesso em: 15 março 2007.

GOULART, I. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital.** Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 244 p.

HAVELOCK, E. A. **A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais**. Tradução de Ordep J. Serra. São Paulo: Unesp/Paz e Terra, 1994. 370 p.

_____. **A musa aprende a escrever**: reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao presente. Tradução de Maria L. S. Bárbara. Lisboa: Gradiva, 1996. 155 p.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On Ethnography**: approaches language and literacy research**.** New York: Teachers College Press, 2008. 153 p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILLICH, I. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. 288 p.

INCUBADORA VIRTUAL DE CONTEÚDOS DIGITAIS. **Tutorial Wiki**. Disponível em: <http://iv.incubadora.fapesp.br/portal/doc/TutorialWiki>. Acesso em: 18 abril 2007.

JOHNSON, S. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Tradução de Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 189 p.

JOHNSON-EILOLA, J. Living on the surface: learning in the age of global communication. In: SNYDER, I. (ed.). **Page to screen**: taking literacy into the electronic era. London: Routledge, 1998. 260 p.

JOYCE, M. **Othermindness**: the emergence of network culture. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001. 256 p.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspective psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986. 144 p.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080304.pdf>. Acesso em: 18 outubro 2009.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002. 168 p.

KRESS, G. Visual and verbal modes representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. (ed.), **Page to screen**: taking literacy into the electronic era. London: Routledge, 1998. 260 p.

_____. **Literacy in the new media age.** New York: Routledge, 2003. 186 p.

LANDOW, G. **Hypertext 2.0**: the convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press, 1997. 353 p.

LAUFER, R.; SCAVETTA, D. **Texto, hipertexto e hipermedia**. Tradução de Conceição Azevedo. Porto: Rés Editora, s/d. 155 p.

LeBLANC, P. J. The politics of literacy and technology in Secondary School Classrooms. In: SELFE, C. L.; HILLIGOSS, S. (eds.). **Literacy and computers**: the complications of teaching and learning with technology. New York: The Modern Language Association of America, 1994. 387 p.

LÉVY, P. **As Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos I. Costa. São Paulo: Editora 34, 1993. 203 p.

_____. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996. 157 p.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos I. Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. 260 p.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 231 p.

_____. Discurso e Análise do Discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 219 p.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 405 p.

MARCHIONINI, G. **Information seeking in electronic environments**. New York: Cambridge University Press, 1998. 224 p.

MARCUSCHI, L. A. **A coerência no hipertexto**. Recife: UFPE, 2000. (mimeo).

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. p. 195.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 192 p.

_____. **Produção Textual e Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 205 p.

MARTIN-BARBERO, J. **Culturas/Tecnicidades/Comunicación.** Disponível em: <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter25.PDF>. Acesso em: 21 dezembro 2004.

McGARRY, K. **O contexto dinâmico da informação**: uma análise introdutória. Tradução de Helena V. Lemos. Brasília: Briquet de Lemos, 1999. 206 p.

McLUHAN, M. **A Galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Tradução de Leônidas G. Carvalho; Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1972. 390 p.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p. 151-167, 1984.

_____. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel *et al*. Recife: Editora Universitária de UFPE, 2009. 232 p.

MOITA LOPES, L. P. & ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/DPEM. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004, p.14-59. 240p.

NELSON, T. H. **Literary Machines:** the report on, and of, Project Xanadu concerning word processing, electronic publishing, hypertext, thinkertoys, tomorrow's intellectual... including knowledge, education and freedom. Sausalito: Mindful Press, 1981.

O'REILLY, T. **What Is Web 2.0:** design patterns and business models for the next generation of software. 2005. Disponível em <http://www.oreilly.com/go/web2>. Acesso em: 24 março 2009.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Tradução de Enid A. Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998. 223 p.

OTLET, P. **Traité de Documentation**. Bruxelles: Ediciones Mundaneum, 1934. 452 p.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Fundação Telefônica apresenta pesquisa inédita sobre uso de internet, videogame, celular e TV por crianças e jovens**. 06 de abril de 2009. Disponível em <http://blog.fundacaotelefonica.org.br/?m=200904>. Acesso em: 16 junho 2009.

RAYWARD, W. B. Visions of Xanadu: Paul Otlet (1868-1944) and hypertext. In: **Journal of the American Society for Information Science**, v. 45, n. 4, p. 235-250, 1994.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula.** Praticando os PCNs. 3a. reimp. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2005. 247 p.

_____. Gêneros de Discurso/Texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *Trivium*? In. SIGNORINI, I. (org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Editora Parábola, 2008. 222. p.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológica e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2008.

_____. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In. SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

SCHRIER, C. The Lab vs. the Clinic: Sites of Competing Genres. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994. 240 p.

SELBER, S. A. Multiliteracies for a digital age. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004. 269 p.

SELFE, C. L.; HILLIGOSS, S. (eds.). **Literacy and computers**: the complications of teaching and learning with technology. New York: The Modern Language Association of America, 1994. 387 p.

SIGNORINI, I. Letramento e legitimidade de poder em contextos institucionais. **DELTA**, v. 11, p. 185-200, 1995.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalizadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 205 p.

_____. **[Re]Discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 219 p.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. 230 p.

SMITH, C. F. Hypertextual thinking. In: SELFE, C. L.; HILLIGOSS, S. (eds.). **Literacy and computers**: the complications of teaching and learning with technology. New York: The Modern Language Association of America, 1994. 387 p.

SNYDER, I. Beyond the hype: reacessing hypertext. In: SNYDER, I. (ed.). **Page to screen**: taking literacy into the electronic era. London: Routledge, 1998. 260 p.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, vol. 7, n. 19, p. 12-24, 2000.

SOARES, M. **Letramento.** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2001. p.125.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 06 outubro 2005.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 06 outubro 2005.

STREET, B. V. Literacy in the theory and practice. Cambrigde: Cambrigde University Press, 1995. 243 p.

STREET, B. V. (ed.). **Literacy and development**: ethnographic perspectives**.** New York: Routledge, 2001. 228 p.

SWALES, J. M. **Genre Analysis.** English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 272 p.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração net. Tradução de Ruth G. Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999. 321 p.

TFOUNI, L. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Caderno de Estudos Linguísticos**: Revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, n.26, p.49-62. 1994.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade de informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 220 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas. Campinas, 2002.

ANEXO 1

COLÉGIO SANTA CLARA

Disciplina: *_Português 1*

Professor(a): Jaque

Artigo de Opinião

Nesta ficha, daremos início ao estudo de um outro gênero textual, o *artigo de opinião*. Trata-se de um texto jornalístico que busca apresentar uma opinião, comentar um assunto, sempre a partir de uma fundamentação. Por meio desse gênero, o autor busca convencer o outro acerca de uma idéia, a fim de influenciá-lo, para que seu leitor faça uma revisão de seu posicionamento ideológico, de seus valores. Assim, ocorre um processo de argumentação em favor de uma determinada posição, ao mesmo tempo em que se procura construir refutações de opiniões contrárias.

Desse modo, é muito comum que, ao escrever o seu texto e pensar em seu leitor virtual, o autor busque antecipar seus posicionamentos e queira, ao prever posicionamentos contrários, refutá-los. O artigo jornalístico sempre tem como ponto de partida um tema que esteja suscitando discussões, polêmicas.

Vamos ler vários textos, entre eles, alguns artigos de opinião. A partir deles, iremos levantar algumas características pertencentes a esse gênero.

Texto A

A igreja e a defesa da vida

FRANCISCO BORBA RIBEIRO NETO

Iniciativas sociais e políticas de governo devem acolher quem sofre e permitir que opte pela vida, desde o início e em qualquer circunstância

SEGUNDO MARCELO Leite ("CNBB vai às compras", Mais!, 10/2/08), no texto-base da Campanha da Fraternidade (CF) deste ano, sobre a defesa da vida, a igreja seleciona elementos do discurso científico e acrescenta-lhes seus próprios dogmas. Caberia aqui parafrasear uma frase citada pelo próprio Marcelo Leite: "Os meios de comunicação criam uma paródia da ciência para uso próprio. Aí eles atacam essa paródia como se estivessem criticando a ciência" (em "Má ciência e mau jornalismo", 18/9/05). Substitua-se ciência por Igreja Católica, e a frase também será válida.

A sociedade burguesa se organizou a partir de valores vindos do cristianismo, como a dignidade da pessoa, a fraternidade e a liberdade. Com o tempo, esses valores ganharam novos significados, perdendo seu sentido cristão original. Quem não percebe essa mudança de valores e posturas, em vez de esclarecer, deturpa o cristianismo ao comentá-lo. Mas para a cultura moderna em crise é mais fácil atacar essa paródia de cristianismo criada por ela mesma do que assumir as contradições da modernidade e deixar-se questionar.

Os grandes temas dessa CF são a vida e a pessoa humana, o sofrimento e o amor. Para entendê-los, o texto-base se vale freqüentemente de dados científicos. Mas a ciência nos ajuda a compreender o funcionamento do mundo, os mecanismos que geram a dor e o sofrimento, porém é impotente para responder às perguntas sobre o sentido da vida -mesmo porque essa não é a sua razão de ser.

A reflexão da igreja na CF é ética, e as conclusões não se legitimam nem pelo cientificismo nem pelo dogmatismo. O texto-base dialoga com as ciências (principalmente na primeira parte, o "Ver") e a própria fé católica (na segunda parte, o "Julgar"), mas seu grande interlocutor é a experiência humana -o que talvez pareça impossível para quem crê, como Rubem Alves ("As estrelas brilham, os homens sofrem", Cotidiano, 19/2/08), que a igreja só olha para as estrelas e não vê a experiência concreta de sofrimento das pessoas.

O que deseja a pessoa humana? Como ela se realiza? O texto da CF parte da reflexão sobre o desejo do coração do ser humano. É um diálogo onde os critérios éticos nascem da compreensão de seu anseio por felicidade, e não de convenções sociais. Esse desejo pode se realizar reduzido a busca de satisfação e fuga da dor? Ou necessita de algo mais, de um amor capaz de se realizar por meio da doação ao outro, capaz de acolher e dar sentido até mesmo a sofrimento, dor e morte?

Seriam essas perguntas sobre o amor e o sentido as tais estrelas que não permitem ver o sofrimento e a experiência concreta das pessoas?

Vicky é ugandense, negra, pobre, soropositiva, abandonada pelo marido doente de Aids porque se recusou a abortar o terceiro filho. Chegou a ter 35 kg, quando foi para um centro católico de acolhida a doentes de Aids. Hoje tem 75 kg e um filho já na universidade. Sobre sua experiência nesse centro de acolhida, escreveu: "Era difícil acreditar que havia encontrado mulheres que pudessem viver daquela forma mesmo estando doentes de Aids, tal era a alegria que tinham no rosto; dançavam e estavam felizes, e eu me perguntava como alguém que tinha essa doença podia cantar e dançar... Onde está o poder da morte? Está na perda da esperança e na falta de amor". A experiência de Vicky, que teve uma carta publicada numa campanha internacional de ajuda a obras sociais, as tendas de Natal, é similar a muitas outras.

Essas experiências são as estrelas para as quais a igreja olha ao se acercar do sofrimento humano. Por isso, acredita na capacidade que o amor e a acolhida têm de superar a dor. Partindo daí, propõe que iniciativas sociais e políticas governamentais devem acolher quem sofre e permitir que opte pela vida, desde seu início e em qualquer circunstância.

Por isso, na proposta da CF, "optar pela vida" não se restringe apenas a ter leis contra o aborto e a eutanásia, por exemplo. Pelo contrário, implica em criar formas pelas quais as pessoas possam acolher uma gravidez indesejada e um doente incurável, sem que isso se torne um obstáculo a sua felicidade, mas sim um caminho para sua realização.

Essa não é uma proposta "confessional" ou uma crença religiosa, mas sim um modo de viver a própria ânsia de felicidade, a experiência do amor e do sofrimento. Um modo de ser mais humanos, que talvez queiram que renunciemos a desejar.

FRANCISCO BORBA RIBEIRO NETO, sociólogo e biólogo, é coordenador de Projetos do Núcleo Fé e Cultura da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

(*Folha de S. Paulo*, 06/03/08)

Texto B

Decisão protelada

O PEDIDO de vista do ministro Carlos Menezes Direito à ação de inconstitucionalidade contra a Lei de Biossegurança frustra as expectativas da opinião pública, que contava com uma definição do Supremo sobre essa relevante matéria.

A iniciativa do ministro recende a atitude protelatória, pois é difícil imaginar que os magistrados participantes deste que é um dos mais polêmicos julgamentos da história do STF ainda não conheçam os argumentos esgrimidos e não tenham suas convicções formadas -o que poderia justificar o pedido de vista.

Dada a necessidade de uma solução rápida para a questão, espera-se que a presidência da corte seja rigorosa no cumprimento da resolução nº 278/2003, que estabelece um período máximo de 30 dias (10 dias prorrogáveis duas vezes) para o pedido de vista. Infelizmente, tais prazos nem sempre são observados. Há casos de ministros que permanecem anos a "ver" processos.

Esse seria um cenário bastante ruim. Como mostrou recente reportagem desta Folha, a insegurança jurídica em torno da legalidade de pesquisas com células-tronco embrionárias humanas vem atuando como um freio a esse tipo de investigação. Poucos cientistas se arriscam a investir dedicação e recursos em experimentos que poderão ser proscritos. Nesse contexto, postergar a definição equivale a decidir contra o avanço das pesquisas.

É fundamental, portanto, que o Supremo seja diligente em exercer a tarefa para a qual foi criado, que é a de resolver impasses constitucionais. Espera-se, também, que a maioria dos magistrados faça coro ao que já decidiram o Congresso Nacional, o ministro relator e a presidente do STF e permitam pesquisas que, no futuro, poderão trazer esperança de cura e de qualidade de vida para milhões de brasileiros.

(*Folha de S. Paulo,* 05/03/08)

TEXTO C

Leia, agora, o texto a seguir:

Pela pesquisa com embriões
As tais células pluripotentes induzidas ainda não passam de uma promessa

Marcelo Gleiser

Os leitores que acompanham esta coluna há algum tempo sabem das ressalvas já feitas aqui ao exagero em torno da pesquisa com células-tronco embrionárias humanas. A implicância se dirigia acima de tudo contra a tendência dos defensores da pesquisa com embriões a contrapor argumentos morais ou religiosos com um valor ético dado como mais alto e mais válido, o benefício terapêutico da técnica.

Muitos se lembrarão das caravanas em cadeiras de rodas levadas ao Congresso para apoiar uma Lei de Biossegurança que permitisse o uso em pesquisa de embriões que sobram nas clínicas de fertilização. Era como se estivessem quase à mão, graças às miraculosas células-tronco embrionárias, as curas para coisas terríveis como Parkinson, diabetes, distrofias musculares, lesões de medula e Alzheimer. Alzheimer? Eis aí uma boa prova de exagero. Todas as outras condições mencionadas no parágrafo anterior são problemas localizados, que poderiam ser eventualmente tratados com terapias celulares -se e quando existirem. Pesquisadores menos afeitos à retórica desenfreada sempre tomam o cuidado de excluir Alzheimer do rol, porque esse mal disseminado pelo cérebro seria bem mais difícil de tratar por essa via.

Ora, não estando disponível na prática, o benefício apenas esperado (ou prometido) não pode a rigor ser contraposto à destruição real de embriões "de carne e osso", percebida como repugnante ou intolerável por muitos (por motivos particulares, que não podem e não devem ser universalizados na legislação). Nesse plano, a discussão parecia ser insolúvel, sem saída.

Esse tipo de reflexão, da perspectiva dos defensores da pesquisa com embriões, era visto como um apoio ao campo adversário. Não era, claro. Tratava-se sobretudo de um chamado para aperfeiçoar os argumentos.

O que faltava era abandonar certo hábito de manipulação de sentimentos e esperanças que não diferia muito, em essência, da perspectiva oposta, em geral carola, sentimentalista até.

Esta, por seu lado, identificava blastocistos (embriões de quatro ou cinco dias, com uma centena de células) com pessoas plenas, ou seja, seres dotados da série completa de direitos que cabe a todos nós, o que constitui outro gênero de exagero.

Pois bem: nesta semana que passou o mundo foi surpreendido com a notícia de que pesquisadores no Japão e nos Estados Unidos conseguiram obter células-tronco similares às embrionárias sem destruição de embriões. Os conservadores correram a considerar-se por vingados, dando por provada a inutilidade da pesquisa com embriões. Cabe agora contradizê-los e dizer, com firmeza, que deveriam ir mais devagar com o andor.

Assim como as células-tronco embrionárias, as tais células pluripotentes induzidas criadas por americanos e japoneses ainda não passam de uma promessa. Por ora está certo só que elas parecem comportar-se como as suas primas embrionárias, mas não há certeza de que carreguem o mesmo potencial terapêutico -teórico, repita-se. Ambos os tipos celulares podem comportar riscos, ainda por avaliar, capazes de inviabilizar seu uso em tratamentos.

Um desses riscos está na tendência dessas células para a proliferação. Se essa inclinação não puder ser controlada, o sonho da terapia celular estaria numa fronteira muito tênue com o pesadelo do câncer.

Por essas e por outras, não há a menor razão pragmática para interromper a pesquisa com embriões. Nem para continuar a fazer dela a panacéia que nunca foi.

(*Folha de S. Paulo,* 20/11/07)

Agora, a partir da leitura atenta dos textos, responda às questões propostas.

1. Quais são os textos que procuram relatar fatos que ocorreram? Justifique sua resposta, sempre procurando comprová-la por meio de trechos selecionados por você.

2. Quais são os textos em que aparecem opiniões/argumentos e/ou informações? Além de comprovar sua resposta, busque também indicar qual é o grau de argumentatividade presente nesses textos. Por exemplo: o texto A é mais opinativo que o B ou o texto B é mais informativo que o A? Para tanto, monte um quadro, usando os sinais **+** ou **-**, seguindo a proposta a seguir:

Textos	**Informação**	**Relato**	**Opinião**	**Argumentos**	**Entrevistas**
A					
B					
C					

3. Quanto à pessoalidade, todos os textos foram redigidos em terceira pessoa? Explique.

4. Qual é o tempo verbal predominante em cada texto em estudo?

5. Qual foi a variedade lingüística usada nos textos selecionados?

6. O textos B e C possuem o mesmo assunto e tema? Explique sua resposta.

7. Por que o texto B não apresenta assinatura?

8. Qual é o texto que pode ser considerado *artigo de opinião*? Justifique sua resposta.

9. . A partir da sua escolha, feita na questão anterior, compare os textos selecionados para este estudo. Levando em consideração o estudo comparativo que realizamos, indique quais são as características que já podem ser observadas em um artigo de opinião.

Nesses textos, pudemos observar como o autor estrutura sua argumentação. Assim, temos:

1. **Ancoragem (introdução)**: neste momento do texto, o autor busca situar o leitor em relação àquilo que vai abordar no texto. Ele pode partir de um saber partilhado, uma informação que seja do conhecimento do leitor, por exemplo,

2. **Tese ou proposição**: a partir da ancoragem, o autor propõe sua tese, ou seja, a posição que será defendida por ele ao longo do texto.

3. **Argumentação**: são os recursos de que o autor utiliza para defender sua posição.

4, **Conclusão**: neste momento final, ou autor faz uma síntese de tudo o que foi abordado e, se quiser, propõe um encaminhamento.

Agora, releia, com atenção, o texto de Marcelo Gleiser e busque observar neles esses momentos que foram assinalados. Busque identificar em que momento estão presentes cada uma das partes do texto argumentativo.

Agora é com você!

Estamos lendo *Admirável Mundo Novo*. O livro de Huxley nos alerta sobre os perigos da pesquisa científica que, ao invés de contribuir para a promoção da vida humana, pode gerar novas formas de controle e destruição da espécie. A partir disso, imagine a seguinte situação: você recebeu a incumbência de escrever para o jornal da escola um **artigo de opinião** em que deverá apresentar seu posicionamento a respeito do seguinte questionamento: ***A ciência está sempre a favor da vida?***

Para a elaboração do seu texto, esteja atento aos elementos a seguir.

1. Selecione dois a três argumentos que sustentem sua opinião.

2. Se necessário, faça uso de contra-argumentos para reforçar sua opinião.

3. Estruture seu texto segundo o esquema que foi aprofundado. Esse planejamento de idéias deve ser o ponto de partida de seu texto.

4. Não se esqueça dos seus possíveis leitores (alunos do Colégio) e do suporte (jornal).

5. Retome as características do gênero, estando atento também à linguagem e conexão de idéias.

Bom trabalho!!!

Jaque

Outros Textos

Os textos a seguir pertencem ao grupo dos gêneros argumentativos. Leia-os com atenção e procure identificar, a partir de um levantamento de características, qual deles pode ser considerado um *artigo de* opinião. Em seguida, procure extrair deles argumentos que considere pertinentes para a nossa discussão.

Texto 3

O caso Isabella

Desejo unânime de punir responsáveis por assassinato brutal não pode ser pretexto para execração popular

UMA CRIANÇA é assassinada barbaramente, em circunstâncias misteriosas. Seu pai e sua madrasta atraem as suspeitas da polícia. Decreta-se a prisão temporária de ambos. No momento em que se entregam à polícia, fotógrafos, repórteres e cinegrafistas estão a postos. A tragédia vai praticamente monopolizando, enquanto isso, os interesses da população.

Quais as responsabilidades da imprensa em episódios desse tipo? A discussão dificilmente admitirá conclusões rápidas e unívocas. Tende-se, por exemplo, a julgar em bloco o comportamento da mídia, sem atentar para as distinções de enfoque entre os diversos meios de comunicação.

Para as eventuais vítimas de um prejulgamento popular, entretanto, diferenças desse gênero constituem pormenores de pouco relevo. O processo que culmina, muitas vezes, na execração pública tem início antes mesmo da primeira foto, da primeira entrevista, da primeira manchete.

A sistemática da investigação policial no Brasil, especialmente em casos como o do recente assassinato da menina Isabella Nardoni, carece de regras mais rígidas no sentido de limitar os danos que se abatem sobre a imagem dos envolvidos.

Quando o pai de Isabella, um dia após o crime, saía do distrito policial onde prestara depoimento, uma delegada presente no local dirigiu-lhe os gritos de "assassino". A encarregada do inquérito informa à imprensa, numa estranha estatística, que níveis percentuais já atingiu no esclarecimento do caso.

Justificava-se a detenção de Alexandre Nardoni e de Anna Carolina Jatobá? Libertados agora, por determinação judicial superior, não lhes é devolvida integralmente a condição de serem considerados inocentes até prova em contrário.

Em muitos casos, a prisão preventiva se justifica: trata-se de evitar a destruição de provas ou entraves às investigações policiais. Mas a polícia, que se apressou em pedir a prisão do casal, demorou três dias para lacrar o local do crime.

Para além das circunstâncias específicas do caso, valeria arriscar uma tese mais geral. O malefício social implícito na decisão de prender um inocente, numa tragédia familiar desse tipo, é maior do que o benefício que resultaria, para as investigações, da prisão de um real culpado.

O assassinato brutal de uma criança provoca, evidentemente, um desejo unânime de punição. Satisfazê-lo com informações parciais e ações espetaculares tem um preço - multiplicando a dor pessoal de possíveis inocentes- que, da polícia à mídia, e ao próprio público, nem sempre há disposição para considerar.

(*Folha de S. Paulo*, 12/04/08)

Texto 4

Um certo gosto de sangue

Clóvis Rossi

SÃO PAULO - Duas ou três cartas sobre o caso Isabella me horrorizaram. Leitores aparentemente alfabetizados decretavam a culpa do pai e da madrasta da menina só com base nas informações que a polícia libera para o jornalismo. Jogam no lixo o devido processo legal, um dos principiais pilares da civilização.

Pensei que fosse reação restrita a exóticos de diferentes origens, atraídos pelos holofotes da TV, mas verifico, horrorizado, que há muito talibã solto por aí.

Na maioria das cartas, chovem críticas à mídia, apontada como única responsável pelo circo armado em torno do caso. Responsável, sim; única, não.

Sem que as autoridades -as ÚNICAS que detêm informações sobre o caso- alimentem o circo, não há circo, ou o circo é menos nefasto.

O pecado original é, portanto, do delegado, que, em vez de apenas investigar, atua simultânea e indevidamente como promotor, juiz e alto-falante, condenando o casal desde o início, antes mesmo das primeiras investigações. Se se pretende civilizar um país talibanizado, é preciso primeiro que a polícia se comporte com a discrição indispensável.

A polícia portuguesa, por exemplo, não acusou os pais no caso da menina inglesa Madeleine, muito parecido com o de Isabella. Quando o fez, a mídia foi atrás e teve que pedir desculpas publicamente, na primeira página, e ainda doar uma baita grana para um fundo criado pelos pais para procurar a filha. E o fizeram sem saber se os pais são de fato inocentes.

Quanto à mídia, não vejo nenhum capanga armado obrigando o telespectador (ou leitor) a ficar sintonizado nos programas policialescos ou, agora, no noticiário sobre a menina morta.

Há público -e grande- para isso. Alguns são apenas portadores da normal curiosidade humana. Outros têm gosto de sangue na alma, não nos iludamos.

(*Folha de S. Paulo*, 22/04/08)

Texto 5

A TURBA DO "PEGA E LINCHA"

Querem linchar para esquecer que ontem voltaram bêbados e não sabem em quem bateram

Contardo Calligaris

NA ÚLTIMA sexta-feira, passei duas horas em frente à televisão. Não adiantava zapear: quase todos os canais estavam, ao vivo, diante da delegacia do Carandiru, enquanto o pai da pequena Isabella estava sendo interrogado.

O pano de fundo era uma turba de 200 ou 300 pessoas. Permaneceriam lá, noite adentro, na esperança de jogar uma pedra nos indiciados ou de gritar "assassinos" quando eles aparecessem, pedindo "justiça" e linchamento.

Mais cedo, outros sitiaram a moradia do avô de Isabella, onde estavam o pai e a madrasta da menina. Manifestavam sua raiva a gritos e chutes, a ponto de ser necessário garantir a segurança da casa. Vindos do bairro ou de longe (horas de estrada, para alguns), interrompendo o trabalho ou o descanso, deixando a família, os amigos ou, talvez, a solidão -

quem eram? Por que estavam ali? A qual necessidade interna obedeciam sua presença e a truculência de suas vozes?

Os repórteres de televisão sabem que os membros dessas estranhas turbas respondem à câmera de televisão como se fossem atores. Quando nenhum canal está transmitindo, ficam tranqüilos, descansam a voz, o corpo e a alma. Na hora em que, numa câmera, acende-se a luz da gravação, eles pegam fogo.

Há os que querem ser vistos por parentes e amigos do bar, e fazem sinais ou erguem cartazes. Mas, em sua maioria, os membros da turba se animam na hora do "ao vivo" como se fossem "extras", pagos por uma produção de cinema. Qual é o script?

Eles realizam uma cena da qual eles supõem que seja o que nós, em casa, estamos querendo ver. Parecem se sentir investidos na função de carpideiras oficiais: quando a gente olha, eles devem dar evasão às emoções (raiva, desespero, ódio) que nós, mais comedidos, nas salas e nos botecos do país, reprimiríamos comportadamente.

Pelo que sinto e pelo que ouço ao redor de mim, eles estão errados. O espetáculo que eles nos oferecem inspira um horror que rivaliza com o que é produzido pela morte de Isabella.

Resta que eles supõem nossa cumplicidade, contam com ela. Gritam seu ódio na nossa frente para que, todos juntos, constituamos um grande sujeito coletivo que eles representariam: "nós", que não matamos Isabella; "nós", que amamos e respeitamos as crianças -em suma: "nós", que somos diferentes dos assassinos; "nós", que, portanto, vamos linchar os "culpados".

Em parte, a irritação que sinto ao contemplar a turma do "pega e lincha" tem a ver com isto: eles se agitam para me levar na dança com eles, e eu não quero ir.

As turbas servem sempre para a mesma coisa. Os americanos de pequena classe média que, no Sul dos Estados Unidos, no século 19 e no começo do século 20, saíam para linchar negros procuravam só uma certeza: a de eles mesmos não serem negros, ou seja, a certeza de sua diferença social.

O mesmo vale para os alemães que saíram para saquear os comércios dos judeus na Noite de Cristal, ou para os russos ou poloneses que faziam isso pela Europa Oriental afora, cada vez que desse: queriam sobretudo afirmar sua diferença.

Regra sem exceções conhecidas: a vontade exasperada de afirmar sua diferença é própria de quem se sente ameaçado pela similaridade do outro. No caso, os membros da turba gritam sua indignação porque precisam muito proclamar que aquilo não é com eles. Querem linchar porque é o melhor jeito de esquecer que ontem sacudiram seu bebê para que parasse de chorar, até que ele ficou branco. Ou que, na outra noite, voltaram bêbados para casa e não se lembram em quem bateram e quanto.

Nos primeiros cinco dias depois do assassinato de Isabella, um adolescente morreu pela quebra de um toboágua, uma criança de quatro anos foi esmagada por um poste derrubado por um ônibus, uma menina pulou do quarto andar apavorada pelo pai bêbado, um menino de nove anos foi queimado com um ferro de marcar boi. Sem contar as crianças que morreram de dengue. Se não bastar, leia a coluna de Gilberto Dimenstein na Folha de domingo passado.

A turba do "pega e lincha" representa, sim, alguma coisa que está em todos nós, mas que não é um anseio de justiça. A própria necessidade enlouquecida de se diferenciar dos assassinos presumidos aponta essa turma como representante legítima da brutalidade com a qual, apesar de estatutos e leis, as crianças podem ser e continuam sendo vítimas dos adultos.

(*Folha de S. Paulo, 24/04/08)*

Novamente você foi convidado a escrever para o jornal da escola. Desta vez, por meio de seu **artigo de opinião,** procure apresentar apresentar seu posicionamento a respeito do seguinte questionamento: ***A mídia está cumprindo o seu papel no caso Isabella?***

Para a elaboração do seu texto, retome as discussões que realizamos a partir dos textos que foram selecionados para esta ficha, além dos elementos a seguir, já mencionados na outra produção.

Vamos relembrar?

1. Selecione dois a três argumentos que sustentem sua opinião.

2. Se necessário, faça uso de contra-argumentos para reforçar sua opinião.

3. Estruture seu texto segundo o esquema que foi aprofundado. Esse planejamento de idéias deve ser o ponto de partida de seu texto.

4. Não se esqueça dos seus possíveis leitores (alunos do Colégio) e do suporte (jornal).

5. Retome as características do gênero, estando atento também à linguagem e conexão de idéias.

Depois dos comentários feitos, procure retomar cada sugestão e busque incorporá-las ao refazimento do artigo, caso considere isso necessário.

Bom Trabalho!

Jaque

COLÉGIO SANTA CLARA

Educar é a arte de amar

Disciplina: **Português 1** **Ficha nº 8**
Data: ____/____/08 **Trimestre 2**

Aluno: _____ Nono Ano: _____ Nº _____

Professor(a): Jaque

APROFUNDANDO A ARGUMENTAÇÃO

Leia, com atenção,o texto a seguir e verifique em que medida você concorda com os argumentos presentes nele.

SOMOS TODOS RESPONSÁVEIS

JORGE WERTHEIN

Várias investigações mostram que a intimidação, ou "bullying", não é o fenômeno mais grave que acontece no espaço escolar

O CONCEITO de violência, assim como o tema das violências nas escolas, tem sido muito discutido. Apesar das concepções e visões do fenômeno, várias investigações demonstram que a intimidação -o "bullying", como tem sido chamado- não é o fenômeno mais grave que acontece no espaço escolar.

Além da violência física e verbal, em todas as investigações feitas em vários países se destacam as agressões verbais entre alunos, bem como ameaças, agressões físicas, discriminação racial e sexista, roubos, violência sexual, presença de gangues e tráfico de drogas. A relação entre aluno e professor é, muitas vezes, tensa, passando por violência verbal, ameaças e discriminação por ambas as partes.

A violência na escola é um fenômeno gritante, já que tem enorme potencial de desorganizar o processo de ensino e aprendizagem e desestabilizar a relação entre os atores que convivem com ela. Isso vem tornando inviável o cumprimento do papel social da escola: formar -no sentido amplo- crianças, adolescentes e jovens.

A escola, nesse caso, pode apresentar restrições e obstáculos para a aprendizagem satisfatória, tal como um ambiente hostil.

Uma das melhores respostas às violências nas escolas é a ativa participação das autoridades do setor educativo, com pais e sociedade civil, e com interesse e apoio, que espero ser sistemático, dos meios de comunicação.

O tema está presente no cotidiano de todos. Estamos identificando com mais precisão e interesse situações de conflito que se transformam em violências, sejam físicas, verbais ou simbólicas. O uso do plural, "violências", demonstra que estamos falando de vários tipos de violência e em distintos níveis.

As situações mencionadas existem há tempos, ainda que talvez não tão visíveis quanto agora. Esse aumento da visibilidade das violências nas escolas está permitindo identificar e tratar de enfrentar o problema e buscar respostas adequadas.

É desnecessário e ineficiente começar uma caça ao culpado dessas violências alarmantes. Em geral, a família acusa a escola e vice-versa, transferindo a responsabilidade de uma para a

outra. As duas instituições deveriam ter o papel de cooperar entre si, já que a educação pretende formar para a cidadania, a convivência, os valores e os princípios éticos.

É importante, sim, realizar diagnósticos e propor estratégias de intervenção. É necessário conseguir que seja aceita a corresponsabilidade que todos temos -pais, mestres, educadores, alunos, autoridades em geral, meios de comunicação e informação- não só no aumento inaceitável dos níveis de violência mas também na rápida e eficaz resposta para sua drástica redução.

Lamentavelmente, muitas vezes no cotidiano, comprovamos que, ante uma situação de conflito, a violência é uma resposta mais generalizada que o diálogo. Todos, alunos, pais e cidadãos em geral, somos testemunhas da falta de maturidade, da incivilidade, da falta de respeito à diversidade, da falta de aceitação do outro. Na escola, no trânsito, nos esportes, nos negócios e na política, temos exemplos constantes da contestação da autoridade, do abuso, da arbitrariedade.

A violência em geral e as violências nas escolas, em particular, são um fenômeno que todas as sociedades, desenvolvidas ou em desenvolvimento, enfrentam. Porém, essas violências estão mais presentes nas sociedade mais desiguais, mais excludentes, menos maduras, menos éticas, mais arbitrárias. Reduzir a violência implica reduzir as desigualdades, a exclusão sistemática, as arbitrariedades.

Como já expressei: "A resposta para a violência não deve ser somente repressora. Não há dúvida de que as condutas inaceitáveis devem ser devidamente punidas e deve haver limites, mas as respostas não devem se limitar à expulsão de alunos, como se, ao expulsá-los, estivéssemos também expulsando os conflitos inerentes aos estabelecimentos educativos. Não devemos usar mecanismos aparentemente rápidos para enfrentar problemas que são profundos, que merecem ser analisados, diagnosticados e enfrentados de forma decidida".

Continuo afirmando o mesmo! Entender os porquês das violências, admitir que não são aceitáveis, bem como que impedem o ensino e a aprendizagem, incluir essa problemática nos cursos de formação dos docentes, implementar em todas as escolas programas de mediação escolar que, entre outras coisas, promovam o diálogo entre os principais atores do processo educativo e trazer os pais para um diálogo sistemático com a escola são iniciativas que darão certo.

(*Folha de S. Paulo*, 21/05/08)

JORGE WERTHEIN, 66, sociólogo argentino, mestre em comunicação e doutor em educação pela Universidade Stanford (EUA), é diretor-executivo da Ritla (Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana). Foi representante da Unesco no Brasil (1997 a 2005) e assessor especial do secretário-geral da OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) de 2005 a 2006.

Estudo do Texto

1. Nós vimos que a **ancoragem** é uma forma de introduzir o leitor, de situá-lo em relação ao assunto que será abordado. Ela pode ser feita de várias maneiras, com base em:

⁂ um saber compartilhado, ou seja, um conhecimento ou consenso comum que há entre autor e leitor;

⁂ informações, dados numéricos, estatísticas;

⁂ uma citação de alguém, de um especialista em determinado assunto;

⁂ um questionamento ou apresentação de um problema.

Agora, eu lhe pergunto: de que forma é feita a **ancoragem** no texto em estudo? Explique sua resposta.

2. A **tese**, como vimos, é a idéia principal a ser defendida ao longo do artigo. Nesse texto, qual é a tese?

3. Durante a **argumentação**, o autor buscar, por meio de **estratégias**, defender sua opinião. Para fundamentar sua tese, ele procura:

⁂ apresentar fatos, dados informativos, ou científicos, dados estatísticos, dar exemplos, entre outros;

⁂ justificar com idéias que sejam do consenso geral, que não precisam ser demonstradas;

⁂ citar pessoas que sejam autoridade no assunto tratado;

⁂ fazer comparações;

⁂apresentar contra-argumentos para demonstrar domínio sobre o(s) assunto(s).

No texto, de que forma é feita a argumentação nos parágrafos **em destaque**?

4. Num certo momento do artigo, o autor cita a si próprio. Por que ele faz isso?

5. O autor afirma que a violência na escola é apenas um reflexo da violência a que estamos sujeitos no cotidiano. Que razões ele aponta para o aumento de conflitos e recusa ao diálogo?

6. Enquanto constrói sua argumentação, o autor faz uso de estratégias para apresentar sua opinião. Explique que recursos lingüísticos foram usados nas frases a seguir como uma *estratégia argumentativa*. Para responder a essa questão, esteja atento à construção dos períodos, ao uso das classes de palavras, entre outros.

a) É desnecessário e ineficiente começar uma caça ao culpado dessas violências alarmantes.

b) A violência na escola é um fenômeno gritante, já que tem enorme potencial de desorganizar o processo de ensino e aprendizagem e desestabilizar a relação entre os atores que convivem com ela.

c) Estamos identificando com mais precisão e interesse situações de conflito que se transformam em violências, sejam físicas, verbais ou simbólicas.

d) Lamentavelmente, muitas vezes no cotidiano, comprovamos que, ante uma situação de conflito, a violência é uma resposta mais generalizada que o diálogo.

7. A conclusão é uma síntese de tudo o que foi exposto na argumentação. Ela pode apresentar uma constatação do problema ou também fazer um encaminhamento. A partir disso, responda: como é feita a conclusão de seu texto? Justifique sua resposta, procurando extrair dele exemplos que a comprovem.

TIPOS DE ARGUMENTOS[1]

Para que o artigo seja persuasivo, podem ser utilizados diferentes tipos de argumentos. Assim, temos:

1. Argumento científico - é o que apresenta uma forma de convencer por meio de dados científicos, ou estatísticos, pois esse tipo de dado é uma evidência aceita como fundamentação consistente ou, por vezes, incontestável.

2. Argumento de autoridade ou citações - são argumentos construídos com base no que falam ou escrevem pessoas consideradas autoridades ou especialistas em determinados assuntos e que possuem um alto grau de credibilidade por parte da opinião pública. Essa apresentação pode ser feita de duas formas, direta (com transcrição da fala) ou indireta, em que se credita explicitamente o argumento a alguém.

3. **Argumento de valoração** - é aquele que se baseia em idéias que são do consenso geral. São idéias respeitadas.

Se o texto for *pouco fundamentado*, ele apresentará clichês ou chavões, apelo emocional e exemplos pessoais.

Que tipos de argumentos são encontrados no texto *Somos todos responsáveis?*

[1] BORGATTO, A., BERTIN, T. & MARCHEZI, V. *Tudo é Linguagem.* São Paulo: Ática.

COLÉGIO SANTA CLARA

Educar é a arte de amar

Disciplina: **Português 1** **Ficha nº 10**
Data: ____/____/08 **Trimestres 2/3**

Aluno: _____ Nono Ano: _____ Nº _____

Professor(a): Jaque

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO E COMENTÁRIO DE TEXTOS

Caro aluno, neste final de segundo trimeste e ao longo do terceiro, teremos várias atividades de elaboração de textos. Assim, a primeira será a reescritura do texto da prova trimestral. Quanto à segunda, faremos uma produção construída a partir da discussão referente ao artigo *Somos todos responsáveis* e ao estudo dos tipos de argumentos.

Proposta

Neste momento, quero discutir a proposta de encaminhamento do segundo texto. No artigo de opinião que estudamos, em determinado momento, o autor nos aponta que:

A violência na escola é um fenômeno gritante, já que tem enorme potencial de desorganizar o processo de ensino e aprendizagem e desestabilizar a relação entre os atores que convivem com ela. Isso vem tornando inviável o cumprimento do papel social da escola: formar -no sentido amplo- crianças, adolescentes e jovens.

A escola, nesse caso, pode apresentar restrições e obstáculos para a aprendizagem satisfatória, tal como um ambiente hostil.

Eis alguns questionamentos que o auxiliarão quanto ao levantamento de idéias para o texto:

⁂ Você concorda com o autor de que há uma relação direta entre violência e aprendizagem?

⁂ Considerando que há diferentes níveis de violência dentro do espaço escolar, entre os diversos atores nela envolvidos, acredita que o sucesso ou insucesso do ensino tem como um dos principais responsáveis a violência nas escolas?

⁂ Como você vê o seu papel como aluno, aquele de seus pais e professores diante dessa questão?

Esses e outros questionamentos deverão propiciar que você, por meio do artigo de opinião que irá elaborar, **construa uma tese** e, a partir dela, assuma um **posicionamento** por meio de vários tipos de **argumentos**. Seu texto terá de apresentar as características discutidas a respeito do gênero e a estrutura argumentativa, bem como plena adequação à proposta dada.

Comentários

A partir da data-limite para a postagem dos textos, você comentará o texto de dois ou três colegas que foram selecionados por mim, além de um terceiro escolhido por você. Mas, esteja atento aos critérios, pois é necessário, além do elogio e do incentivo, apontar, com respeito e adequação, aquilo que precisa ser melhorado no texto.

Critérios para o comentário dos textos

1. O texto está de acordo com a proposta feita?
2. Há a presença das características do artigo de opinião?
3. Na introdução, o autor fez a contextualização e apresentou a tese de forma clara e explícita?
4. Cada parágrafo do desenvolvimento apresentou argumento e/ou contra-argumentos coerentes com o seu posicionamento?
5. O texto apresentou diferentes tipos de argumentos?
5. Ocorreu coesão entre frases e parágrafos?
6. Na conclusão, houve retomada do tema para que idéia fosse finalizada, seguida ou não de um encaminhamento?
7. Houve correção gramatical, em especial quanto à pontuação, concordância verbal, regência, repetição desnecessária de palavras ou idéias, ortografia e acentuação?

Esses critérios são norteadores tanto para a avaliação de textos de colegas quanto para a elaboração do próprio texto.

ANEXO 2

SEQUÊNCIA DE ELABORAÇÃO DO TEXTO DE UM ALUNO

Texto 1

User:Renato Ferreira Capelozza/Obtenção de aprendizado: uma conquista necessária?/[Isabela] - inacabado 09/05/2008 17:33

de Renato Ferreira Capelozza

Editado uma vez por Renato Ferreira Capelozza

Nova página

RENATO FERREIRA CAPELOZZA

SEGUNDO OS dicionários atuais, em geral, em relação à mídia atual é de que ela é, sem sombra de dúvida, o meio de comunicação mais comum, conhecido e mais utilizado por todo mundo principalmente por meio de televisões, rádios, jornais e revistas. A primeiríssima função que esse veículo exerce é a de divulgar públicamente os fatos que ocorrem nas esferas mundiais, nacionais e estaduais.

Texto 2[1]

User:Renato Ferreira Capelozza/Obtenção de aprendizado: uma conquista necessária?/[Isabela] - inacabado 09/05/2008 18:33

de Renato Ferreira Capelozza

Editado 3 vezes por Renato Ferreira Capelozza

118 palavras adicionadas, 61 palavras removidas

RENATO FERREIRA CAPELOZZA

SEGUNDO A OS dicionáriosINFLUÊNCIA atuais,que ema geralmídia, em relaçãoatualmente, àtem mídiaexercido atualsobre os éespectadores e telespectadores contradiz os princípios básicos desse veículo de comunicação, que elasão, éprincipalmente, semexecutar sombrauma derelação entre dúvida,os fatos atuais das esferas globais oe meionacionais com a população interessada. Este veículo de comunicaçãotransmissão maisutiliza comum,sua conhecidoatuação na vida das pessoas para manipular os ouvintes e maisforçá-los utilizadoa porse todoconectar mundoúnica principalmentee por meioexclusivamente dea televisões,ele.

Todos rádiosos dias, jornaismeninos e revistas,meninas Ade primeiríssimaidades funçãodiferentes quemorrem essena veículogrande exercemetrópole éSão Paulo. Sem dar muito interesse a deesses casos, a mídia se preocupa apenas em divulgar públicamenteacontecimentos atrativos osao fatospúblico que ocorremdêem nasmuita esferasrepercursão mundiaise polêmica, nacionaiscomo, epor estaduaisexemplo, a morte trágica de Isabella Oliveira Nardoni de.

---

[1] Os tons de verde e rosa que marcam o texto referem-se respectivamente às inclusões e exclusões efetuadas pelo aluno.

Texto 3

User:Renato Ferreira Capelozza > Mídia egoísta X Realidade passiva

Mídia egoísta X Realidade passiva

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

RENATO FERREIRA CAPELOZZA

A INFLUÊNCIA que a mídia, atualmente, tem exercido sobre os espectadores e telespectadores contradiz os princípios básicos desse veículo de comunicação, que são, principalmente, executar uma relação entre os fatos atuais das esferas globais e nacionais com a população interessada. Este veículo de transmissão utiliza sua atuação na vida das pessoas para manipular os ouvintes e forçá-los a se conectar única e exclusivamente a ele.

Todos os dias, meninos e meninas de idades diferentes morrem na grande metrópole de São Paulo assim como no mundo inteiro. Sem dar muito interesse a esses casos, a mídia se preocupa apenas em divulgar acontecimentos atrativos ao público que dêem muita repercurssão e polêmica, como, por exemplo, a morte trágica de Isabella Oliveira Nardoni de apenas cinco anos.

O sensacionalismo da imprensa levou o caso ao extremo e ultrapassou todos os limites possíveis chegando a tomar uma forma devastadora na televisão e nos jornais. O que parecia um caso trágico para a família Nardoni e a família Oliveira e comum à polícia, ganhou espaço imenso de forma que mais de 50% dos horários dos telejornais foram ocupados com o caso de Isabella. Durante semanas as primeiras páginas dos jornais foram preenchidas pela história de dois suspeitos de atirar uma criança pela janela do 6º andar do prédio onde o pai de Isabella morava.

O que poderia apenas ser um ocorrido corriqueiro passou a ser disputa por espectadores. A mídia, durante cerca de um mês, esqueceu de outros casos trágicos como, por exemplo, o acontecimento recente da menina espancada e torturada pela madrasta para dar lugar a morte de Isabella. Entretanto, a ostentação causada pela imprensa foi muito bem acolhida pelos ouvintes que brigam por um ideal de "justiça" e também por aqueles que se prendem ao espalhafato de um caso semelhante a outros que a mídia já se esqueceu assim como muitos da população.

Essa luta por público fez com que uma grande baderna ocorresse numa pequenina esfera municipal. A mídia, durante dias, criou notícias e reportagens para "manter toda a população informada sobre o caso", quando fazia estrondos a cada nova descoberta feita pela polícia. Provas e mais provas, depoimentos e mais depoimentos, laudos e mais laudos, tudo que a polícia investigava era um caminho que a mídia utilizou para prender todos na frente das telas e das bancas.

O que mais aflige, todavia, é o fato de que muitos querem uma suposta justiça. Todos os dias, manifestações em praças públicas ou em frente ao edifício onde o casal, Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá, moravam ou em qualquer outro local onde pudessem se encontrar, como, por exemplo, o 9º Distrito Policial. Essa população, que insanamente pedia por "justiça", aposentou os valores morais de uma sociedade, visto que a imprensa, exageradamente, puniu verbalmente o casal e induziu todos contra eles. Tudo isso, gerou revoltas públicas em busca do linchamento desse casal. Isso é o necessário?

Por fim, essa pândega explícita beira a chacota quando avaliada do ponto de vista social, já que a população revoltada se deixou levar particularmente ao que a mídia influenciou. Literalmente, a política do "Pão e Circo", exercida pelos antigos romanos europeus. E quanto as crianças que têm o acesso as reportagens e que, por ingenuidade infantil, se amedrontaram com o que assistiram e se questionam, muitas vezes, com medo de sofrerem o que Isabella padeceu. A população paulistana vendou os olhos para o resto do mundo e parou no tempo para assistir a tolice fornecida diariamente pelos jornais, revistas e telejornais. Até quando a mídia vai se utilizar dessa degradação para fins totalmente individualistas e interesseiros? Tudo em torno do Capitalismo em que vivemos atualmente. Basta a sociedade se desvendar para, então, enxergar a realidade dos fatos.

ANEXO 3

SEQUÊNCIA DE ELABORAÇÃO DO TEXTO DE UM ALUNO

Texto 1

Mídia diante do caso Isabella 25/04/2008 (2 dias atrás)

de Marcus Vinícius

Editado uma vez por Marcus Vinícius

Nova página

Nas últimas semanas, a mídia tem relatado constantemente o caso da menina morta, Isabella Nardoni. Então, por meio de notícias e reportagens, os canais mostram a multidão como o lado do Bem da história, como se eles queriam representar a ausência da morte da menina com protestos contra o pai e a madrastra da criança, que, nesse caso, representaria o Mal da história.

Na verdade, essa multidão revoltada acha que são as pessoas que decidirão o futuro do caso, ou seja, quem vai ou não para a prisão.

Por parte dessa "intromissão" da mídia no assassinato, acho que ela tenta mostrar ambos os lados do Bem e do Mal. Isso, talvez, para ganhar mais audiência, porque como quase todas as pessoas do país estão sabendo desse crime a rede ganharia mais espectadores para saber quem foram, realmente, os culpados e inocentes do caso.

Acho que por parte das pessoas, elas acreditam no que vêem na TV, preferindo acreditar sempre no que é mostrado, ou seja, o que é representado pela maioria, também. Então, achando que sempre que a multidão grita pelo certo e definitivo, muitas pessoas vão se juntando a ela . Ao mesmo tempo a turba tenta bater/linchar o casal, ela se mostra como se fosse o Poder Judiciário achando que tem o poder de julgar ou não queles que bem entendem.

Não entendo bem quando essas pessoas se revoltam com esse caso sendo que muitos outros acontecem no país. Por que justamente esse elas tem que se envolver? Por que ao invés de ajudar aqueles que ainda sofrem com o caso ficam querendo linchar o que eles determinam de "culpados"? A morte de uma menina nunca foi algo tão reportado numa Tv

Texto 2

User:Marcus Vinícius/Mídia diante de Isabella 16/05/2008 08:32

de (multiple)

Editado 4 vezes por Carolina Morone, Débora, Marcus Vinícius, e priscilla_ns (comentário #1 adicionado; comentário #2 adicionado; comentário #3 adicionado)

Texto 3

User:Marcus Vinícius > Mídia diante de Isabella

Mídia diante de Isabella

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

No último mês, a televisão brasileira buscou apresentar detalhadamente como foi a morte da menina Isabella por meio de perícias da polícia e de especialistas. Nisso, os canais mostraram a qualquer momento do dia novos relatos e descobertas sempre visando que quem estava com menina a pela ultima vez foram seus pais.

Nessas reportagens, notícias... Uma multidão revoltada sempre esperava os parentes da criança nas portas de quaisquer fossem os locais, a fim de lincharem os definidos "culpados" do acontecimento. Achando que sempre "o povo tem a voz da razão", mais e mais pessoas vem de outras cidades, estados... com a finalidade de se juntar a aqueles que estão "fazendo a justiça" sem mesmo ligar, porque o que eles mesmo querem é ter alguem em quem botar a culpa e assim descarregar sua incoformalidadde e seu desprezo nos acusados.

Diante desse caso, as emissoras congelaram, sempre repetindo e narrando a história desde o começo achando que nisso elas teriam mais audiência, mas o que conseguiram foi uma aversão durante um prazo de mais ou menos 3 semanas depois da morte da menina, porque sempre que aparecia no canal novas descobertas do caso e etc., o telespectador delisgava o aparelho no mesmo instante de tanto ouvir o que eles já sabiam a muito tempo.

Agora, no mês de maio, parece que a situação melhorou, ou seja, não aparece mais a cada instante a mídia mostrando O caso Isabella, e sim, notícias que o telespectador estava curioso. Mesmo assim, parece que os culpados foram, de fato, os pais da criança e mesmo assim o povo gostar de se intrometer em tudo e lá estão eles na porta da delegacia esperando para fazer justiça. E muitos dessa multidão já não participam mais desses "linchamentos" porque sabem quem são os culpados, então é uma coisa, e sempre foi, desnecessária, pois não seriam eles que julgariam o pai e a mãe de Isabella.

Mas, quanto a mídia, o modo de como ela narrou o fato desde seu acontecimento até a condenação dos culpados pareceu que cabia a ela julgar os acusados, assim a população achava que o que é dito pela TV é o lado do "Bem", o que é uma classificação muito errada se formos comparar com o que é dito pela polícia.

Agora é só continuar acompanhando, ou não, o fim desse caso.

Texto 4

Recuperado a partir de "http://noveb.wik.is/index.php?title=User:Marcus_Vin%C3%ADcius/M%C3%ADdia_diante_de_Isabella"

Vendo comentário 4 de 4: ver todos
#1
Carolina Morone escreveu:
Marcus,

o seu texto está muito interessante, mas em um dos parágrafos, você se focou em dizer quem eram os culpados ou quem a mídia ou a população achavam que eram os culpados, quem estava com a menina pela ultima vez, enfim, dados sobre o crime em si, esperava um texto mais em relação à população. No começo tem alguns erros gráficos, fora isso o seu texto está muito bom!

Parabéns.
Postado em 10:58, 16 Maio 2008 *()*
#2
priscilla_ns escreveu:
Marcus, o seu texto está muito bom, destacando os principais fatos que ocorreram em relação à mídia e às pessoas que ficavam fazendo tumultos. Apesar disso, há alguns erros de ortografia.
Postado em 11:09, 16 Maio 2008 *()*
#3
Débora escreveu:
Marcus, no seu texto há erros gramaticais, e você expôs sua opinião de uma forma que não está correta, pois, quando você disse que a população desligava a TV toda vez que estavam falando sobre esse assunto, eu acho que é justamente o contrário, pois todos estão atentos em relação a esse assunto.
Postado em 11:14, 16 Maio 2008 *()*
#4
BrunnaFernandes escreveu:
Marcus,

o seu texto está bem legal, apesar de ter alguns erros ortográficos.
eu só não concordo com o fato do qual você "diz" que todos as pessoas desligam a TV ao verem novamente algo sobre esse assunto do

Texto 5

User:Marcus Vinícius 20:10 (38 minutos atrás)
de Marcus Vinícius

Editado uma vez por Marcus Vinícius

430 palavras adicionadas, 15 palavras removidas

This

No páginaúltimo wasmês, auto-generateda becausetelevisão brasileira buscou apresentar detalhadamente como foi a usermorte createdda menina Isabella por meio de perícias da polícia e de especialistas. Nisso, os canais mostraram a sub-páginaqualquer tomomento thisdo páginadia novos relatos e descobertas sempre visando que quem estava com menina a pela ultima vez foram seus pais.

Nessas reportagens, notícias... Uma multidão revoltada sempre esperava os parentes da criança nas portas de quaisquer fossem os locais, a fim de lincharem os definidos "culpados" do acontecimento. Achando que sempre "o povo tem a voz da razão", mais e mais pessoas vem de outras cidades, estados... com a finalidade de se juntar a aqueles que estão "fazendo a justiça" sem mesmo ligar, porque o que eles mesmo querem é ter alguem em quem botar a culpa e assim descarregar sua incoformalidadde e seu desprezo nos acusados.

Diante desse caso, as emissoras congelaram, sempre repetindo e narrando a história desde o começo achando que nisso elas teriam mais audiência, mas o que conseguiram foi uma aversão durante um prazo de mais ou menos 3 semanas depois da morte da menina, porque sempre que aparecia no canal novas descobertas do caso e etc., o telespectador delisgava o aparelho no mesmo instante de tanto ouvir o que eles já sabiam a muito tempo.

Agora, no mês de maio, parece que a situação melhorou, ou seja, não aparece mais a cada instante a mídia mostrando O caso Isabella, e sim, notícias que o telespectador estava curioso. Mesmo assim, parece que os culpados foram, de fato, os pais da criança e mesmo assim o povo gostar de se intrometer em tudo e lá estão eles na porta da delegacia esperando para fazer justiça. E muitos dessa multidão já não participam mais desses "linchamentos" porque sabem quem são os culpados, então é uma coisa, e sempre foi, desnecessária, pois não seriam eles que julgariam o pai e a mãe de Isabella.

Mas, quanto a mídia, o modo de como ela narrou o fato desde seu acontecimento até a condenação dos culpados pareceu que cabia a ela julgar os acusados, assim a população achava que o que é dito pela TV é o lado do "Bem", o que é uma classificação muito errada se formos comparar com o que é dito pela polícia.

Agora é só continuar acompanhando, ou não, o fim desse caso.

Texto 6

User:Marcus Vinícius

Tabela de conteúdo

no headings

No último mês, a televisão brasileira buscou apresentar detalhadamente como foi a morte da menina Isabella por meio de perícias da polícia e de especialistas. Nisso, os canais mostraram a qualquer momento do dia novos relatos e descobertas sempre visando que quem estava com menina a pela ultima vez foram seus pais.

Nessas reportagens, notícias... Uma multidão revoltada sempre esperava os parentes da criança nas portas de quaisquer fossem os locais, a fim de lincharem os definidos "culpados" do acontecimento. Achando que sempre "o povo tem a voz da razão", mais e mais pessoas vem de outras cidades, estados... com a finalidade de se juntar a aqueles que estão "fazendo a justiça" sem mesmo ligar, porque o que eles mesmo querem é ter alguem em quem botar a culpa e assim descarregar sua incoformalidadde e seu desprezo nos acusados.

Diante desse caso, as emissoras congelaram, sempre repetindo e narrando a história desde o começo achando que nisso elas teriam mais audiência, mas o que conseguiram foi uma aversão durante um prazo de mais ou menos 3 semanas depois da morte da menina, porque sempre que aparecia no canal novas descobertas do caso e etc., o telespectador delisgava o aparelho no mesmo instante de tanto ouvir o que eles já sabiam a muito tempo.

Agora, no mês de maio, parece que a situação melhorou, ou seja, não aparece mais a cada instante a mídia mostrando O caso Isabella, e sim, notícias que o telespectador estava curioso. Mesmo assim, parece que os culpados foram, de fato, os pais da criança e mesmo assim o povo gostar de se intrometer em tudo e lá estão eles na porta da delegacia esperando para fazer justiça. E muitos dessa multidão já não participam mais desses "linchamentos" porque sabem quem são os culpados, então é uma coisa, e sempre foi, desnecessária, pois não seriam eles que julgariam o pai e a mãe de Isabella.

Mas, quanto a mídia, o modo de como ela narrou o fato desde seu acontecimento até a condenação dos culpados pareceu que cabia a ela julgar os acusados, assim a população achava que o que é dito pela TV é o lado do "Bem", o que é uma classificação muito errada se formos comparar com o que é dito pela polícia.

Agora é só continuar acompanhando, ou não, o fim desse caso.

Retrieved from "http://noveb.wik.is/index.php?title=User:Marcus_Vin%C3%ADcius"

You must login to post a comment.

ANEXO 4

SEQUÊNCIA DE ELABORAÇÃO DO TEXTO DE UMA ALUNA

Texto 1

User:Juliana akemi/"A multidão clama Por justiça" 05/05/2008 (3 dias atrás)

de juliana_akemi

Editado duas vezes por juliana_akemi

no wording changes

Todos nós nos comovemos com o caso que desde o mês passado dominou as pautas dos jornais, programas de debate, noticiários e a mente de todos os brasileiros. Isabella Nardoni, menina de 5 anos que foi morta e jogada pela janela de um apartamento do sexto andar do Edifício London em Guarulhos. As suspeitas de que sejam o pai e a madrasta os autores do crime aumentam ainda mias a comoção nacional ao caso.

Sim, realmente é um fato de chocar qualquer um, mas para alguns esse fato horripilante pode trazer bons frutos mesmo sendo esses nem conhecidos da vítima. A mídia, meios de comunicação aproveitam esse crime para: mostra a população como a violência está atingindo patamares extremos, ou para ganhar mais audiência. E a população talvez um tanto assustada com tudo que viu e ouviu, acaba por se emocionar, se sensibilizar e colocar os suspeitos como vilões que devem ser combatidos pela população, antes até de serem condenados.

Multidões se aglomeram na frente do prédio onde os pais da menina se encontram, gritam pedindo por justiça, e choram ao lembrar daquele rostinho angelical vistos nas fotos mostradas na TV.

Muitos se sensibilizam com a história, querem ajudar, mas essas multidões que acabam por causar a "prisão domiciliar" de Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá, principais suspeitos do crime, também fazem uma ótima foto para a capa dos jornais, as pessoas que ficaram sabendo do drama pela TV e influenciados de algum jeito querem justiça também! Essa foto no jornal com algum photoshop para dar um ar de drama irá sensibilizar mais pessoas e esses irão quere "ajudar" de algum jeito.

O bem e o mal é um formato tradicional ultilizado para filmes, novelas, livros, histórias. E ao que me parese a mídia em geral acaba por gerar umm dessas histórias, onde o bem (populção) luta contra o mal(suspeitos) e no final feliz da histórí, o mal acabam atrás das grades !

Agora é esperar a justiça, ou melhor dizendo o desfecho da história.

Texto 2

User:Juliana akemi/"A multidão clama Por justiça"

18/05/2008 10:01

de Daniel do Valle Rotter

Editado uma vez por Daniel do Valle Rotter (comentário #1 adicionado)

no wording changes

Todos nós nos comovemos com o caso que desde o mês passado dominou as pautas dos jornais, programas de debate, noticiários e a mente de todos os brasileiros. Isabella Nardoni, menina de 5 anos que foi morta e jogada pela janela de um apartamento do sexto andar do Edifício London em Guarulhos. As suspeitas de que sejam o pai e a madrasta os autores do crime aumentam ainda mias a comoção nacional ao caso.

Sim, realmente é um fato de chocar qualquer um, mas para alguns esse fato horripilante pode trazer bons frutos mesmo sendo esses nem conhecidos da vítima. A mídia, meios de comunicação aproveitam esse crime para: mostra a população como a violência está atingindo patamares extremos, ou para ganhar mais audiência. E a população talvez um tanto assustada com tudo que viu e ouviu, acaba por se emocionar, se sensibilizar e colocar os suspeitos como vilões que devem ser combatidos pela população, antes até de serem condenados.

Multidões se aglomeram na frente do prédio onde os pais da menina se encontram, gritam pedindo por justiça, e choram ao lembrar daquele rostinho angelical vistos nas fotos mostradas na TV.

Muitos se sensibilizam com a história, querem ajudar, mas essas multidões que acabam por causar a "prisão domiciliar" de Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá, principais suspeitos do crime, também fazem uma ótima foto para a capa dos jornais, as pessoas que ficaram sabendo do drama pela TV e influenciados de algum jeito querem justiça também! Essa foto no jornal com algum photoshop para dar um ar de drama irá sensibilizar mais pessoas e esses irão quere "ajudar" de algum jeito.

O bem e o mal é um formato tradicional ultilizado para filmes, novelas, livros, histórias. E ao que me parese a mídia em geral acaba por gerar umm dessas histórias, onde o bem (populção) luta contra o mal(suspeitos) e no final feliz da histori, o mal acabam atrás das grades !

Agora é esperar a justiça, ou melhor dizendo o desfecho da história.

Texto 3

27/05/2008 15:09

User:Juliana_akemi/"A_multidão_clama_Por_justiça"

de juliana_akemi

Editado uma vez por juliana_akemi

21 palavras adicionadas, 11 palavras removidas

Todos nós nos comovemos com o caso que desde o mês passado dominou as pautas dos jornais, programas de debate, noticiários e a mente de todos os brasileiros. Isabella Nardoni, menina de 5 anos que foi morta e jogada pela janela de um apartamento do sexto andar do Edifício London em Guarulhos. As suspeitas de que sejam o pai e a madrasta sejam os autores do crime aumentam ainda miasmais a comoção nacional ao caso.

Sim, realmente é um fato de chocar qualquer um, mas para alguns esse fato horripilante pode trazer bons frutos mesmo sendo esses nem conhecidos da vítima. A mídia, e alguns meios de comunicação aproveitam esse crime para: mostramostrar a população como a violência está atingindo patamares extremos, ou para ganhar mais audiência. E a população talvez um tanto assustada com tudo que viu e ouviu, acaba por se emocionar, se sensibilizar e colocar os suspeitos como vilões que devem ser combatidos pela população, antes até de serem condenados.

Multidões se aglomeram na frente do prédio onde os pais da menina se encontram, gritam pedindo por justiça, e choram ao lembrar daquele rostinho angelical vistos nas fotos mostradas na TV.

Muitos se sensibilizam com a história, e querem ajudar, mas essas multidões que acabam por causar a "prisão domiciliar" de Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá, principais suspeitos do crime, também fazem uma ótima foto para a capa dos jornais,. asAs pessoas que ficaram sabendo do drama pela TV e influenciadosinfluênciados de algum jeito querem justiça também! E Essa foto no jornal com algum photoshop para dar um ar de drama irá sensibilizar mais pessoas e esses irão querequerer "ajudar" de algum jeito, assim aumentando ainda mais a confussão.

O bem e o mal é um formato tradicional ultilizado para filmes, novelas, livros, histórias. E ao que me parese a mídia em geral acaba por gerar ummuma dessas histórias, onde o bem (populção) luta contra o mal(suspeitos) e no final feliz da históríhistória, o mal acabamacaba atrás das grades !

Agora é esperar a justiça, ou melhor dizendo o desfecho da história.

Texto 4

User:Juliana akemi > "A multidão clama Por justiça"

"A multidão clama Por justiça"

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

Todos nós nos comovemos com o caso que desde o mês passado dominou as pautas dos jornais, programas de debate, noticiários e a mente de todos os brasileiros. Isabella Nardoni, menina de 5 anos que foi morta e jogada pela janela de um apartamento do sexto andar do Edifício London em Guarulhos. As suspeitas de que sejam o pai e a madrasta sejam os autores do crime aumentam ainda mais a comoção nacional ao caso.

Sim, realmente é um fato de chocar qualquer um, mas para alguns esse fato horripilante pode trazer bons frutos mesmo sendo esses nem conhecidos da vítima. A mídia e alguns meios de comunicação aproveitam esse crime para: mostrar a população como a violência está atingindo patamares extremos, ou para ganhar mais audiência. E a população talvez um tanto assustada com tudo que viu e ouviu, acaba por se emocionar, se sensibilizar e colocar os suspeitos como vilões que devem ser combatidos pela população, antes até de serem condenados.

Multidões se aglomeram na frente do prédio onde os pais da menina se encontram, gritam pedindo por justiça, e choram ao lembrar daquele rostinho angelical vistos nas fotos mostradas na TV.

Muitos se sensibilizam com a história e querem ajudar, mas essas multidões que acabam por causar a "prisão domiciliar" de Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá, principais suspeitos do crime, também fazem uma ótima foto para a capa dos jornais. As pessoas que ficaram sabendo do drama pela TV e influênciados de algum jeito querem justiça também! E Essa foto no jornal com algum photoshop para dar um ar de drama irá sensibilizar mais pessoas e esses irão querer "ajudar" de algum jeito, assim aumentando ainda mais a confussão.

O bem e o mal é um formato tradicional ultilizado para filmes, novelas, livros, histórias. E ao que me parese a mídia em geral acaba por gerar uma dessas histórias, onde o bem (populção) luta contra o mal(suspeitos) e no final feliz da história, o mal acaba atrás das grades !

Agora é esperar a justiça, ou melhor dizendo o desfecho da história.

Recuperado a partir de "http://noveb.wik.is/index.php?title=User:Juliana_akemi/%22A_multid%C3%A3o_clama_Por_justi%C3%A7a%22"

Vendo comentário 2 de 2: ver todos
#1
Daniel do Valle Rotter? escreveu:
Seu texto está bom. Mesmo tendo um número razoável de erros gramaticais.
Os detalhes que você colocou no seu texto estão ótimos.
Parabéns.
E tente melhorar a escrita.
Postado em 12:41, 18 Maio 2008 *()*
#2
Maria Eduarda escreveu:
Ju !
Seu texto está ótimo, aborda todos os temas pedidos, mas
eu vi alguns erros gramaticais e achei que no 1° paragráfo
não está muito compreensível.
Do resto está tudo ok.
Postado em 19:35, 18 Maio 2008 *()*
Vendo comentário 2 de 2: ver todos
Faça o login para escrever um comentário.

ANEXO 5

SEQUÊNCIA DE ELABORAÇÃO DO TEXTO DE UMA ALUNA

Texto 1

User:Chiara/Podemos Julgar? 25/04/2008 (2 dias atrás)

de Chiara

Editado uma vez por Chiara

Nova página

Todos estão bem cientes do "caso Isabella". Óbvio, não é possível ligar a TV e não ver uma notícia nova, repórteres na frente da delegacia, da casa dos avós, da casa da mãe, etc. Por que isso nos atinge tanto, uma garota que ninguém sabia que existia, e de repente ficou famosa porque morreu...

Texto 2

User:Chiara/Podemos Julgar?

11/05/2008 21:12

de Chiara

Editado uma vez por Chiara

330 palavras adicionadas, 5 palavras removidas

Todos estão bem cientes do "caso Isabella"., certo? Óbvio, não é possívelimpossível ligar a TV e não ver uma notícia nova, repórteres na frente da delegacia, da casa dos avós, da casa da mãe, etc. Por que isso nos atinge tanto,? umaUma garota que ninguém sabia que existia, e de repente ficou famosa porque morreu...

As pessoas preferem "investigar" um crime à uma menina até então anônima, que nada irá nos acrescentar, ou atingir de alguma marneira, do que investigar um caso de corrupção, que tira dinheiro para a nossa saúde, educação, entre outros. A razão disto é o sentimento de culpa das pessoas que, assim como o assassino de Isabella Nardoni, já fizeram algo errado ou imoral e querem uma maneira de aliviar este sentimento. Apontantdo um crime supostamente pior que o seu essas pessoas se sentem menos culpadas, podendo, assim, dormir a noite e pensar "pelo menos eu não matei uma menininha de cinco anos de idade..."

Existem também aquelas pessoas que querem somente aparecer, já que só gritam, pulam, e se manifestam ao sinal de uma câmera de televisão, então dizem "como pode matar uma criança?", "que tipo de ser cruel faria isso com uma criança"... e eu pergunto, que tipo de ser se aproveitaria da morte de uma criança pra aparecer na televisão?

É claro, também, que a mídia está lucrando com isso, se não as pessoa já teriam esquecido do caso, uma vez que é a mídia quem controla os interesses das pessoas, enfim, os canais de televissão estão sempre competindo quem mostra mais fotos, quem vai mais longe. É a mídia incentivando a população, e a população incentivando a mídia.

Mas também não podemos esquecer do pipoqueiro, que está lucrando mais do que nunca vendendo sua pipoca para os curiosos na porta da delegacia, da casa da mão, da casa dos avós, etc...

Enfim, é isso o que a população gosta. Estamos de volta à política do Pão e Circo, lembrando que esse é ano de eleições.

Texto 3

User:Chiara/Podemos Julgar?

16/05/2008 08:32

de (multiple)

Editado 5 vezes por aline, Beatriz, Daniela G., Helena, e Thiago (comentário #1 adicionado; comentário #2 adicionado; comentário #3 adicionado; comentário #4 adicionado; comentário #5 adicionado)

123 palavras adicionadas, 9 palavras removidas

Todos estão bem cientes do "caso Isabella", certo? Óbvio, é impossível ligar a TV e não ver uma notícia nova, repórteres na frente da delegacia, da casa dos avós, da casa da mãe, etc. Por que isso nos atinge tanto? Uma garota que ninguém sabia que existia, e de repente ficou famosa porque morreu...

As pessoas preferem "investigar" um crime à uma menina até então anônima, que nada irá nos acrescentar, ou atingir de alguma marneira, do que investigar um caso de corrupção, que tira dinheiro para a nossa saúde, educação, entre outros. AUma razãodas razões disto é o sentimento de culpa das pessoas que, assim como o assassino de Isabella Nardoni, já fizeram algo errado ou imoral e querem uma maneira de aliviar este sentimento. Apontantdo um crime supostamente pior que o seu essas pessoas se sentem menos culpadas, podendo, assim, dormir a noite e pensar "pelo menos eu não matei uma menininha de cinco anos de idade..."

Existem também aquelas pessoas que querem somente aparecer, já que só gritam, pulam, e se manifestam ao sinal de uma câmera de televisão, então dizem "como pode matar uma criança?", "que tipo de ser cruel faria isso com uma criança"... e eu me pergunto, que tipo de ser se aproveitaria da morte de uma criança prapara aparecer na televisão?

É claro, também, que a mídia está lucrando com isso, se não as pessoa já teriam esquecido do caso, uma vez que é a mídia quemque controla os interesses das pessoas, dando foco em uma matéria ou outra com a qual lucrará mais, enfim, os canais de televissãotelevisão estão sempre competindo quem mostra mais fotos, quem vai mais longe. É a mídia incentivando a população, e a população incentivando a mídia.

Mas também não podemos esquecer do pipoqueiro, que está lucrando mais do que nunca vendendo sua pipoca para os curiosos na porta da delegacia, da casa da mãomãe, da casa dos avós, etc...

EnfimAssim como a Copa do Mundo, éas issoOlímpiadas e outros eventos desviam a atenção das pessoas da política, o caso Isabella deixa os políticos "livres" para corromperem ou fazerem manobras e estratégias das quais nós não estamos nos ligando. As pessoas ligam a TV vêem uma foto a mais sobre o caso Isabella, quando a matéria acaba mudam de canal para achar mais coisas sobre o caso, os repórteres que deveriam investigar os governantes estão na porta da delegacia procurando saber qual a distância entre as celas do pai e da madrasta. Enfim, é disso que a população gosta. Estamos de volta à política do Pão e Circo, lembrando que esse é ano de eleições.

Comentários

Recuperado a partir de "http://noveb.wik.is/index.php?title=User:Chiara/Podemos_Julgar%3F"

Vendo comentário 7 de 7: ver todos
#1
Thiago escreveu:
Chiara, eu concordo com o seu ponto de vista de que a mídia controla o pensamento e a opinião das pessoas e que um caso como esse está passando na frente de assuntos mais importantes. Eu acho que houve uma cópia da opinião: as pessoas fazem isso para se sentirem superiores.
Eu não concordo com sua ultima frase, pois isso não tem nada a ver com política, isso é uma questão ética, eu só acho que a mídia e a populaão estão exagerando.
Postado em 10:56, 16 Maio 2008 ()
#2
Beatriz escreveu:
Gostei do seu texto. Você se aprofundou no caso com poucas palavras e foi bem sucinta. Deu uma boa exemplificação, com uma argumentação boa e simples.
Porém, "as" chama substantivo no plural, portanto "pessoa" deveria estar no plural, "pessoas".Fora isso, não achei erros.
Postado em 10:57, 16 Maio 2008 ()
#3
Daniela G.? escreveu:
Chiara, gostei bastante do modo como você colocou seus argumentos e também concordo com essas opiniões, mas vi alguns erros de português (reveja melhor o texto).
Postado em 11:06, 16 Maio 2008 ()
#4
aline escreveu:
Chi,
o seu texto tá bom + vc pego o texto da ficha e feiz um fichamento c/ as suas palavras...
tem uma organização nas idéias mas,porém,todavia,entretanto,contudo há erros ortográficos,não muitos,um ponto final a menos,"na casa da mão"...
Bom, as idéias do seu texto estão boas e eu n sabia q vc escrevia tão bem...
eu axo q eu gostaria de sê a pipoquera...eu ia sê bem rica né?!!!?!!! hauauhashsuhaushh
bjoks
line =] =) :0 :] ¬¬ :) :} =} =0 =* :3 :9
☻♥♥♥

Texto 4

User:Chiara > Podemos Julgar?

Podemos Julgar?

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

Todos estão bem cientes do "caso Isabella", certo? Óbvio, é impossível ligar a TV e não ver uma notícia nova, repórteres na frente da delegacia, da casa dos avós, da casa da mãe, etc. Por que isso nos atinge tanto? Uma garota que ninguém sabia que existia, e de repente ficou famosa porque morreu...

As pessoas preferem "investigar" um crime à uma menina até então anônima, que nada irá nos acrescentar, ou atingir de alguma marneira, do que investigar um caso de corrupção, que tira dinheiro para a nossa saúde, educação, entre outros. Uma das razões disto é o sentimento de culpa das pessoas que, assim como o assassino de Isabella Nardoni, já fizeram algo errado ou imoral e querem uma maneira de aliviar este sentimento. Apontantdo um crime supostamente pior que o seu essas pessoas se sentem menos culpadas, podendo, assim, dormir a noite e pensar "pelo menos eu não matei uma menininha de cinco anos de idade..."

Existem também aquelas pessoas que querem somente aparecer, já que só gritam, pulam, e se manifestam ao sinal de uma câmera de televisão, então dizem "como pode matar uma criança?", "que tipo de ser cruel faria isso com uma criança"... e eu me pergunto, que tipo de ser se aproveitaria da morte de uma criança para aparecer na televisão?

É claro, também, que a mídia está lucrando com isso, se não as pessoa já teriam esquecido do caso, uma vez que é a mídia que controla os interesses das pessoas, dando foco em uma matéria ou outra com a qual lucrará mais, enfim, os canais de televisão estão sempre competindo quem mostra mais fotos, quem vai mais longe. É a mídia incentivando a população, e a população incentivando a mídia.

Mas também não podemos esquecer do pipoqueiro, que está lucrando mais do que nunca vendendo sua pipoca para os curiosos na porta da delegacia, da casa da mãe, da casa dos avós, etc...

Assim como a Copa do Mundo, as Olímpiadas e outros eventos desviam a atenção das pessoas da política, o caso Isabella deixa os políticos "livres" para corromperem ou fazerem manobras e estratégias das quais nós não estamos nos ligando. As pessoas ligam a TV vêem uma foto a mais sobre o caso Isabella, quando a matéria acaba mudam de canal para achar mais coisas sobre o caso, os repórteres que deveriam investigar os governantes estão na porta da delegacia procurando saber qual a distância entre as celas do pai e da madrasta. Enfim, é disso que a população gosta. Estamos de volta à política do Pão e Circo, lembrando que esse é ano de eleições.

ANEXO 6

SEQUÊNCIA DE ELABORAÇÃO DO TEXTO DE UMA ALUNA

Texto 1

Page Title 5/A Mídia e as Revoltas por Isabella 25/04/2008 (2 dias atrás)

de priscilla_ns

Editado uma vez por priscilla_ns

Nova página

O caso Isabella vem comovendo o país já há algum tempo. O problema é que uma parte da população vem fazendo disso um verdadeiro tumulto, principalmente com as manifestações que ocorrem na rua por causa disso. Também há o fato de que a mídia piora essa situação, pois acaba "dando um espaço" para que essas pessoas mostrem a sua fúria em público. As pessoas podem até estar tentando fazer o bem com isso, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal, pois acabam atrapalhando a polícia ficando no caminho da mesma, e cabe a ela julgar quem matou a menina, e não à população.

Não há necessidade de as pessoas fazerem todo esse tumulto, pois existe a polícia para provar os fatos que ocorreram e julgarem os culpados. O "bem" e o "mal", para essas pessoas, estão claramente separados, mas elas não percebem que elas mesmas, tentando fazer o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, pois como já dito antes, acabam atrapalhando o trabalho da polícia ao ficarem no caminho do trabalho da mesma. Podemos perceber também que as pessoas que fazem o alvoroço não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão. O caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006, mesmo que tenha gerado revoltas na população, não foi algo tão grande que juntasse tanta gente e que durasse tantas semanas, como ocorre agora. Além disso, foram revoltas mais "comportadas", feitas mais pela internet e meios não-públicos do que nas ruas.

A conclusão que podemos tirar disso é que essas manifestações não servem para mais nada a não ser para essas pessoas provarem para a sociedade que elas são diferentes dos supostos autores do crime e para atrasarem, mesmo que de forma indireta, o trabalho da polícia. Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo, o que não causaria tanta repercurssão.

Texto 2

Page Title 5/A Mídia e as Revoltas por Isabella

13:21 (2 horas atrás)

de priscilla_ns

Editado uma vez por priscilla_ns

48 palavras adicionadas, 87 palavras removidas

O caso Isabella vem comovendo o país já há algum tempo. O problema é que uma parte da população vem fazendo disso um verdadeiro tumulto, principalmente com as manifestações que ocorrem na rua por causa disso. Também há o fato de que a mídia piora essa situação, pois acaba "dando um espaço" para que essas pessoas mostrem a sua fúria em público. As pessoas podem até estar tentando fazer o bem com isso, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal, pois acabam atrapalhando a polícia, ficando no caminho da mesma, e. cabeCabe a ela julgar quem matou a menina, e não à população.

Não há necessidade de asdas pessoas fazerem todo esse tumulto, pois existe a polícia para provar os fatos que ocorreram e julgarem os culpados. O "bem" e o "mal", para essas pessoas, estão claramente separados, mas. elasO nãoproblema percebemé que, elasachando mesmas,que tentandoestão fazerfazendo o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, pois como já dito antes, acabam atrapalhando o trabalho da polícia ao ficarempoluindo noas caminhotelevisões dobrasileiras trabalhocom daprotestos mesmainúteis. Podemos perceber também que as pessoas que fazem o alvoroço não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão. OPodemos lembrar do caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006, mesmo. queFoi tenhaum geradocaso revoltasque natambém população,gerou nãodesgosto foipara algoa tãopopulação, grandemas que juntasse tanta gente e quenão durasseteve tantas semanas, comorevoltas ocorreem agorapúblico. Além disso, foramTais revoltas mais "comportadas",foram feitas mais pela internet e meios não-públicos do que nas ruas.

A conclusão que podemos tirar disso é que essas manifestações não servem para mais nada a não ser para essas pessoas provarem para a sociedade que elas são diferentes dos supostos autores do crime e para atrasarem, mesmo que de forma indireta, o trabalho da polícia. Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo,. olsso queprovavelmente não causaria tanta repercurssão e tumulto.

Texto 3

Page Title 5/A Mídia e as Revoltas por Isabella

09/05/2008 15:11

de priscilla_ns

Editado uma vez por priscilla_ns

94 palavras adicionadas, 16 palavras removidas

O caso Isabella vem comovendo o país já há algum tempo. O problema é que uma parte da população vem fazendo disso um verdadeiro tumulto, principalmente com as manifestações que ocorrem na rua. Também há o fato de que a mídia piora essa situação, pois acaba "dando um espaço" para que essas pessoas mostrem a sua fúria em público. As pessoas podem até estar tentando fazer o bem, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal. Elas mesmas, poisem acabamsua atrapalhandomaioria, não gostam de violência e criticam a políciaque foi cometida contra Isabella, ficandomas noquem caminhodisse daque mesma.as manifestações também não são violentas? Cabe a ela julgar quem matou a menina, não à população.

Não há necessidade das pessoas fazerem todo esse tumulto, pois existe a polícia para provar os fatos que ocorreram e julgarem os culpados. O "bem" e o "mal", para essas pessoas, estão claramente separados. O problema é que, achando que estão fazendo o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, poluindo as televisões brasileiras com protestos inúteis, além de estarem se contradizendo sem ao menos perceberem. Podemos perceber também que as pessoas que fazemessas omesmas alvoroçopessoas não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão.

Podemos lembrar do caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006. Foi um caso que também gerou desgosto para a população, mas que não teve tantas revoltas em público. Tais revoltas foram feitas mais pela internet. Está certo que não havia dúvidas sobre quem eram os culpados pelo crime, e que o processo de prisão dos mesmos foi mais rápido (o que ajudou a não haver tantas revoltas), mas quem disse que se revoltar e gerar confusão vai acelerar a resolução do caso Isabella?

A conclusão que podemos tirar disso é que essas manifestações não servem para mais nada a não ser para essas pessoas provarem para a sociedade que elas são diferentes dos supostos autores do crime e para atrasarem, mesmo que de forma indireta, o trabalho da polícia. Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo. Isso provavelmente não causaria tanta repercurssão e tumulto.

Texto 4

Page Title 5/A Mídia e as Revoltas por Isabella

16/05/2008 08:32

de (multiple)

Editado duas vezes por Alex e Charlie_Masao_Oka (comentário #1 adicionado; comentário #2 adicionado)

94 palavras adicionadas, 16 palavras removidas

O caso Isabella vem comovendo o país já há algum tempo. O problema é que uma parte da população vem fazendo disso um verdadeiro tumulto, principalmente com as manifestações que ocorrem na rua. Também há o fato de que a mídia piora essa situação, pois acaba "dando um espaço" para que essas pessoas mostrem a sua fúria em público. As pessoas podem até estar tentando fazer o bem, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal. Elas mesmas, poisem acabamsua atrapalhandomaioria, não gostam de violência e criticam a políciaque foi cometida contra Isabella, ficandomas noquem caminhodisse daque mesma.as manifestações também não são violentas? Cabe a ela julgar quem matou a menina, não à população.

Não há necessidade das pessoas fazerem todo esse tumulto, pois existe a polícia para provar os fatos que ocorreram e julgarem os culpados. O "bem" e o "mal", para essas pessoas, estão claramente separados. O problema é que, achando que estão fazendo o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, poluindo as televisões brasileiras com protestos inúteis, além de estarem se contradizendo sem ao menos perceberem. Podemos perceber também que as pessoas que fazemessas omesmas alvoroçopessoas não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão.

Podemos lembrar do caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006. Foi um caso que também gerou desgosto para a população, mas que não teve tantas revoltas em público. Tais revoltas foram feitas mais pela internet. Está certo que não havia dúvidas sobre quem eram os culpados pelo crime, e que o processo de prisão dos mesmos foi mais rápido (o que ajudou a não haver tantas revoltas), mas quem disse que se revoltar e gerar confusão vai acelerar a resolução do caso Isabella?

A conclusão que podemos tirar disso é que essas manifestações não servem para mais nada a não ser para essas pessoas provarem para a sociedade que elas são diferentes dos supostos autores do crime e para atrasarem, mesmo que de forma indireta, o trabalho da polícia. Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo. Isso provavelmente não causaria tanta repercurssão e tumulto.

Texto 5

A Mídia e as Revoltas por Isabella

Tabela de conteúdo

no headings

O caso Isabella vem comovendo o país já há algum tempo. O problema é que uma parte da população vem fazendo disso um verdadeiro tumulto, principalmente com as manifestações que ocorrem na rua. Também há o fato de que a mídia piora essa situação, pois acaba "dando um espaço" para que essas pessoas mostrem a sua fúria em público. As pessoas podem até estar tentando fazer o bem, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal, pois acabam atrapalhando a polícia, ficando no caminho da mesma. Cabe a ela julgar quem matou a menina, não à população.

Não há necessidade das pessoas fazerem todo esse tumulto, pois existe a polícia para provar os fatos que ocorreram e julgarem os culpados. O "bem" e o "mal", para essas pessoas, estão claramente separados. O problema é que, achando que estão fazendo o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, poluindo as televisões brasileiras com protestos inúteis. Podemos perceber também que as pessoas que fazem o alvoroço não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão. Podemos lembrar do caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006. Foi um caso que também gerou desgosto para a população, mas que não teve tantas revoltas em público. Tais revoltas foram feitas mais pela internet.

A conclusão que podemos tirar disso é que essas manifestações não servem para mais nada a não ser para essas pessoas provarem para a sociedade que elas são diferentes dos supostos autores do crime e para atrasarem, mesmo que de forma indireta, o trabalho da polícia. Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo. Isso provavelmente não causaria tanta repercurssão e tumulto.

Retrieved from
"http://noveb.wik.is/index.php?title=Page_Title_5/A_M%C3%ADdia_e_as_Revoltas_por_Isabella"

You must login to post a comment.

Texto 6

Nove B > Page Title 5 > A Mídia e as Revoltas por Isabella

A Mídia e as Revoltas por Isabella

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

O caso Isabella vem comovendo o país já há algum tempo. O problema é que uma parte da população vem fazendo disso um verdadeiro tumulto, principalmente com as manifestações que ocorrem na rua. Também há o fato de que a mídia piora essa situação, pois acaba "dando um espaço" para que essas pessoas mostrem a sua fúria em público. As pessoas podem até estar tentando fazer o bem, mas ao mesmo tempo estão fazendo o mal. Elas mesmas, em sua maioria, não gostam de violência e criticam a que foi cometida contra Isabella, mas quem disse que as manifestações também não são violentas? Cabe a ela julgar quem matou a menina, não à população.

Não há necessidade das pessoas fazerem todo esse tumulto, pois existe a polícia para provar os fatos que ocorreram e julgarem os culpados. O "bem" e o "mal", para essas pessoas, estão claramente separados. O problema é que, achando que estão fazendo o bem ao linchar o pai e a madrasta de Isabella, acabam fazendo o mal, poluindo as televisões brasileiras com protestos inúteis, além de estarem se contradizendo sem ao menos perceberem. Podemos perceber também que essas mesmas pessoas não se manifestam o tempo todo, apenas quando percebem que está havendo transmissão.

Podemos lembrar do caso de João Hélio Fernandes, que morreu em fevereiro de 2006. Foi um caso que também gerou desgosto para a população, mas que não teve tantas revoltas em público. Tais revoltas foram feitas mais pela internet. Está certo que não havia dúvidas sobre quem eram os culpados pelo crime, e que o processo de prisão dos mesmos foi mais rápido (o que ajudou a não haver tantas revoltas), mas quem disse que se revoltar e gerar confusão vai acelerar a resolução do caso Isabella?

A conclusão que podemos tirar disso é que essas manifestações não servem para mais nada a não ser para essas pessoas provarem para a sociedade que elas são diferentes dos supostos autores do crime e para atrasarem, mesmo que de forma indireta, o trabalho da polícia. Se houvesse necessidade de muitas manifestações, poderiam ser feitas pela internet, por exemplo. Isso provavelmente não causaria tanta repercurssão e tumulto.

Comentários

Recuperado a partir de "http://noveb.wik.is/index.php?title=Page_Title_5/A_M%C3%ADdia_e_as_Revoltas_por_Isabella"

Vendo comentário 2 de 2: ver todos
#1
Alex escreveu:
O texto especifica bem, mais do jeito que voce falou não da a impressão que o pensamento maniqueista é comessado pela mídia que então aprova faser tamanhas revoltas pois ela é que rotula o bem e o mau
Postado em 10:50, 16 Maio 2008 *()*
#2
Charlie_Masao_Oka escreveu:
Muito bom, colocou sua opinião explicitando seus argumentos e dando uma boa conclusão no final.
Postado em 11:02, 16 Maio 2008 *()*
Vendo comentário 2 de 2: ver todos
Faça o login para escrever um comentário.

ANEXO 7

SEQUÊNCIA DE ELABORAÇÃO DO TEXTO DE UM ALUNO

Texto 1

Page Title 5/O Bem e o Mal, idênticos?? 25/04/2008 (2 dias atrás)

de Victor de Souza Vila

Editado uma vez por Victor de Souza Vila

Nova página

Hoje em dia, vemos que o bem e o mal, genéricamente falando, está divido entre as várias camadas sociais da população brasileira. Mas, em casos, a controvérsias em relação ao assunto. Vemos controvérsias, por exemplo, no caso de Isabella, um caso que chocou a nação brasileira.

Muitos estão tendo julgamentos superficiais sobre o assunto, dizendo que foram o pai e a madrasta que mataram a filha, sem ter provas para comprovar o "fato". Com isso, também podemos ver a revolta do povo, protestando na frente da casa dos suspeitos, tentando exigir justiça, tentando arrombar as portas e escrever mensagens de julgamento desagradáveis. Podemos considerar isso, como a junção entre o bem e o mal, pois a população está julgando os pais da menina, visando pedir a punição correta, mas se os suspeitos forem considerados inoscentes, haverá um tipo de maldade, pois a população tentará fazer "justiça com as próprias mãos".

Vemos também, a atitude da mídia agindo em relação ao caso. Os jornalistas, por exemplo, sempre tentam conseguir informações para sua matéria, e quando conseguem, escandalizam e exageram no julgamento do caso. Na maioria das vezes, pela televisão são passadas informações errônias, deixando a opinião da população confusa. Por exemplo, em alguns telejornais, são passadas re-constituições do caso, algumas passando informações diferentes de como ocorreu a morte de Isabella, levando a população a refletir sobre o verdadeiro culpado. Outro fato que deixa a população especulando, é a entrevista com os acusados, o pai e a madrasta da menina. No questionário, ambos os suspeitos demonstraram sentimentos ao falarem de como era a vida da pequena Isabella

Texto 2

Page Title 5/O Bem e o Mal, idênticos??

09/05/2008 16:11

de Victor de Souza Vila

Editado uma vez por Victor de Souza Vila

156 palavras adicionadas, 10 palavras removidas

Hoje em dia, vemos que o bem e o mal, genéricamente falando, está divido entre as várias camadas sociais da população brasileira. Mas, em casos, ahá controvérsias em relação ao assunto. Vemos controvérsias, por exemplo, no "caso de Isabella,", um caso crime que chocou a nação brasileira.

Muitos estão tendo julgamentos superficiais sobre o assunto, dizendo que foram o pai e a madrasta que mataram a filha, sem ter provas concretas para comprovar o "fato". Com isso, também podemos ver a revolta do povo, protestando na frente da casa dos suspeitos, tentando exigir justiça, tentando arrombarapedrejando as portas e escreverescrevendo mensagens de julgamento desagradáveis. Podemos considerar isso, como a junção entre o bem e o mal, pois a população está julgando os pais da menina, visando pedir a punição correta, mas se os suspeitos forem considerados inoscentesinocentes, haverá um tipo de maldade, pois a população tentará fazer "justiça com as próprias mãos".

Vemos também, a atitude da mídia agindo em relação ao caso. Os jornalistas, por exemplo, sempre tentam conseguir informações para sua matéria, e quando conseguem, escandalizam e exageram no julgamento do caso. Na maioria das vezes, pela televisão são passadas informações errôniaserrôneas, deixando a opinião da população confusa. Por exemplo, em alguns telejornais, são passadas re-constituições do caso, algumas passando informações diferentes de como ocorreu a morte de Isabella, levando a população a refletir sobre o verdadeiro culpado. Outro fato que deixa a população especulando, é a entrevista com os acusados, o pai e a madrasta da menina. NoNa questionárioentrevista, feita exclusivamente pela rede Globo, ambos os suspeitos demonstraram sentimentos ao falarem de como era a vida da pequena Isabella.

Voltando a questão atitudinal da população, vemos que muitas pessoas não estão ligando muito para a morte da menina, mas, mesmo assim, saem de casa só para ver ao vivo Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá. Essa atitude tomada pela população pressiona as autoridades responsáveis pelo crime, acelerando o processo que levará a solução do caso.

Vemos que, em crimes como este, não há uma definição separada de quem é do bem e quem é do mal. Simplesmente, todos cometem deslizes na vida e, as vezes, os manifestantes pensam que estão fazendo justiça de um modo correto, mas, acabam atrapalhando ou se exaltando exagerasamente, passando a ser um tipo de maldade.

Agora, só nos basta esperar o julgamento final.

Texto 3

Page Title 5/O Bem e o Mal, idênticos??

16/05/2008 08:32

de (multiple)

Editado duas vezes por Chiara e Fabrício (comentário #1 adicionado; comentário #2 adicionado)

156 palavras adicionadas, 10 palavras removidas

Hoje em dia, vemos que o bem e o mal, genéricamente falando, está divido entre as várias camadas sociais da população brasileira. Mas, em casos, ahá controvérsias em relação ao assunto. Vemos controvérsias, por exemplo, no "caso de Isabella,", um caso crime que chocou a nação brasileira.

Muitos estão tendo julgamentos superficiais sobre o assunto, dizendo que foram o pai e a madrasta que mataram a filha, sem ter provas concretas para comprovar o "fato". Com isso, também podemos ver a revolta do povo, protestando na frente da casa dos suspeitos, tentando exigir justiça, tentando arrombarapedrejando as portas e escreverescrevendo mensagens de julgamento desagradáveis. Podemos considerar isso, como a junção entre o bem e o mal, pois a população está julgando os pais da menina, visando pedir a punição correta, mas se os suspeitos forem considerados inoscentesinocentes, haverá um tipo de maldade, pois a população tentará fazer "justiça com as próprias mãos".

Vemos também, a atitude da mídia agindo em relação ao caso. Os jornalistas, por exemplo, sempre tentam conseguir informações para sua matéria, e quando conseguem, escandalizam e exageram no julgamento do caso. Na maioria das vezes, pela televisão são passadas informações errôniaserrôneas, deixando a opinião da população confusa. Por exemplo, em alguns telejornais, são passadas re-constituições do caso, algumas passando informações diferentes de como ocorreu a morte de Isabella, levando a população a refletir sobre o verdadeiro culpado. Outro fato que deixa a população especulando, é a entrevista com os acusados, o pai e a madrasta da menina. NoNa questionárioentrevista, feita exclusivamente pela rede Globo, ambos os suspeitos demonstraram sentimentos ao falarem de como era a vida da pequena Isabella.

Voltando a questão atitudinal da população, vemos que muitas pessoas não estão ligando muito para a morte da menina, mas, mesmo assim, saem de casa só para ver ao vivo Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá. Essa atitude tomada pela população pressiona as autoridades responsáveis pelo crime, acelerando o processo que levará a solução do caso.

Vemos que, em crimes como este, não há uma definição separada de quem é do bem e quem é do mal. Simplesmente, todos cometem deslizes na vida e, as vezes, os manifestantes pensam que estão fazendo justiça de um modo correto, mas, acabam atrapalhando ou se exaltando exagerasamente, passando a ser um tipo de maldade.

Agora, só nos basta esperar o julgamento final.

Texto 4

O Bem e o Mal, idênticos??

Tabela de conteúdo

no headings

Hoje em dia, vemos que o bem e o mal, genéricamente falando, está divido entre as várias camadas sociais da população brasileira. Mas, em casos, a controvérsias em relação ao assunto. Vemos controvérsias, por exemplo, no caso de Isabella, um caso que chocou a nação brasileira.

Muitos estão tendo julgamentos superficiais sobre o assunto, dizendo que foram o pai e a madrasta que mataram a filha, sem ter provas para comprovar o "fato". Com isso, também podemos ver a revolta do povo, protestando na frente da casa dos suspeitos, tentando exigir justiça, tentando arrombar as portas e escrever mensagens de julgamento desagradáveis. Podemos considerar isso, como a junção entre o bem e o mal, pois a população está julgando os pais da menina, visando pedir a punição correta, mas se os suspeitos forem considerados inoscentes, haverá um tipo de maldade, pois a população tentará fazer "justiça com as próprias mãos".

Vemos também, a atitude da mídia agindo em relação ao caso. Os jornalistas, por exemplo, sempre tentam conseguir informações para sua matéria, e quando conseguem, escandalizam e exageram no julgamento do caso. Na maioria das vezes, pela televisão são passadas informações errônias, deixando a opinião da população confusa. Por exemplo, em alguns telejornais, são passadas re-constituições do caso, algumas passando informações diferentes de como ocorreu a morte de Isabella, levando a população a refletir sobre o verdadeiro culpado. Outro fato que deixa a população especulando, é a entrevista com os acusados, o pai e a madrasta da menina. No questionário, ambos os suspeitos demonstraram sentimentos ao falarem de como era a vida da pequena Isabella

Texto 5

Nove B > Page Title 5 > O Bem e o Mal, idênticos??

O Bem e o Mal, idênticos??

Tabela de conteúdos

sem cabeçalhos

Hoje em dia, vemos que o bem e o mal, genéricamente falando, está divido entre as várias camadas sociais da população brasileira. Mas, em casos, há controvérsias em relação ao assunto. Vemos controvérsias, por exemplo, no "caso de Isabella", um crime que chocou a nação brasileira.

Muitos estão tendo julgamentos superficiais sobre o assunto, dizendo que foram o pai e a madrasta que mataram a filha, sem ter provas concretas para comprovar o "fato". Com isso, também podemos ver a revolta do povo, protestando na frente da casa dos suspeitos, tentando exigir justiça, apedrejando as portas e escrevendo mensagens de julgamento desagradáveis. Podemos considerar isso, como a junção entre o bem e o mal, pois a população está julgando os pais da menina, visando pedir a punição correta, mas se os suspeitos forem considerados inocentes, haverá um tipo de maldade, pois a população tentará fazer "justiça com as próprias mãos".

Vemos também, a atitude da mídia agindo em relação ao caso. Os jornalistas, por exemplo, sempre tentam conseguir informações para sua matéria, e quando conseguem, escandalizam e exageram no julgamento do caso. Na maioria das vezes, pela televisão são passadas informações errôneas, deixando a opinião da população confusa. Por exemplo, em alguns telejornais, são passadas re-constituições do caso, algumas passando informações diferentes de como ocorreu a morte de Isabella, levando a população a refletir sobre o verdadeiro culpado. Outro fato que deixa a população especulando, é a entrevista com os acusados, o pai e a madrasta da menina. Na entrevista, feita exclusivamente pela rede Globo, ambos os suspeitos demonstraram sentimentos ao falarem de como era a vida da pequena Isabella.

Voltando a questão atitudinal da população, vemos que muitas pessoas não estão ligando muito para a morte da menina, mas, mesmo assim, saem de casa só para ver ao vivo Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá. Essa atitude tomada pela população pressiona as autoridades responsáveis pelo crime, acelerando o processo que levará a solução do caso.

Vemos que, em crimes como este, não há uma definição separada de quem é do bem e quem é do mal. Simplesmente, todos cometem deslizes na vida e, as vezes, os manifestantes pensam que estão fazendo justiça de um modo correto, mas, acabam atrapalhando ou se exaltando exagerasamente, passando a ser um tipo de maldade.

Agora, só nos basta esperar o julgamento final.

Comentários

Vendo comentário 2 de 2: ver todos
#1
Fabrício escreveu:
Victor Vila, gostei do seu texto, porque ele tem todos os elementos nescessários para um artigo de opinião e você apresenta bons argumentos para defender sua opinião.

Fabrício
Postado em 10:52, 16 Maio 2008 *()*
#2
Chiara escreveu:
Bom, achei que você fugiu um pouco da proposta... você falou mais sobre o caso Isabella do que sobre o espetáculo da mídia...
Postado em 10:57, 16 Maio 2008 *()*
Vendo comentário 2 de 2: ver todos
Faça o login para escrever um comentário.