

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E**  
**TECNOLOGIAS**

**LEITURA E ESCRITA COMO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE AUTORIA**

**Anápolis-GO**

**2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E**  
**TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**LEITURA E ESCRITA COMO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE AUTORIA**

**Anápolis-GO**  
**2014**

**MURILO MACÊDO NARCISO**

**LEITURA E ESCRITA COMO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE AUTORIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas sociais

**Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva**

**Anápolis-GO**

**2014**

## LEITURA E ESCRITA COMO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE AUTORIA

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 12 de março de 2014.

Banca examinadora:

---

Prof. Dra. Débora Cristina Santos e Silva (Universidade Estadual de Goiás-UEG)  
Orientador(a) / Presidente

---

Prof. Dr. Jorge Manoel Adão (Universidade Estadual de Goiás-UEG)  
Membro interno

---

Prof. Dr. Divino José Pinto (Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC-GO)  
Membro externo

Anápolis-GO, 12 de março de 2014

Dedico este trabalho a todas as pessoas (amigos e familiares) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste curso.

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado a oportunidade de ingressar neste curso de mestrado, superado dificuldades e concluí-lo com dignidade.

Agradeço, também, à minha orientadora que, de forma muito humana e sábia, conduziu-me por caminhos que me levaram ao amadurecimento e à conclusão deste trabalho.

Agradeço, ainda, a todos os meus familiares e amigos que acreditaram na minha capacidade e me deram apoio para a realização e conclusão deste curso.

Meus sinceros agradecimentos também a todos os meus professores, de cursos anteriores e deste, que, de alguma forma, também contribuíram para minha formação e para a conclusão deste curso.

*O saber a gente aprende com os mestres  
e com os livros. A sabedoria se aprende  
com a vida e com os humildes.*

*(Cora Coralina)*

## RESUMO

NARCISO, Murilo Macêdo. **Leitura e escrita como processos de construção de autoria**. 2014. 115 páginas.

Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva.

Defesa: 12 de março de 2014.

Este trabalho consiste no relato da pesquisa desenvolvida com alunos da Educação Básica de uma escola particular do município de Minaçu-GO, com vistas à investigação do processo de construção de autoria por meio das práticas de leitura e escrita, em suportes impresso e digital. Nesse contexto, a pesquisa discutiu, numa abordagem crítica, a presença das tecnologias digitais nas práticas de atividades escolares e sociais dos alunos. Nesse aspecto, foram abordados autores como Lévy (1995), Takaki (2012), Xavier (2013), Rüdiger (2013), entre outros, com diferentes posturas teóricas sobre o uso do computador na aquisição do conhecimento formal. Buscou-se, assim, entender a relação entre o aluno e o suporte de leitura e escrita sem, contudo, estabelecer apreciação ou depreciação do uso dos suportes digitais. Além dos estudos teóricos, foi também aplicado aos alunos um instrumento de coleta de dados, sob a forma de questionário, para um levantamento prévio dos vários aspectos que envolvem as práticas de leitura e escrita exercidas por eles, dentro e fora da escola, nos suportes impresso e digital. Desta forma, a pesquisa voltou-se para a análise das produções textuais escritas em sala de aula e em um blog, criado pelo pesquisador, em atividades de leitura e escrita com os alunos. No âmbito da investigação das condições para a construção de autoria, foi contemplada a teoria da função autor, defendida por Foucault (2006), além das categorias de análise de Linguística Textual, pelas quais foram percebidas as marcas da autoria nos textos dos alunos. Observou-se, além dos aspectos intratextuais, como a intencionalidade, a informatividade e a intertextualidade, a influência das tecnologias digitais nas práticas sociais e escolares de leitura e escrita dos alunos e a contribuição de algumas ferramentas, como o computador, no aprofundamento do nível de letramento dos sujeitos pesquisados.

Palavras-chave: Letramento. Leitura. Escrita. Autoria. Tecnologias digitais.

## ABSTRACT

NARCISO, Murilo Macêdo. **Reading and writing as processes of the construction of authorship**. 2014. 122 pages.

Interdisciplinary Master's Dissertation in Education, Language and Technologies, State University of Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Advisor: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva.

Defense: March 12<sup>th</sup>, 2014.

This paper consists of an account of the research developed with students of Basic Education from a private school in the municipality of Minaçu-GO, with a view to investigating the process of the construction of authorship through practices of reading and writing, in print and digital media. In this context, the research discussed, from a critical approach, the presence of digital technologies in the practices of school and social activities of students. In this respect, authors such as Lévy (1995) and Takaki (2012), Xavier (2013), Rüdiger (2013), among others, were addressed, with different theoretical positions about computer usage in the acquisition of formal knowledge. We sought, therefore, to understand the relationship between the student and reading and writing supports without, however, establishing appreciation or depreciation of the use of digital media. In addition to the theoretical studies, an instrument to collect data in the form of a questionnaire was also applied to students, to a preliminary survey of the various aspects that involve the reading and writing practices performed by them, inside and outside school, in print and digital media. Thus, the research turned to the analysis of textual productions written in the classroom and on a blog, created by the researcher, in reading and writing activities with students. As part of the investigation of the conditions for the construction of authorship, the author function theory, advocated by Foucault (2006), was contemplated, besides the categories of Text Linguistics analysis, through which the marks of authorship in students' texts were perceived. It was observed, in addition to intratextual aspects, such as intentionality, informativity and intertextuality, the influence of digital technologies in school and social practices of reading and writing of students and the contribution of some tools, such as the computer, in deepening the level of literacy of the subjects studied.

Key-words: Literacy. Reading. Writing. Authorship. Digital Technologies.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>12</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 - LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS .....</b>   | <b>18</b>  |
| 1.1 Internet e letramento: considerações iniciais .....             | 19         |
| 1.2 Concepções de letramento: suportes e mídias .....               | 34         |
| <b>CAPÍTULO 2 - GÊNEROS DO DISCURSO E CONSTRUÇÃO DE AUTORIA....</b> | <b>46</b>  |
| 2.1 A construção de autoria no contexto da cibercultura .....       | 46         |
| 2.2 Gêneros do discurso e autoria nas relações sociais .....        | 54         |
| 2.3. Categorias textuais da construção de autoria .....             | 69         |
| <b>CAPÍTULO 3 - AS VOZES DO AUTOR NO TEXTO E NA TELA.....</b>       | <b>73</b>  |
| 3.1 Leitura, escrita e construção de autoria .....                  | 74         |
| 3.2 Produções dos alunos: análise das condições de autoria.....     | 77         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                   | <b>110</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>116</b> |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 1</b> – Relevancia das habilidades de leitura e escrita .....                            | 39 |
| <b>Gráfico 2</b> – Frequência de acesso à Internet.....   | 39 |
| <b>Gráfico 3</b> – Objetivos de acesso à Internet.....  | 40 |
| <b>Gráfico 4</b> – Uso da internet e/ou livros para atividades de pesquisa.....                     | 40 |
| <b>Gráfico 5</b> – Nível de confiabilidade da internet.....   | 41 |
| <b>Gráfico 6</b> – Nível de preferência dos suportes de leitura.....                                | 41 |
| <b>Gráfico 7</b> – Contribuições da internet para um melhor nível de leitura e escrita .            | 42 |
| <b>Gráfico 8</b> – Interferência dos fatores envolvidos nas condições de produção do texto<br>..... | 42 |
| <b>Gráfico 9</b> – Relação entre práticas sociais e produções de texto.....                         | 43 |
| <b>Gráfico 10</b> – Motivações para as atividades de produção no blog da turma .....                | 43 |
| <b>Gráfico 11</b> – Motivações para a participação em outros ambientes virtuais.....                | 44 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

|        |  |
|--------|--|
| EBEP   | Ensino Básico e Ensino Profissionalizante                            |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente                                 |
| FGV    | Fundação Getúlio Vargas  |
| Gnd    | Geração dos nativos digitais   |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                      |
| LT     | Linguística Textual  |
| SENAI  | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                          |
| SESI   | Serviço Social da Indústria  |
| UFG    | Universidade Federal de Goiás  |
| UNESCO | Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas |
| URSS   | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas                          |

## INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem passado por diversas transformações, em especial, nas três últimas décadas, em função da popularização da internet. O perfil do leitor tem mudado de acordo com o seu acesso às tecnologias digitais, pois seu campo de leitura e escrita é bem mais vasto que o do leitor do século XIX, segundo Santaella (2004), uma vez que o acesso à rede (web) tem possibilitado às pessoas práticas mais dinâmicas de leitura e escrita. São exatamente essas mudanças de habilidades sociais no campo das informações que exigem do leitor contemporâneo um maior domínio do uso da língua (em suas diversas variações) e maior conhecimento de novos gêneros discursivos.

Dessa forma, mudam-se as necessidades sociais e se exige um leitor/autor mais atento e completo ao que a sociedade demanda como padrão. Para essa adequação às necessidades sociais, a escola também busca mudar sua metodologia e seu foco de ensino, a fim de auxiliar na formação de um cidadão capaz de corresponder a essas exigências.

Sendo assim, para se entender o processo de construção de autoria, nesse contexto, é preciso conhecer o atual leitor e autor de sua própria escrita, ir ao seu encontro onde ele estiver. Para tanto, este trabalho buscou investigar as práticas de leitura e escrita de alunos da Educação Básica, tendo em vista os diferentes suportes midiáticos nos quais interagem, do impresso ao digital. Para isso, a pesquisa voltou-se à análise de textos de alunos em sua produção escrita nos âmbitos da escola e fora dela, considerando a interação desses alunos em processos sociais e eventos de letramento, em suporte digital. Nesse caso, em um blog criado para este fim.

É preciso destacar aqui o fato de que o discurso educacional objetiva a formação de leitores, com autoria autônoma, sujeitos críticos e cidadãos conscientes e responsáveis de sua participação na sociedade. O tema, portanto, se mostra atual e relevante aos propósitos pedagógicos da escola, que busca a construção de um estudante autônomo no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita a partir da participação deste em projetos ligados direta e indiretamente às práticas de leitura e escrita. São resultados esperados dessa pesquisa: a) oferecer à comunidade escolar um blog literário para a disseminação, estudo e disponibilização

de atividades de transposição didática que viabilizem as práticas sociais da leitura e da escrita; b) contribuir para a formação de professores que já atuam na Educação Básica, no âmbito da mediação tecnológica dos processos de ensino e aprendizagem.

Com efeito, as transformações tecnológicas evidenciadas pela história das civilizações têm demonstrado que o homem vem criando e modificando técnicas e ferramentas no auxílio de suas atividades, principalmente no nível da comunicação. Foi assim com a energia elétrica, com o automóvel, o telefone, o rádio, a criação de animais, o plantio, o cultivo de vegetais, a criação da moeda, a invenção e domínio da escrita e de seus meios de transmissão. Sobre esses veículos, podemos destacar o rádio, o telefone, a televisão, a máquina de escrever e, atualmente, o computador, todos muito presentes no cotidiano social, cada um à sua época.

Da mesma forma, podemos constatar os diferentes tipos de leitura estabelecidos no decorrer da história, de acordo com os diferentes suportes ou mídias de registro material da escrita. A leitura verbal é uma atividade praticada predominantemente em silêncio e individual, mas que nasceu oralizada e coletiva, como menciona Chartier (1999), Santaella (2004), Foucault (2006), Manguel (2009), e outros, e que já passou por diversos suportes como o barro, o pergaminho, o papiro e hoje varia entre o impresso e o digital. Segundo Santaella (2004), as diferenças entre leitura e escrita e seus suportes, no decorrer do tempo, não são apenas materiais, mas também intelectuais, pois, como essa autora ressalta, as habilidades de leitura e escrita, por exemplo, atualmente, são bastante diferentes das habilidades de cinquenta ou cem anos atrás, uma vez que o leitor do livro tinha um tipo de habilidade, o dos jornais e folhetins, outro, e o da internet, também outro.

Desse modo, estudar os processos de transformação dessas habilidades e seus diferentes suportes é entender a relevância que estas exercem na formação do sujeito autônomo, uma vez que o ser humano sempre dependeu direta ou indiretamente da leitura e da escrita para desenvolver suas atividades, das mais elementares às mais complexas. Assim, entender essas transformações é compreender sua relação com a língua em seu contexto social, pois é na linguagem e pela linguagem que o indivíduo se transforma, torna-se sujeito de suas funções sociais e, conseqüentemente, contribui para as transformações linguísticas escritas

e faladas, como enuncia Mikhail Bakhtin (2006). É, certamente, na dinâmica social da língua que ela se transforma, que nascem e se transformam gêneros textuais e autorias. É, portanto, na intenção de conhecer mais profundamente esta relação entre o ser humano e suas habilidades de leitura e escrita, principalmente nos suportes impresso e digital, que se deu esta pesquisa, para melhor contribuir com a formação dos próprios alunos.

Partindo, assim, dessas considerações iniciais, configurou-se, enfim, o nosso problema de pesquisa: Como se efetiva o processo de construção de autoria do jovem estudante, no exercício cotidiano da leitura e da escrita, no ambiente escolar e fora dele? E, em decorrência do problema, surgiram também as questões norteadoras da pesquisa: Que significado tem a leitura e a escrita para o aluno? Qual a relação entre os textos lidos e escritos dentro e fora da escola? Que influência acusam as tecnologias digitais no processo de leitura e escrita do aluno? Como objetivos, pudemos delinear os seguintes: a) definir os conceitos de leitor, leitura, autoria, letramento e gênero textual, no contexto da cibercultura; b) verificar o modo como o aluno apreende os gêneros textuais nos eventos de letramento; c) avaliar trajetórias de construção de autoria do aluno pelo exercício da leitura e da escrita criativa.

Para esta pesquisa, então, foram analisadas produções escritas em sala de aula (em suporte impresso) e fora dela (em suporte eletrônico), no caso, as postagens dos alunos feitas no blog, criado pelo professor, autor desta pesquisa, com a ajuda dos próprios alunos, para a participação interativa do grupo em atividades de letramento. Foram mais de 320 produções escritas, tanto em sala de aula quanto no blog. Os alunos pesquisados, aproximadamente 100, são de uma escola no interior do Estado de Goiás, Minaçu, e pertencentes à Educação Básica, articulada com a formação profissional. Neste caso, o curso técnico de Eletromecânica. Embora a escola seja particular, os alunos desse curso recebem um subsídio da mineradora Sama Minerações Associadas que, em parceria com a instituição de ensino e prestadora de serviço SENAI, dão total suporte à formação gratuita desses profissionais.

Por se tratar de um estudo com um grupo específico, em uma escola específica, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, de cunho etnográfico e natureza quantitativa e qualitativa, podendo, assim, o pesquisador,

participar, interagir com os alunos e observar mais de perto o seu objeto e os sujeitos da pesquisa. A técnica utilizada na pesquisa foi a análise de conteúdo e do discurso, nas produções textuais dos alunos nos dois suportes, tendo como base as teorias sobre os multiletramentos: Soares (1998), Coscarelli (2007), Rojo (2009), Takaki (2012), os gêneros discursivos: Backthin (2006), Marcuschi (2011), Xavier (2013) e a “teoria de autor”, de Michel Foucault (2006). As análises do material produzido pelos alunos baseiam-se na teoria foucaultiana, que discrimina, no desempenho da função autor, as seguintes categorias: articulação de vários discursos na formação de um, contextualização para a formação discursiva, análise e operações complexas mentais e dialogismo. Outras categorias, no nível da construção discursiva, serão contempladas nas análises posteriores: intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, informatividade, etc (KHOC, 2001, 2003; MARCUSCHI, 2008).

Assim, este trabalho se divide em três capítulos. O primeiro inicia-se com uma introdução às práticas de leitura e escrita como construções sociais, fazendo-se uma rápida apresentação dos tipos de leitores, leituras, escritas e seus diferentes suportes, do material ao virtual. Dessa forma, o capítulo evidencia as mudanças causadas nas habilidades de leitura e escrita após a popularização das tecnologias da comunicação, sobretudo as digitais. Sobre a influência das mais recentes tecnologias nas práticas do ler e do escrever, o capítulo também apresenta visões diferentes de estudiosos do assunto como Lévy (1995/1999), Coscarelli (2007), Takaki (2012), Rüdiger (2013) e o resultado de um questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa, sem, contudo, supervalorizar ou desvalorizar as práticas de leitura e escrita provenientes do uso de tecnologias digitais presentes no cotidiano do alunado brasileiro. No entanto, este estudo, além de apresentar visões diferentes tanto da ferramenta quanto do uso que se faz dela, busca diferenciar o uso dessas tecnologias na aquisição de informação e formação, uma vez que entendemos serem coisas diferentes. Para Lévy (1999), a democratização da informação pode contribuir consideravelmente para a formação pela disseminação do conhecimento, ou seja, para ele, a publicização do saber é o acesso à informação – o que favorece muito a construção do conhecimento. De fato, para esses teóricos, como Lévy (1999) e Takaki (2012), o computador é um artefato tecnológico que representa um ganho qualitativo no processo de aquisição de

conhecimento, posto que ele otimiza o acesso à informação e possibilita novas interações, formas de comunicação e pesquisa, favorecendo os processos de produção de leitura e escrita. Outros, porém, de postura mais crítica, como Rüdiger (2013) e Marcuschi (2010), defendem que o computador, embora contribua para a aquisição de conhecimentos, nem sempre favorece o exercício adequado da leitura e da escrita, uma vez que o ambiente virtual, “independente do conteúdo, promove a leitura feita às pressas, o aprendizado superficial e a distração intelectual” (RÜDIGER, 2013, p. 55).

O capítulo também apresenta as diferenças do ler e do escrever na sociedade brasileira, a partir da década de 1950 até a atualidade, sob os estudos teóricos de Soares (1998), Mortatti (2004) e Rojo (2011). Há uma apresentação do que as autoras pensam sobre o que é e o que deveria ser o ensino das práticas de leitura e escrita, o que desde o lançamento do livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1996), tem-se entendido como *letramento*. O capítulo também apresenta as mudanças sociais que levaram ao uso do novo termo e à mudança das práticas de se ensinar a ler e escrever. Também, o capítulo diferencia os termos *alfabetizar* e *letrar* e apresenta visões diferentes sobre a influência que o computador pode exercer nessas práticas.

O segundo capítulo, também de cunho teórico, inicia-se ampliando um pouco mais a apresentação dos pontos de vista dos autores já mencionados no capítulo anterior. Essa retomada se justifica porque esse capítulo levanta a hipótese de o computador, como mídia digital, oferecer condições para a contemplação de algumas funções sociais como as de sujeito e autor, em razão das construções discursivas nele permitidas. Após essa retomada, são apresentados conceitos como autor, sujeito, gênero e discurso, com base em teóricos como Foucault (2006), Marcuschi (2010) e Orlandi (2012). Grande parte do capítulo é baseada na relação entre as formações de tais conceitos e o uso do computador, pois, como se verificou na pesquisa, o computador tem sido uma das ferramentas mais usadas na comunicação entre os alunos. Efetivamente, esses conceitos são contemplados como base de reflexão, aprofundamento de leitura e análise, o que desencadeia um olhar mais crítico e aguçado para o uso do computador como recurso tecnológico de apoio no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

O terceiro capítulo é a demonstração das análises das produções de leitura e escrita dos alunos, tanto no suporte digital quanto no impresso. O objetivo maior desse capítulo é encontrar respostas para, pelo menos, parte dos questionamentos levantados no início da pesquisa, a fim de se verificar o modo de construção de autoria desses alunos, a partir das práticas de leitura e escrita. Assim, nessa etapa da pesquisa, as análises objetivam verificar como os alunos exercem a função autor nas suas produções, que recursos linguísticos eles utilizam para isso, se o computador pode ou não auxiliá-los nessa tarefa (e como o faz) e finalmente, se existe alguma relação entre a construção de autoria e o nível de letramento do aluno. Para respostas a tais questionamentos, foram analisados textos de diferentes gêneros do discurso e de diversos alunos. Foram feitas análises de produções individuais e em grupo. A amostra se deu de forma aleatória, ou seja, não se escolheu um aluno, ou um gênero, ou mesmo um texto, especificamente. Buscamos, com isso, captar o discurso mais espontâneo possível produzido pelos alunos, sem que se sentissem pressionados ou influenciados pelas expectativas do pesquisador.

Desta forma, com essa breve introdução, entendemos ter deixado claros os principais aspectos da construção desse trabalho: o problema, os objetivos, o suporte teórico e os procedimentos da pesquisa, agora apresentada, conforme a ordem dos capítulos indicados.

## **CAPÍTULO 1 - LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS**

Os artefatos tecnológicos mais presentes na sociedade sempre exerceram influências no contexto social. E hoje um dos que tem se tornado cada vez mais comum no cotidiano das pessoas, sejam elas de grandes centros ou não, é o computador, assim como as demais mídias digitais. Para alguns estudiosos como Lévy (1995/1999), Marcuschi (2010) e Xavier (2013), uma das razões para a popularização da internet, por exemplo, é a interação de diferentes mídias e linguagens em um só lugar. Outros autores, como Castells (2002), Coscarelli (2007) e Takaki (2012), assinalam que sua popularização deve-se também à disseminação de conhecimentos e informações, o que promove a publicização do saber, como também salienta Lévy (1999). É por meio dessa “democratização do conhecimento”, segundo Lévy (1999), que muitos autores acreditam que as tecnologias digitais podem contribuir para construção de novos saberes. E, como estas têm exercido considerável influência no uso da linguagem, em especial, nas formas de expressão de nossos alunos, tendo sido, por essa razão, alvo de muitas discussões de natureza pedagógica, é que buscamos aqui, pelo menos em parte, a resposta para alguns dos questionamentos sobre a presença e a influência do computador e das novas mídias no contexto social em que esses alunos estão inseridos.

Assim, a partir das novas práticas de leitura e escrita introduzidas por essas mídias na sociedade, procuramos entender as contribuições das tecnologias digitais para o aperfeiçoamento dessas competências. Além disso, este trabalho busca compreender como as pessoas fazem uso dos seus conhecimentos linguísticos para se comunicar, para construir seus discursos, para reivindicar, opinar sobre algum tema, ou seja, como elas fazem uso da linguagem para exercer suas funções sociais.

Desse modo, este capítulo discute as mudanças das habilidades de leitura e escrita constatadas a partir da presença do computador e da atuação efetiva das tecnologias da comunicação, sobretudo as digitais, configuradas entre mídias fixas e móveis das mais variadas, no meio social. E, nesse contexto, verificar, após a popularização dessas tecnologias, a influência que passaram a exercer nas práticas do ler e do escrever de alunos da Educação Básica, e como eles usam essas práticas para construir discursos, se comunicar, opinar e exercer sua

autonomia no ler e no escrever. Para isso, este capítulo apresenta os suportes em que as leituras e escritas eram praticadas, como elas eram praticadas e em que contexto isso se deu nos últimos séculos. Faz, ainda, a distinção entre ser letrado e ser alfabetizado, defendendo a necessidade de domínio da leitura e da escrita, a necessidade de se ter um bom nível de letramento para exercer a cidadania e ter participação ativa nos acontecimentos, tanto pessoais quanto sociais.

### **1.1 Internet e letramento: a reinvenção da prática leitora**

Não restam dúvidas de que as invenções humanas têm sido um importante fator de mobilidade social, em razão de suas influências na dinâmica da sociedade. Muitas delas com grande potencial de transformação; outras, nem tanto, mas cada uma à sua época e com sua específica relevância; porém todas como respostas às necessidades sociais, uma vez que, proporcionalmente a novos acontecimentos e a novas demandas de conhecimento, informação e mercado, surgem novas tecnologias. Embora houvesse dúvidas no decorrer da história se uma tecnologia resistiria ao surgimento de outra, o próprio tempo deu a resposta de que nenhuma tecnologia substitui outra, pois cada uma contempla gostos, estilos, funções e habilidades diferentes. Elas se complementam, se articulam, se interligam, e, em se tratando de tecnologias, há entre elas mais articulação que concorrência, segundo Marcuschi (2011). Houve época em que se questionou a sobrevivência do rádio com o surgimento da televisão, do teatro com o surgimento do cinema, das correspondências com surgimento do e-mail, e atualmente, do livro impresso com o surgimento do e-book.

No decorrer do tempo, o ser humano inundou seu espaço com diferentes produtos tecnológicos, todos oriundos de necessidades e interesses circunstanciais e específicos. Atualmente, com a aceleração da economia e as demandas sociais, alimentadas por um desejo insaciável pelo novo, é possível que uma necessidade surja em decorrência da criação de alguns artefatos, em especial, das tecnológicas digitais.

Abrimos aqui um parêntese para um esclarecimento: o termo “tecnologia”, nesta pesquisa, assume a conotação que nos é dada pela definição de Raiça. Nesse particular, assinala a autora: “Tudo o que envolve a aplicação dos conhecimentos

científicos na solução de problemas para ajudar o homem a viver melhor se refere à tecnologia” (RAIÇA, 2008, p. 25).

Assim, instigada pelas necessidades sociais como a comunicação imediata, a otimização do tempo, a praticidade, a segurança e também por questões políticas econômicas e militares, a civilização moderna gestou o computador, e a sua popularização deu sequência a muitas outras transformações, como as alterações sociais decorrentes da influência de outras tecnologias decorrentes. Entretanto, a influência do computador no meio social e escolar desencadeou visões contrárias entre estudiosos das tecnologias digitais. Alguns deles, a exemplo de Libâneo (2000), Marcuschi (2010), Melo (2010), Coracini (2011) e Rüdiger (2013) não são muito otimistas quanto aos resultados celebrados pela grande maioria, conquanto os ganhos sejam evidentes. Esses autores veem com certa cautela essas transformações da dinâmica social, considerando que elas vêm provocando o abandono gradativo das competências de progressão moral e intelectual, numa crescente alienação da vida real (RÜDIGER, 2013). Outros, porém, como Lévy, (1999) Takaki (2012), Santaella (2004), Coscarelli (2007) e Xavier (2013) já se mostram mais otimistas quanto à contribuição das tecnologias digitais no processo de desenvolvimento humano e social. E, um dos principais conflitos entre os teóricos está exatamente nas novas práticas de leitura e escrita, instauradas e/ou favorecidas pelo computador na sociedade. Assim comenta Xavier (2013, p. 16):

[...] o acesso ao computador e a outros dispositivos digitais tem proporcionado aos sujeitos novas práticas lectoescritas efetuadas em ambientes virtuais com a possibilidade de agregar à escrita verbal outras linguagens como imagens dinâmicas e sons diversos.

Efetivamente, no decorrer do tempo, as leituras se transformaram, passando de orais a silenciosas, e seus suportes passaram do manual para o impresso e do impresso para o digital. Mudou-se a forma de ler e o espaço de leitura, sem, contudo, contrapor um leitor a outro e um tipo de leitura a outra, uma vez que os artefatos tecnológicos não se anulam no decorrer do tempo, mas se complementam e se articulam. A interação entre o impresso e o digital foi basicamente desencadeada pelas novas demandas sociais de conhecimento e comunicação, e, a partir de novas formas de comunicação, os produtos digitais e o computador têm chamado cada vez mais a atenção de usuários e estado cada vez

mais presente na vida das pessoas. Para Chartier, a mudança de suporte cria uma nova forma e concepção de leitura:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas (CHARTIER, 1999, p. 12/13).

Todas as mudanças referentes à leitura, à escrita e aos seus suportes decorrem de transformações sociais e, como bem salienta Santaella (2004), há sequencialidade histórica entre os leitores, e não há exclusão de um em razão do outro. Há convivência e reciprocidade entre eles, embora eles apresentem, cada um a seu tempo, habilidades diferentes. No período em que as leituras eram predominantemente feitas em suporte impresso ou até mesmo manuscritas, o leitor possuía habilidades específicas a esses suportes e as leituras eram mais verticalizadas que atualmente, como demonstra Santaella (2004, p. 24): “[...] leitura individual, solitária, de foro privado, silenciosa, leitura de numerosos textos, lidos em relação de intimidade, silenciosa e individualmente [...]”. Com a popularização do computador e outras mídias digitais, e em especial, com a socialização da internet, novas habilidades de leitura e escrita surgiram, sem, portanto, desaparecerem as habilidades de leitura em suporte impresso.

Ainda de acordo com Lúcia Santaella (2004), as leituras em meio eletrônico se articulam às leituras em meio impresso, e essa articulação é desencadeada pelo diálogo entre texto e leitor nos dois suportes. Com base em seus estudos sobre tipos de leitor, Santaella (2004) evidencia três tipos e aponta suas habilidades nessa prática de comunicação. Para ela, os três tipos são: o contemplativo, o movente e o imersivo. O primeiro tinha análise mais profunda de leitura, era mais meditativo e tinha a seu dispor textos basicamente escritos e longos. O segundo nasceu com a Revolução Industrial. Trata-se do leitor imagético, o leitor dos grandes centros, um leitor dinâmico, apressado, que pouco tempo tem para analisar ou pensar no que lê; por isso suas leituras são curtas, rápidas e basicamente imagéticas, que demandam menos tempo, maior velocidade. O terceiro, ainda em bastante observação, é o do ciberespaço, aquele que se faz autor, coautor de textos virtuais. Esse leitor está ligado diretamente aos hipertextos e tem grande participação nas autorias do ciberespaço. Para Santaella (2004, p. 19), esse último leitor é aquele que “desenvolve determinadas disposições e

competências que o habilitam para a recepção e resposta à densa floresta de signos em que o crescimento das mídias vem convertendo o mundo”.

Assim, segundo os teóricos de visão otimista, as mudanças sociais de leitura e escrita evidenciam que o computador pode contribuir também para o aprofundamento do nível de letramento de seus usuários, como salienta Takaki (2012, p. 162): “Observa-se, assim, a ideia de que a Internet pode representar o espaço mais propriamente adequado no qual o hiperleitor poderá expandir suas capacidades de execução e reflexão de seus próprios letramentos”. Sob esse ponto de vista, a popularização do computador pode possibilitar à comunidade universal mais oportunidade de interação, estudos, comunicação, realização de negócios, entretenimento e praticidade. Lévy (1999) chama a internet de “oceano de pérolas”, pois, para ele, é um espaço que cabe ao ser humano saber explorar para extrair dele mais saber e entretenimento. O autor também afirma que “os computadores são considerados como instrumentos de comunicação, de pesquisa de informação, de cálculo, de produção de mensagens (textos, imagens, som) a serem colocados nas mãos dos estudantes” (LÉVY, 1999, p. 171/172), e que são predominantemente usados pela classe estudantil urbana, embora estejam cada vez mais presentes na vida de usuários das mais diferentes idades e nos mais distantes lugares.

Para esse autor, este ciberespaço está sempre em transformação, pois recebe um fluxo contínuo de informação e desencadeia múltiplas ações interativas, o que significa participação ativa do usuário nos textos, ou seja, interferência direta nos discursos produzidos por inúmeros internautas. Essa interação é, na verdade, um diálogo entre os usuários da web, que leem e escrevem sobre o que está na rede. Por esse motivo, para Lévy (1999), toda leitura no ciberespaço é uma escrita em potencial, pois ela sempre nasce de uma leitura e é uma resposta a algum discurso. Lévy (1999, p. 118) também assinala que “seja qual for o texto, ele é o fragmento talvez ignorado do hipertexto móvel que o envolve, o conecta a outros textos e serve como mediador ou meio para uma comunicação recíproca, interativa, interrompida”. Assim, para essa vertente teórica, as mídias digitais, especialmente o computador, têm proporcionado aos seus usuários interação, acesso à informação, acesso a outros discursos, conhecimentos e saberes, o que o coloca em uma posição de auxílio no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Eles também ressaltam que desse espaço dinâmico de aquisição de conhecimento

emerge nova relação com o saber, “aprimora” diferentes habilidades e consequentemente faz surgir novos tipos de leitores e “autores”.

Assim, além de o computador ser visto como uma ferramenta ao auxílio do usuário na aquisição do conhecimento, Lévy (1999) e Takaki (2012) também concordam que o computador possibilita a redução da exclusão, pois reduz distâncias geográficas e publiciza línguas, culturas, shows, museus, teatros etc, como aponta Coscarelli (2007, p. 28):

Com a Internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas [...].

Todavia, nenhum artefato tecnológico ou prática social teria se desenvolvido se o ser humano não tivesse desenvolvido e dominado a mais antiga, porém a mais importante de todas as tecnologias: a escrita, que se traduz também numa importante habilidade comunicativa. E é pelo domínio desta que o ser humano executa todas ou grande parte de suas tarefas. E, associada à escrita, nasceu também a necessidade da leitura, outra habilidade que promove a todas as pessoas maior desenvoltura em suas tarefas e relações sociais. Habilidade que nasceu na oralidade, perdurou assim por grande parte da história, e hoje se efetiva predominantemente em silêncio, como menciona Manguel (2009, p. 59): “Ainda que se possam encontrar exemplos anteriores de leitura silenciosa, foi somente no século X que esse modo de ler se tornou usual no Ocidente”. Portanto, as habilidades de leitura e escrita tornaram-se as mais importantes para o uso e domínio de qualquer ferramenta, em especial, o computador, bem como qualquer outro tipo de artefato eletrônico que exige leitura e escrita para seu manuseio. Efetivamente, para alguns autores como Takaki (2012), a internet é o espaço que hoje mais e melhor proporciona condições de aprimoramento dessas habilidades. Além disso, esse espaço amplia o círculo de relações sociais, possibilita o acesso ao saber e contribui para o aprimoramento de várias habilidades e para o desenvolvimento de

[...] aprendizagens permanentes e personalizadas através de navegação, orientação dos estudantes em um espaço de saber flutuante e destotalizado, aprendizagens cooperativas, inteligência coletiva nos centros das comunidades virtuais, desregulamentação parcial dos modos de

reconhecimento dos saberes, gerenciamento dinâmico das competências em tempo real [...] (LÉVY, 1999, p. 177).

Assim, para o autor, esse espaço favorece transformações gerais nas comunidades em que está inserido, como, por exemplo, o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, o acesso ao saber, a comunicação entre as pessoas. No entanto, o desenvolvimento dessas habilidades hoje desencadeia práticas além das exigidas pelas escolas brasileiras até meados da década de 1980, quando se voltavam para estudos mecânicos de leitura e escrita, como salienta Mortatti (2004). Isso se dá porque o conhecimento, o uso e o domínio dessas habilidades atualmente impõem práticas que extrapolam os muros da escola – práticas ligadas tanto a tarefas diárias, como o manuseio de aparelhos eletrônicos, por exemplo, que requerem o bom domínio da leitura e da escrita, quanto atividades mais elaboradas como a construção de um texto científico. Para Mortatti (2004), essas habilidades são imprescindíveis para qualquer atividade humana, para o bom desenvolvimento intelectual do ser humano e para a execução de suas funções enquanto sujeito crítico de uma sociedade que está sempre em transformação:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sócio-cultural e político (MORTATTI, 2004, p. 15).

Soares (1998) também se refere às habilidades de leitura e escrita, uma vez que elas devem extrapolar as condições mecânicas de registro e decodificação de escrita. Assim, a autora define, respectivamente, o ler e o escrever como:

[...] um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simples decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa. [...] É também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado (SOARES, 1998, p. 48).

Esse domínio de leitura e escrita que desencadeia habilidades extraescolares é o que se tem estudado e pesquisado como “letramento”, ou seja, o uso dessas habilidades para executar tarefas, além de escolares, também sociais, como pegar um ônibus, encontrar um endereço, operar um caixa eletrônico, ler um mapa, uma planilha, preencher um formulário, solicitar por escrito um emprego, fazer também por escrito uma reclamação a algum órgão público e em especial saber manusear aparelhos eletrônicos e eletroeletrônicos como celular, computador,

aparelho de som, DVD, máquina de lavar etc. Assim como Takaki (2012), Soares (1998, p. 81) reafirma que “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. Desse modo, fazer bom e adequado uso da leitura e da escrita possibilita ao ser humano maior participação nos acontecimentos sociais, maior consciência de seus direitos e deveres como sujeito ativo na contribuição de um mundo melhor.

Portanto, a diferença de domínio de leitura e escrita entre uma pessoa com baixo nível de letramento e uma pessoa com alto nível de letramento consiste na ampliação das práticas sociais das habilidades de leitura e escrita, pois, a pessoa com baixo nível de letramento pode fazer uso dessas práticas por meio de terceiros, por meio da leitura de ícones, de cores, formatos, pode fazer leituras auditivas e desenvolver algumas atividades sociais, no entanto suas práticas são bem mais resumidas e simples do que as práticas de uma pessoa com alto nível de letramento. O pouco domínio dessas habilidades condiciona as pessoas a atividades básicas e extremamente simples e pode conduzi-las a uma marginalização do saber e, conseqüentemente, à exclusão social e profissional, levando-as a se tornarem alvo de preconceitos.

Assim, iletrada não seria exatamente uma pessoa sem nenhuma habilidade de leitura e escrita individual e/ou social, até porque, segundo Mortatti (2004), não existe um grau zero de letramento, pois, na sociedade contemporânea, é impossível não usar de práticas de leitura e escrita no convívio social, ou seja, o letramento engloba um conjunto de atividades, dentre elas leitura e escrita, e é um permanente, um processo contínuo.

Desse modo, todas as pessoas possuem competências ligadas, direta ou indiretamente, às práticas de leitura e escrita, porém, cada uma com um nível de letramento, cada uma com uma habilidade específica para se comunicar, interagir, trabalhar e estudar, até porque, nas sociedades grafocêntricas, as relações sociais, a comunicação e todo tipo de ação humana tem relação direta com a escrita e/ou a leitura. E, embora a escrita seja uniforme do ponto de vista prático, a leitura pode se efetivar nas mais variadas formas, como por exemplo, nos gestos, nas expressões faciais, na entonação de voz, no ritmo, no olhar e, até mesmo, no silêncio. Praticar a leitura, em nível de letramento, seja ela em linguagem acadêmica, técnica, científica

ou social, é estabelecer diálogo com interlocutores, é compreender o significado do texto na sua maior inteireza, é entender e se fazer entendido, é se posicionar frente à escrita.

Segundo Soares (2002), o nível de letramento de uma pessoa evidencia as diferenças entre um indivíduo apenas alfabetizado de um indivíduo letrado, pois

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2002, p. 39).

A autora também ressalta que as alterações nas habilidades de leitura e escrita são decorrentes de transformações sociais, e essas transformações são a extrapolação de leituras decodificativas e ingênuas, ou seja, a compreensão das principais informações no texto, sejam elas explícitas ou implícitas. É a obtenção da compreensão na sua maior inteireza, na sua maior profundidade.

Uma visão simplista dos conceitos de “letramento” e “alfabetização” impede a compreensão das diferenças entre eles, pois tanto letramento quanto alfabetização estão associados diretamente às práticas e habilidades individuais e sociais de leitura e escrita. No entanto, o letramento extrapola a alfabetização por tornar o indivíduo capaz de usar a leitura e a escrita em contextos tanto pessoais quanto sociais que exigem maior aprofundamento de leitura e escrita. Assim, o letramento não se restringe às habilidades individuais, contextuais ou circunstanciais do ato de ler e escrever dentro da escola.

Desse modo, o letramento é um processo de uso da leitura e da escrita em contexto pessoal e social que possibilita à pessoa entender melhor os fatos sociais à sua volta, o que também pode dar a ela melhores condições de posicionamento, interação conforme o contexto e a circunstância exigem, análise de fatos por diferentes ângulos, condições de fazer melhor leitura de mundo, questionar imposições, reconhecer os direitos de cidadão, enfim, ter uma visão plurilateral do mundo e da vida. Já a pessoa apenas alfabetizada, que vive em níveis baixos de letramento, fica por vezes em condição de sujeito assujeitado, ou seja, fica à margem da cidadania, da sua condição de autor/sujeito da realidade na qual está inserida. O indivíduo com baixo nível de letramento tem restritas suas atividades sociais, tem dificuldade para entender e até discutir situações políticas, econômicas

etc. Ele, às vezes, tem visões restritas e unilaterais, o que o impede de aprofundar uma análise ou discussão. Muitas vezes também, o baixo nível de letramento não impede que a pessoa desenvolva atividades sociais de leitura e escrita, mas, segundo Soares, uma pessoa que vive em nível alto de letramento tem maior facilidade para lidar com habilidades como leitura e escrita. Sobre tais condições, Soares (2002, p. 36) define que “**alfabetizado** nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Sobre o conceito de analfabeto, Soares (2002, p. 30) ressalta: “[...] o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas”.

Portanto, com os novos acontecimentos, exigências e mudanças sociais, a prática de alfabetização tem se voltado para o desenvolvimento do domínio das habilidades de leitura e escrita em contextos tanto escolares quanto sociais, ou seja, uma prática de alfabetização letrada como se refere Soares (2002, p. 47): “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

No entanto, embora o domínio da escrita seja uma habilidade relativa e temporal, pois esse conceito de domínio muda no decorrer da história, a humanidade tem dado provas de que quanto maior esse domínio, mais desenvolvido intelectualmente é um povo, uma nação, um indivíduo. Sobre essa temporalidade de domínio da escrita e também da leitura, Roxane Rojo (2009, p. 45) acrescenta que: “o que se define como alfabetismo muda de uma época para outra, porque essas definições refletem as mudanças sociais”. Houve uma época no Brasil em que o domínio da leitura e da escrita era concebido apenas pelo simples fato de um cidadão conseguir escrever o próprio nome. Houve também uma época em que a concepção do domínio dessas habilidades era atribuído a quem conseguia ler e escrever uma frase pequena.

Portanto, o conceito de analfabeto hoje é bem diferente do conceito do século XIX. E antes mesmo de a escrita se tornar direito adquirido, havia os leitores públicos, uma minoria de pessoas que lia em ambientes abertos para pessoas que

não sabiam ler. Ao passar do tempo, com as transformações sociais e maior acessibilidade popular à leitura, surgiu também o leitor privado, aquele que, mesmo em um lugar público, voltava-se para seu mundo numa leitura silenciosa:

Para a compreensão do texto, a oralização era, portanto, exigida. Essa prática do ato de ler foi entendida como publicização. Um leitor lia para tantos outros leitores-ouvintes, numa dinâmica de socialização em que, inclusive, enquanto os demais ouviam o texto, trabalhavam. [...] A relação entre público e privado teve no livro, no desenvolvimento da produção impressa e da materialidade da escrita, seu eixo de sustentação, uma vez que, pelo livro, o leitor se isolava do mundo, mesmo estando em espaço público. (COSTA; SILVA, 2012, p. 59).

Ler com os ouvidos e ler com os olhos são tipos de leitura que nos fazem pensar nos tipos de leitores. A eles, condicionados a tais leituras, associamos tipos de concentração, entendimento, criticidade etc. Assim, o nível dessas habilidades a que se referem Soares (1998) e Takaki (2012) possibilita ao indivíduo exercer a sua função de sujeito/autor na sociedade, ou seja, de contribuir para mudanças sociais, por meio de suas manifestações, discussões, opiniões, cobranças, análises, reflexões, posicionamentos frente aos acontecimentos políticos, culturais ou educativos na sociedade em que está inserido. Possibilita-lhe também desencadear reflexões que levam ao debate, à discussão, a outros pontos de vista, a outros pensamentos, teorias, formas de ver e analisar problemas e lidar com eles. Essa participação ativa do indivíduo impossibilita seu assujeitamento, ou seja, o seu “apagamento” enquanto sujeito, um indivíduo sem voz nem vez na sociedade, um indivíduo que muito mais ouve que fala, que muito mais aceita que discute, que não enxerga outras possibilidades senão a que lhe foi imposta.

Assim como ressalta Foucault (2006), o sujeito não pode ser apenas um indivíduo falante, ele tem que ser um indivíduo que participa ativamente dos acontecimentos sociais, que contribui de alguma forma para mudanças, que estabelece diálogos com outros discursos, que promove discussões e análises dos fatos à sua volta, que interage com outros indivíduos, que historiciza sua existência a partir de suas ações. Ações e discursos que são originários do lugar social que ocupa, do que representa enquanto sujeito de um contexto social, não enquanto pessoa.

E, segundo estudiosos do ambiente virtual como Lévy (1999), Coscarelli (2007) e Takaki (2012), a internet pode ajudar o indivíduo a exercer suas funções de sujeito e autor dentro de um contexto social, pois dá a ele a oportunidade de

participar de acontecimentos sociais, políticos, culturais, discutir assuntos de interesse coletivo, expor suas opiniões, ouvir outras etc. Ainda segundo esses autores, a internet pode também contribuir para o aprofundamento do nível de letramento de seus usuários porque aprimora as práticas de leitura e escrita.

Portanto, segundo estudos de Coscarelli (2007) e de outros estudiosos, com tantas possibilidades de pesquisa, execução de trabalho, aquisição de informações, conhecimentos de outros discursos, interação, participação ativa de discussões e debates, desenvolvimento de leitura e escrita, interações, diálogo com outros textos, o computador pode contribuir com a alfabetização e até mesmo com o aprofundamento do nível de letramento dos alunos. Esta autora ainda ressalta que os novos artefatos de leitura e escrita introduzidos nas escolas possibilitam novas formas de lidar com essas habilidades, ou seja, para ela, o computador pode oferecer ao ser humano e, em especial, aos estudantes o desenvolvimento da leitura e da escrita no contexto escolar e também nas práticas sociais.

Desse modo, o uso pessoal e social de tais habilidades é que vai levar o indivíduo a exercer suas funções autor/sujeito, e a internet tem sido um espaço que propicia a prática e o desenvolvimento dessas habilidades e as condições para a evidência dessas funções. Segundo Lévy (1995, p. 25), o computador amplia e enriquece a leitura a partir do contato com outros discursos, outros textos, outras formas de pensar: “[...] a hipertextualização multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura”. Ainda segundo esse autor (1995, p. 25), “um pensamento se atualiza num texto e um texto numa leitura (numa interpretação)”. Assim, as interações proporcionadas pelo computador ajudam no desenvolvimento da habilidade de leitura, o que pode conseqüentemente também, segundo esse princípio, contribuir para a contemplação da função autor/sujeito.

Todavia, também com relação à influência do computador no meio social e às novas práticas de leitura e escrita desencadeadas por ele, em especial, na internet, alguns estudiosos como Rüdiger (2013), por exemplo, evidenciam que a web não contribui acentuadamente para a formação do leitor/sujeito crítico porque a aprendizagem, no espaço virtual, seria superficial, uma vez que as leituras são mais rápidas e pouco profundas. Por conseguinte, conforme esse autor, a internet pouco contribui para o aprofundamento de práticas de leitura e escrita que levem o indivíduo à formação crítica adequada às exigências sociais. O autor reforça, ainda,

a ideia de distração na leitura virtual quando aponta para a quantidade de links em alguns sites, pois, para ele, quanto mais links, maior é a distração, menor é a concentração. Ou seja, a excessiva quantidade de informação na rede causa no internauta exatamente o oposto do que defendem alguns teóricos como Lévy (1999) e Coscarelli (2007). Essa quantidade excessiva de informação a que o internauta é submetido no espaço virtual pode ser um impedimento para sua formação, uma vez que fragmenta conceitos e pulveriza o saber. Esse pensamento concorda com as definições de leitor movente e imersivo de Santaella (2004), pois, para ela, esses leitores são predominantemente imagéticos e flutuantes, tendo grande dificuldade de concentração e leitura reflexiva.

Baseado numa visão mercadológica da internet, Rüdiger (2013) ainda ressalta que, embora a criação do computador tenha fundamentação militar, sua criação também abarcou interesses políticos e mercadológicos, o que reforça também a ideia de que a web pode ser uma forma de dominação e manipulação social. Os interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos na década de 1960, frente à corrida espacial disputada com antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), visavam ao investimento em três grandes áreas: a comunicação, a mídia e as telecomunicações, e a junção das três fez nascer, sob discurso teoricamente militar, o computador. Assim ressalta Rüdiger (2013, p. 175): “As redes não surgiram apenas como recurso militar defensivo; antes foram concebidas como parte de um projeto de reconstrução do conjunto da sociedade capitalista por ex-esquerdistas que se haviam convertido em anticomunistas”. Sob este ponto de vista, o autor evidencia o caráter não neutro da web, pois, para ele, a rede está amparada em uma ideologia econômica e social. Assim ele ressalta:

O progresso trazido pela mídia digital interativa no tocante aos meios de participação pública no processo político não pode ser visto de modo linear ou unilateral, porque aquela não é menos usada com objetivos policiais de controle da opinião e, mesmo, de coersão ideológica dos cidadãos, dependendo do contexto institucional existente (RÜDIGER, 2013, p.37).

Para esse autor, os teóricos otimistas sobre a participação da web no meio social têm uma visão ingênua, pois não reconhecem nela as políticas de controle econômico e social, uma vez que “a crença no poder emancipatório da mídia digital é fruto de uma maneira muito pobre de entender a prática política e de uma forma muito ingênua de promover a democracia”. A web é uma forma de exposição desnecessária e barata, pois “o desejo de promoção e obtenção de

popularidade que nela impera leva ao rebaixamento dos padrões morais e culturais” (RÜDIGER, 2013, pp 38/40).

Marcuschi é também outro teórico bastante crítico da interferência da web no meio social e escolar, e, em uma referência a David Crystal quanto ao uso da linguagem na internet, Marcuschi (2010, p. 22) aponta alguns problemas: “do ponto de vista dos usos da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semianalfabética”. Desse modo, por este ponto de vista, a internet não favorece muito o aprofundamento do nível de letramento, tendo em vista que pouco contribui para uma leitura reflexiva e compreensiva.

No entanto, embora alguns teóricos como Crystal e Rüdiger (2013) sugiram que a internet não seja o espaço mais adequado para se aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita, outros como Lévy (1995), Costa (2006), Coscarelli (2007), Xavier (2013) defendem que a web é um espaço de democratização da informação e universalização do saber. Assim Costa (2006, p. 23) ressalta: “No tempo e no espaço da rede universal ciberespacial, tudo e todos podem interagir com tudo e com todos: com pessoas, com textos, com sites, com home-pages, com a mídia etc., em qualquer parte do mundo”. Entretanto, essa ideia contrapõe-se, a princípio, com duas outras ideias. A primeira é a de que a internet não sendo neutra, tendo princípios políticos e econômicos arraigados em sua dinâmica, não pode possibilitar a todos a totalidade dos acessos a todos os discursos, em qualquer lugar e a qualquer hora, ou seja, há uma restrição de acesso a informações e pessoas, o que evidentemente descaracteriza o perfil democrático da web defendido por alguns teóricos. A segunda, também sobre a restrição de acessos, reforça a ideia de o espaço ser uma forma de controle de opinião social e concorda com a teoria de rarefação do sujeito, enunciada por Foucault, em seu texto *A ordem do discurso* (2005), que trata do que pode ser dito, para quem e em que situação.

Todavia, o que se busca neste trabalho não é, propriamente, emitir um juízo de valor sobre a internet ou qualquer outro espaço e/ou suporte digital, mas refletir sobre as diversas abordagens teóricas do assunto para, a partir disso, olhar por diferentes ângulos a influência que as tecnologias digitais têm exercido nas tantas áreas do conhecimento, em especial no uso da linguagem, a fim de se chegar

a um resultado concreto de possibilidades de intervenção no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita na escola e fora dela, nas múltiplas situações de letramento. Também, pelas diferentes reflexões de vários teóricos sobre a presença e influência da internet no cotidiano das pessoas, em especial, de estudantes da Educação Básica, busca-se entender as transformações ocorridas tanto no campo da linguagem quanto no campo da comunicação e aquisição de conhecimentos e/ou de informações.

Portanto, o computador e as demais tecnologias digitais, cada vez mais presente nos lares brasileiros, com sua influência nas alterações de comportamento, usos linguísticos, práticas de leitura e escrita, bem como na aquisição de conhecimento, nos últimos tempos, tornou-se um dos objetos de estudo desta pesquisa. Desse modo, estudar a internet enquanto espaço de interação, participação, aquisição de informações e conhecimentos, espaço de construção de autoria, seu poder de encantamento e suas influências em práticas de leitura e escrita é tentar compreender as muitas transformações na sociedade, o que conseqüentemente instaura novos gêneros textuais, novas formas linguísticas etc.

Outro objeto de estudo desta pesquisa é o texto impresso, o que será feito por meio da análise das produções textuais dos alunos, em sala de aula. No entanto, o estudo tem como objetivo geral estudar não esses espaços, virtual e impresso, mas a forma como os alunos se manifestam neles em lugares diferentes. Ou seja, demonstrar como se dão os processos de construção de autoria dos alunos em suas práticas de leitura e escrita, dentro e fora da escola, por meio de produções textuais desenvolvidas em sala de aula e por meio da participação destes em eventos de letramento no ambiente virtual, em especial um blog criado para este fim.

Desta forma, essa pesquisa buscou entender algumas das transformações sociais como os eventos de letramento, a forma como os alunos se manifestam no ambiente virtual e no meio impresso, o sentido que as produções textuais em sala de aula e no blog assumem para eles e, principalmente, como eles usam a língua na construção de discursos que evidenciam a contemplação da função autor. O interesse pelo assunto surgiu da necessidade de entender tais questões para auxiliá-los melhor no uso adequado desses suportes, e assim contribuir para a formação de indivíduos mais críticos e letrados.

E, nesse período em que a presença de produtos digitais na sociedade mundial é cada vez maior e as transformações sociais (interação, comunicação, conhecimentos...) são cada vez mais rápidas, a necessidade de entender algumas mudanças para contribuir e melhorar a mediação entre o aluno e o conhecimento se faz muito importante. Assim, quando Lévy (1995) evidencia que as instituições de ensino perderam seu monopólio de ensino com a publicização do saber por meio da internet, ele também evidencia as necessidades de mudanças dessas instituições e também dos professores que, para se manterem atualizados e sempre à frente de seus alunos, necessitam entender algumas das transformações sociais decorrentes da presença das tecnologias digitais na vida das pessoas, a fim de saberem lidar com as novas demandas e exigências do ensino. Isso ocorre porque, embora a internet tenha publicizado o saber, como menciona Lévy (1995), e por ela se tenha acesso a mais conteúdo do que em qualquer livro, a presença do professor atualizado, pesquisador das transformações sociais, conhecedor das novas demandas de ensino, faz-se imprescindível para a construção do conhecimento, assim como ressalta Libâneo (2000):

Têm sido frequentes as afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. [...] A instalação de computadores e de outros meios tecnológicos nas escolas substituirá o professor? [...] Nessa escola haverá lugar para o professor? Sem dúvida. Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana (LIBÂNEO, 2000, p. 65).

E, além da importância da presença do professor na aquisição do conhecimento em períodos de grandes mudanças sociais e influências digitais, Lévy (1999) ressalta que os novos artefatos tecnológicos são tão importantes para os alunos quanto para os professores, pois estes aprendem, assim como os alunos, se atualizam e enriquecem seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Assim revela o autor:

Os professores aprendem, ao mesmo tempo que os estudantes, e atualizam continuamente, tanto seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas. (A formação contínua dos professores é uma das aplicações mais evidentes dos métodos de aprendizagem aberta e à distância) (LÉVY, 1999, p. 171, /aspas do autor/).

Portanto, o estudo desses novos artefatos tecnológicos em sala de aula e no cotidiano dos alunos, bem como a inserção do professor no universo virtual com o fim de melhor contribuir com a aprendizagem de seus alunos, é ao mesmo tempo bom e necessário para sua atualização e justifica o desenvolvimento dessa pesquisa.

## 1.2 Concepções de letramento: suportes e mídias

Desde o surgimento da escrita até a atualidade, surgiram maneiras diferentes de ler e escrever, e na mesma proporção e ao mesmo tempo em que se efetivaram essas habilidades, também novos suportes para essas práticas, sem, contudo, se dar a exclusão de um pelo outro. No entanto, as alterações no uso da linguagem se acentuaram mais após a popularização do computador e de outras mídias digitais, que fez emergir novas formas linguísticas decorrentes de tempo, espaço, estilo e principalmente pelas novas formas de expressão e comunicação.

Efetivamente, boa parte das habilidades de leitura e escrita em suportes impresso e digital advém da capacidade individual, circunstancial e social do indivíduo de se relacionar no contexto em que vive e com o mundo. Assim, letramento não se restringe às práticas de leitura e escrita apenas e nem somente ao suporte em papel, na tela ou até mesmo no ciberespaço. O nível de letramento é proporcional às demandas de leitura existentes nas interações sociais, em diferentes mídias e linguagens, tais como as auditivas, gestuais, faciais etc. Também é proporcional à forma como cada indivíduo se posiciona frente aos acontecimentos sociais, à forma como executa tarefas cotidianas como dirigir um veículo, tomar um ônibus, operar um caixa eletrônico, ler um contrato, discutir um assunto, encontrar um endereço ou coisa parecida. Assim, a concepção da palavra *letramento* está sendo adotada nesse trabalho segundo os estudos de Maria do Rosário Mortatti, que assim o entende:

O letramento, por sua vez, é um *continuum* que envolve um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem pré-fixar, impossibilitando, como vimos, a distinção precisa entre analfabetismo e letramento e entre iletrado e letrado, do ponto de vista tanto individual quanto social (MORTATTI, 2004, p. 19, /grifo da autora/).

E embora a palavra *letramento* seja relativamente nova no contexto educacional brasileiro, pois seu uso teve início no começo da década de 1990, com

a publicação do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1996), de Mary Kato, muitos já são os trabalhos sobre as concepções de ler, escrever e alfabetizar. Também, embora não se tenha uma definição consensual de letramento, sabe-se que seu significado está diretamente ligado às práticas tanto sociais quanto individuais de leitura e escrita, como ressalta Magda Soares (1998), e que letramento é um processo contínuo do desenvolvimento dessas duas habilidades.

Não diferente de outras palavras novas em qualquer léxico, a palavra *letramento* surgiu na língua portuguesa a partir da necessidade social e cultural do uso da leitura e da escrita, ou seja, após o surgimento de novos acontecimentos, fatos e fenômenos sociais referentes à prática de ensinar a ler e escrever. Essa palavra chegou ao Brasil como uma tradução da palavra *literacy*, da língua inglesa, e significa “letrado”, ou seja, pessoa erudita, rica em conhecimentos literários. Embora o vocábulo *literacy* seja a raiz de *letramento*, este termo não tem a mesma carga semântica, uma vez que o nível de letramento de uma pessoa não é mensurado pelo grau de escolaridade dela, mesmo sendo associado especificamente à leitura e à escrita, como menciona Soares (1998).

O aparecimento de novas demandas sociais de leitura e escrita impôs à alfabetização no Brasil, a partir da década de 1980, novas práticas de ensino e um repensar de suas atividades. Então, seu exercício passou a se voltar para a extrapolação da simples decodificação da escrita pela leitura, ou pela codificação da escrita, o que contemplava basicamente a ortografia. Segundo Mortatti (2004, p. 34), era preciso extrapolar as condições do aprender a ler e escrever: “É preciso, hoje, também, saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais [...]”.

De acordo com estudiosos como Mortatti (2004), Soares (1998/2003), Rojo (2009) e outros teóricos da linguagem, a concepção de indivíduo alfabetizado é temporal, ou seja, muda de acordo com o surgimento de novos fatos sociais. Na década de 1940, por exemplo, no Brasil, os sentidos que definiam uma pessoa como analfabeta ou alfabetizada eram realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considerava alfabetizada a pessoa que conseguisse assinar o próprio nome. Já a partir da década de 1950, sob critérios da UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), a

concepção de alfabetizado ampliou-se para quem conseguisse ler e escrever um bilhete simples no próprio idioma, como assinala Roxane Rojo:

Se, na primeira metade do século passado, podíamos definir como alfabetizado aquele que sabia escrever o próprio nome, já em 1958 a Unesco define alfabetizado como a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples da vida cotidiana. [...] Hoje em dia, entretanto, essa capacidade seria considerada como um nível mínimo de alfabetismo [...] (ROJO, 2009, p. 45).

Desse modo, apenas assinar o nome já não era mais condição de distinção entre alfabetizado e analfabeto. Portanto, como ressalta Soares (1998, p. 20), alfabetizado não pode ser o indivíduo que tem um domínio muito restrito das habilidades do ler e do escrever: “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]”. Assim, percebidas as necessidades de mudanças nas práticas de alfabetização, Mortatti (2004) defende a ideia de que alfabetizar alguém deve ser a prática de tornar a pessoa capaz de responder socialmente às exigências de leitura e escrita nas atividades do seu dia a dia.

Assim, diferentemente da alfabetização, o letramento aparelha o indivíduo para entender mais e melhor os fatos sociais à sua volta, a se posicionar, a interagir conforme o contexto e a circunstância exigem, a analisar fatos de diferentes ângulos, a fazer leitura de mundo, a questionar imposições, a reconhecer os direitos de cidadão, a ter uma visão plurilateral do mundo e da vida, a interagir melhor. E, com o intuito de ajudar as pessoas a viver nesse nível de letramento, muitas ferramentas são criadas e disponibilizadas à sociedade para as pessoas “aperfeiçoarem” suas práticas de leitura e escrita. E, atualmente, sob a visão dos estudiosos mais otimistas quanto a presença das tecnologias comunicacionais no meio social, a ferramenta que mais tem assumido influência positiva na aquisição do conhecimento é o computador (bem como outras mídias digitais); pois, para eles, além da prática das habilidades de leitura e escrita, essas mídias proporcionam mais interação, possibilitam maior aquisição de informações, entre outros benefícios. Sobre as influências positivas na sociedade, Takaki (2012, p. 80) evidencia que “o espaço digital promove oportunidades para epistemologias emergentes que contribuem para a expansão das pesquisas convencionais, ensino e aprendizagem informais, maior autoria com novas epistemologias de conhecimento e

performatividade”. Assim, a autora acredita que o computador pode auxiliar bastante na aprendizagem. Para ela, essa aprendizagem ocorre na dinâmica de leitura e escrita do ciberespaço, desenvolvendo, desse modo, o letramento do hiperleitor que a autora chama de “letramento crítico”.

Dessa forma, Takaki (2012, p. 89) afirma: “O letramento crítico ocorre por meio de aprendizagem coletiva, ou seja, um hiperleitor contagia outros com ideias, questionamentos e reflexões”. Segundo ela, esse espaço também pode possibilitar a construção de outras visões de mundo, outras leituras de mundo, construção de identidades, relação desse universo com espaço público, com posicionamento crítico de vários leitores, o entrelaçamento de culturas diferentes, o surgimento de novas práticas sociais e, por isso, o aprofundamento do nível de letramento. Takaki (2012, p. 162) ainda reforça: “Observa-se, assim, a ideia de que a Internet pode representar o espaço mais propriamente adequado no qual o hiperleitor poderá expandir suas capacidades de execução e reflexão de seus próprios letramentos”. Ainda segundo a autora (2012, p. 59) “[...] o letramento crítico assume um compromisso social: analisar como uma sociedade se transforma, os motivos pelos quais ela se transforma, visando, assim, a uma formação e participação ativa do cidadão em seu meio”.

O aprofundamento do nível de letramento acontece basicamente a partir de leituras que rompem com velhas concepções de mundo, ou seja, “lidar com questões que propiciam desconstruções, reconstruções de identidades, culturas, comunidades e instituições, constitui-se uma prática relevante no que se refere aos letramentos”, segundo Takaki (2012, p. 8). Sob essa percepção, a internet coloca à disposição de todos os seus usuários variadas formas de interação. Essas formas de interação, de uso da linguagem, que, na verdade, são práticas sociais de comunicação, desencadeiam novas formas de ler e escrever. Desse modo, essas práticas levam ao aprofundamento do nível de letramento das pessoas, como reforça Takaki:

Os leitores articulam textos diferentemente, em práticas sociais distintas, e tais maneiras diferentes de lidar com o texto alteram não somente suas identificações, mas também seus posicionamentos e participações dos indivíduos na sociedade (TAKAKI, 2012, p. 43).

Portanto, segundo as teorias de Soares (1998) e Mortatti (2004) sobre alfabetização e letramento, embora muitas práticas pessoais e sociais de leitura e

escrita sejam semelhantes e até mesmo comuns a pessoas com baixo e alto nível de letramento, o que faz a diferença entre elas é o poder de argumentação, de posicionamento, a capacidade de reflexão, de criticidade, de análise sob diferentes pontos de vista sobre o mesmo objeto, é a qualidade das interações, é a capacidade de resolução de problemas, é o aprofundamento de visões amplas e plurais da vida e do mundo. Também, segundo Takaki (2012), o computador pode contribuir para a formação de um indivíduo com bom nível de letramento e capaz de exercer plenamente sua cidadania, ou seja, ele pode participar de acontecimentos políticos manifestando sua opinião, pode cobrar seus interesses legalmente assegurados, pode executar suas funções civis, pode defender uma causa e gozar de seus direitos e deveres tanto civis quanto políticos como o voto, por exemplo.

No entanto, essa ideia de grande contribuição das tecnologias digitais na formação humana, profissional e intelectual sob a visão de Rüdiger (2013) tem acentuada restrição, pois, para ele, embora estas contribuam positivamente para diversas práticas sociais como a comunicação em ampla escala e com rapidez, por exemplo, elas não favorecem verticalização de leitura, de análise, de reflexão, o que conseqüentemente pouco contribui para ampla formação intelectual de um indivíduo. E isso opõe-se acentuadamente ao que Rüdiger (2013) considera como desenvolvimento intelectual, que decorre de verticalização de leitura e conhecimento teórico.

Assim como já mencionado na introdução deste trabalho, para conhecermos melhor a relação entre os alunos e as novas mídias, de que forma estas interferem nos usos da linguagem, no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, no aprofundamento do nível de letramento, na aquisição de conhecimento dos alunos, realizamos uma pesquisa com onze perguntas que nos expõem a relação aluno-computador-internet-mídias digitais.

Este questionário foi aplicado aos alunos em dezembro de 2013, em um período de avaliações na escola, o que de certa forma impediu que todos os 105 alunos do curso participassem. No entanto, a porcentagem de alunos participantes da pesquisa chegou a quase noventa (88%), o que representa uma porcentagem alta e que não compromete o resultado da pesquisa.

## Para você, nas suas atividades diárias, dentro e fora da escola, as habilidades de leitura e escrita são:

■ Muito importantes ■ Importantes ■ Pouco importantes ■ Nem um pouco importantes

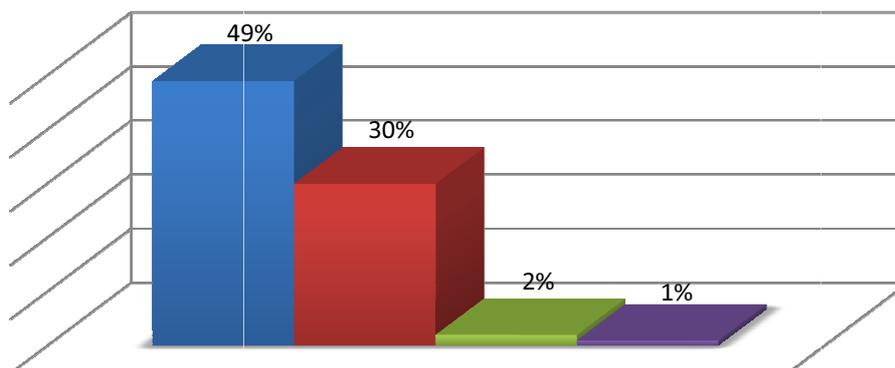


Gráfico 1 – Relevância das habilidades de leitura e escrita

## Com que frequência você acessa a internet?

■ Uma vez ao dia ■ Várias vezes ao dia ■ Algumas vezes por semana ■ Raramente

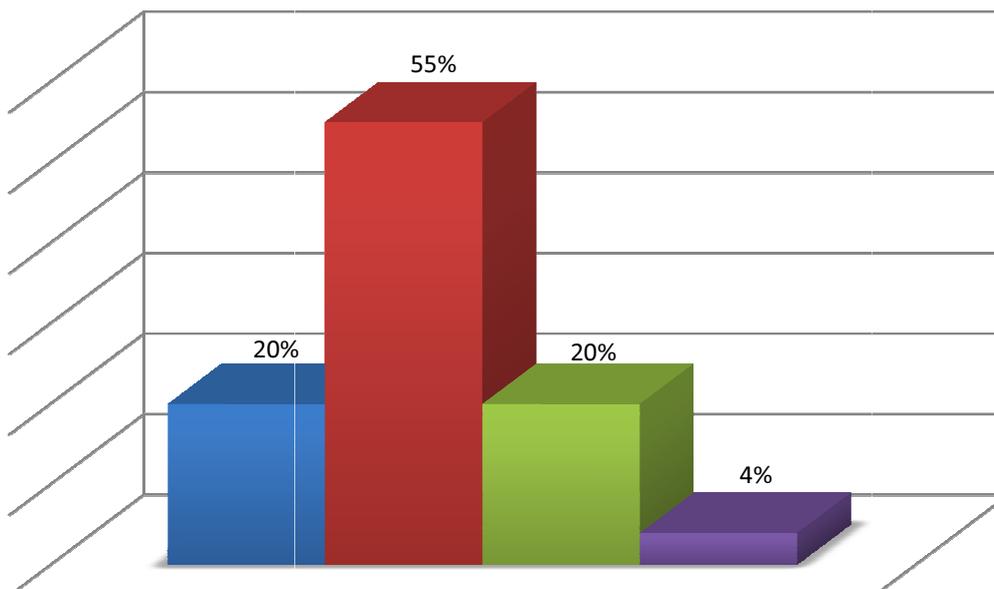


Gráfico 2 – Frequência de acesso à Internet

## Na maioria das vezes que você acessa a internet, seu objetivo é de:

- Estudar, fazer pesquisa, realizar leituras complementares de sala de aula
- Jogar
- Participar de redes sociais
- Responder e-mails

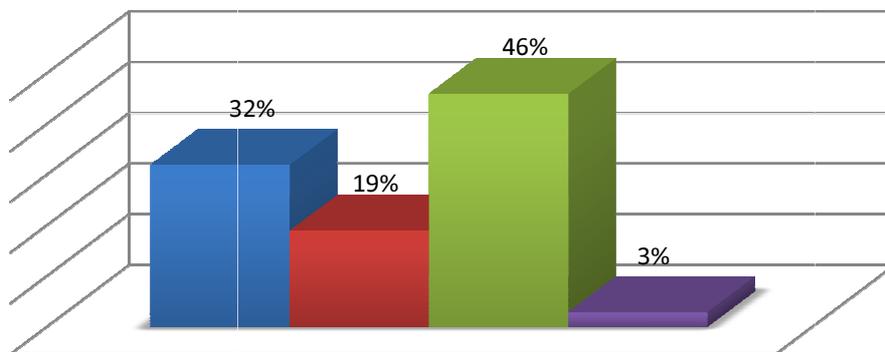


Gráfico 3 – Objetivos de acesso à Internet

## Quando você precisa de estudar, fazer pesquisa, buscar conhecimentos extra-sala de aula, você recorre:

- Somente à internet
- Somente aos livros
- Sempre aos dois

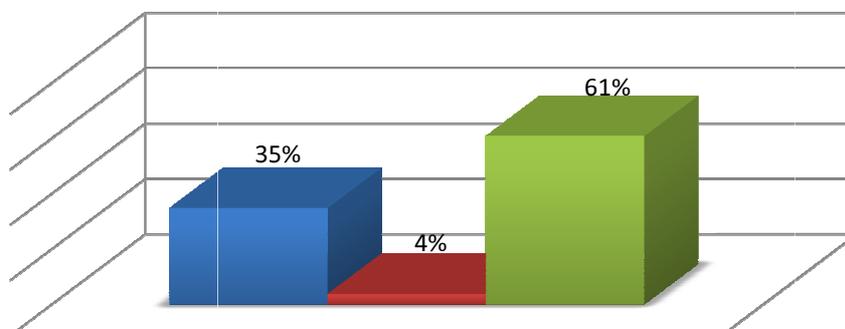


Gráfico 4 – Uso da internet e/ou livros para atividades de pesquisa

## Você confia em tudo que lê na internet?

- Confio em tudo que leio
- Confio em quase tudo que leio
- Confio em poucas poucas coisas que leio
- Não confio em nada que leio na internet

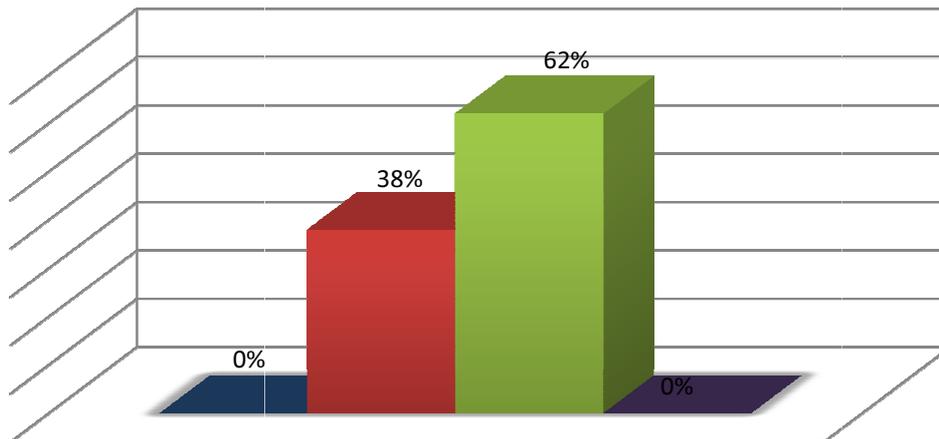


Gráfico 5 – Nível de confiabilidade da internet

## Em que tipo de suporte você prefere fazer suas leituras?

- No computador
- No livro
- Os dois

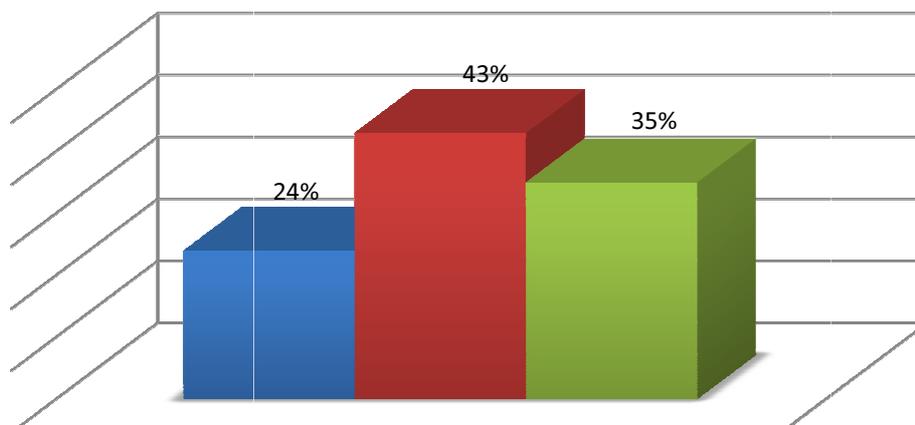


Gráfico 6 – Nível de preferência dos suportes de leitura

## O uso da internet melhora suas práticas de leitura e escrita dentro da escola?

■ Sim, melhora muito                      ■ Sim, mas não muito  
■ Sim, mas pouco                          ■ Não, não melhora de forma alguma

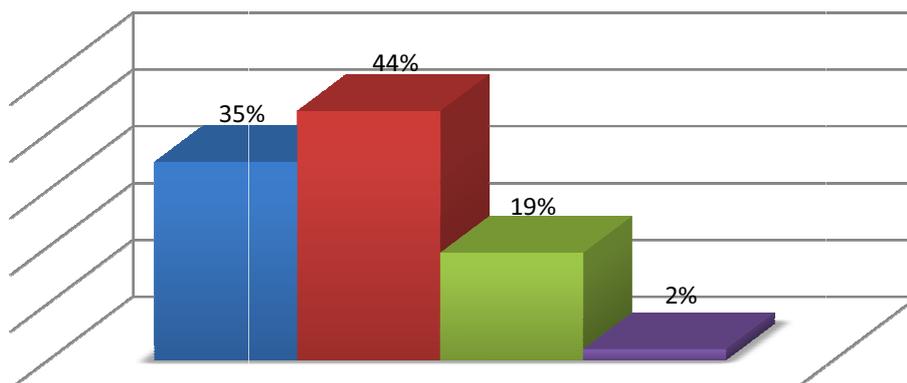


Gráfico 7 – Contribuições da internet para um melhor nível de leitura e escrita

## As leituras feitas em sala de aula e fora dela, seu conhecimento de mundo e de outras disciplinas ajudam você a redigir suas produções textuais?

■ Muito    ■ Razoavelmente    ■ Pouco    ■ Não ajudam de forma alguma

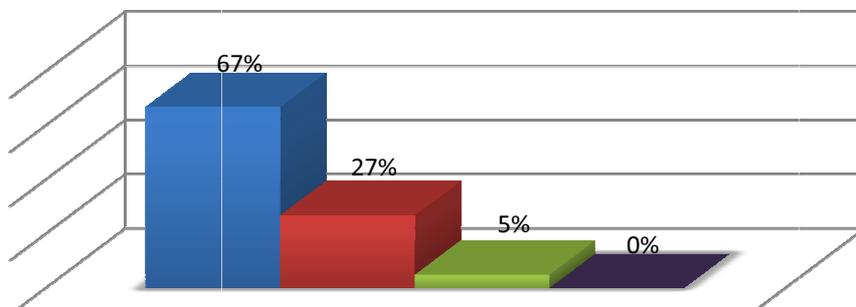


Gráfico 8 – Interferência dos fatores envolvidos nas condições de produção do texto

## Você percebe alguma relação entre o que faz no seu dia a dia e as suas produções textuais?

- Sim, há grande relação
- Sim, mas moderada relação
- Sim, mas pouca relação
- Não, não há relação alguma

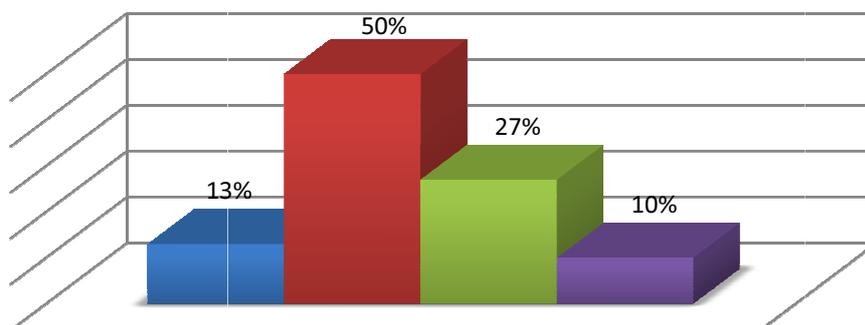


Gráfico 9 – Relação entre práticas sociais e produções de texto

## Por que você participa do blog *Construtores da escrita*?

- Porque gosto de ler o que os colegas postam
- Porque gosto de manifestar minha opinião
- Porque minha participação vale nota
- Porque não tenho nada pra fazer

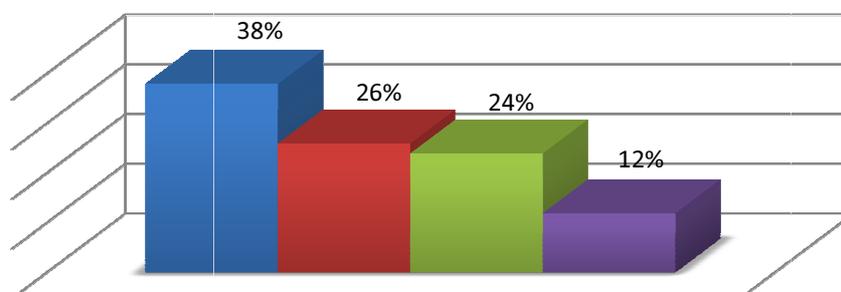


Gráfico 10 – Motivações para as atividades de produção no blog da turma

## Como você vê sua participação em outros espaços virtuais como o facebook, por exemplo?

- Como uma forma de entretenimento
- Como uma forma de manifestação
- Como uma forma de praticar minha leitura e escrita e refletir sobre o que as pessoas postam
- Só participo para passar o tempo

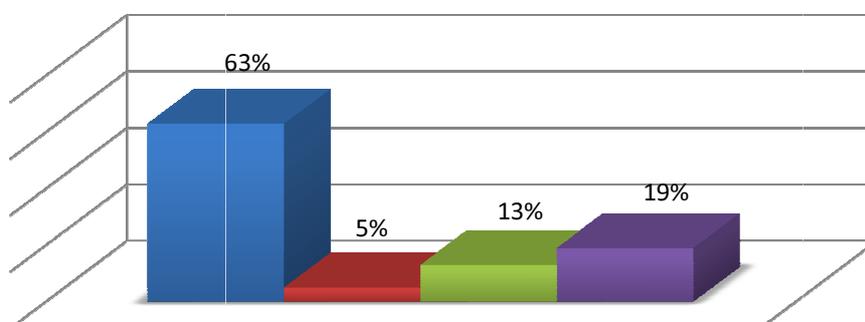


Gráfico 11 – Motivações para a participação em outros ambientes virtuais

Dessa forma, o questionário mostra que as tecnologias digitais estão muito presentes na vida dos alunos e assumem considerável domínio sobre eles, pois, como uma das perguntas aponta, a maioria deles acessam a internet várias vezes ao dia (e isso pode ser feito via computadores, notebooks, ifones, tablets, etc). O que também fica claro é que os próprios alunos assumem que, além de acessar a internet várias vezes ao dia, seu objetivo maior na rede é participar de redes sociais ou jogar. Estudar, pesquisar, buscar na web uma forma de enriquecer um trabalho escolar ou uma leitura, é secundário, embora os gráficos mostrem que eles recorrem sempre à internet para fazer pesquisa escolar quando necessário. Também se destaca na pesquisa que os alunos não têm a internet como única fonte de leitura e que não confiam em absolutamente tudo que leem. Isso parece bem contraditório, considerando-se que mais de 30% recorrem à internet como fonte de pesquisa.

Assim, fica claro o envolvimento dos alunos com as novas tecnologias, o tipo de relação que existe entre eles. Embora a internet seja usada na maioria das atividades sociais, mesmo que os alunos façam boa associação entre as práticas de leitura e escrita na escola e na rede, o resultado da pesquisa e os próprios alunos

evidenciam um tipo de uso predominante: a busca sempre pelo entretenimento. Esse uso nem sempre adequado das mídias digitais pode comprometer o nível de letramento dos alunos, pois não favorece a prática da linguagem em todas as suas dimensões.

Essa socialização dos meios digitais que, para Lévy (1999) possibilita a publicização do saber, pode ser, para Rüdiger (2013), um entrave ao desenvolvimento intelectual do internauta, pois, para esse autor, as leituras propostas pelo espaço virtual são superficiais, o que não contribui para aprofundamento do conhecimento. Além disso, assinala Marcuschi (2010), que a linguagem da rede é deficiente, pois a escrita é bizarra e semianalfabeta. Desse modo, o que a pesquisa nos mostra é que, por si só, a presença das tecnologias digitais na vida dos alunos não garante, necessariamente, a aquisição de conhecimento formal, embora seja o espaço que mais proporciona leitura e escrita para as pessoas. É nesse contexto que se destaca a relevância do papel do professor como mediador do processo de letramento e aprendizagem.

## **CAPÍTULO 2 – GÊNEROS DO DISCURSO E CONSTRUÇÃO DE AUTORIA**

Este capítulo visa ao aprofundamento teórico do capítulo anterior que apresenta o surgimento e a popularização das tecnologias digitais, sua influência no cotidiano social e as mudanças por elas causadas nas habilidades de leitura e escrita nos espaços impresso e virtual. Também busca explicitar, sob o aporte teórico de Michel Foucault (2006), a concepção de autoria no exercício autônomo da função autor/sujeito em meio às práticas sociais de leitura e eventos de letramento.

Como esta pesquisa tem como objetivo geral demonstrar como a função autor se revela em produções escritas nos suportes impresso e virtual, a proposta deste capítulo é demonstrar que as habilidades de leitura e escrita não são atemporais, pois sofrem variação histórica e social, e dependem do suporte em que são efetivadas.

Como destaca Santaella (2004), o leitor da mídia impressa tem habilidades bastante diferentes do leitor da mídia digital. No entanto, esta pesquisa, em especial este capítulo, busca investigar a influência da internet nas práticas das habilidades de leitura e escrita e, conseqüentemente, verificar o nível de letramento das pessoas que a utilizam, em especial, os alunos pesquisados.

Portanto, buscamos demonstrar em situações que exijam do aluno reflexão, posicionamento crítico e análise, como tais habilidades se efetivam e como a construção de autoria se dá em seus discursos, segundo a concepção de autor, enunciada por Foucault (2006).

Para as análises, optamos pelos suportes impresso e digital sem nenhum tipo de apreciação ou supervalorização de qualquer um deles, uma vez que o trabalho não objetiva comparações e nem suposições de que um dos suportes possa dar melhores condições para desenvolvimento dessas habilidades de leitura e/ou escrita.

### **2.1 A construção de autoria no contexto da cibercultura**

Uma das maiores necessidades do ser humano é a comunicação, e por isso, o homem tem criado tantos meios e ferramentas para se comunicar e interagir e, sem dúvida, uma das principais e mais utilizadas ferramentas para satisfazer suas

necessidades e demandas, atualmente, é o computador (e similares) – veículo de técnicas materiais e intelectuais, como observa Lévy (1995). Com efeito, para Lévy (1999, p. 24), “por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade”.

Assim, como destaca o próprio Lévy (1999), pela internet o indivíduo estuda, trabalha, se relaciona, se diverte, se informa, se comunica em tempo real com inúmeras pessoas em qualquer lugar do mundo, participa de congressos, conferências, reuniões, debates, conhece culturas diferentes da sua etc. Desse modo, sob esse ponto de vista, a internet acelera, consolida e expande as conexões regionais e universais, pois ela se torna responsável pela extensão da comunicação mundial e outras conexões. E por todas essas características do espaço virtual de conexão universal, as pessoas têm-se influenciado mutuamente, e cada dia mais.

Todavia, os espaços de maior crescimento dentro desse ambiente são os sites de relacionamento, tais como *blogs*, *orkut*, *twiter*, *facebook*, *skype* ou *sites* de entretenimento. Esses sites, além de propiciar relacionamentos que podem ser tanto afetivos quanto profissionais, têm servido também para a manifestação coletiva e individual sobre acontecimentos sociais e individuais, o que, às vezes, causa também exposição desnecessária e constrangedora ao usuário.

Na tecitura de um texto, há diferentes vozes, subjetividades, crenças, teorias, formas de expressão, e a internet, segundo teóricos mais otimistas, se apresenta como um espaço de grande diversidade de manifestações, formas, crenças, técnicas, pois ela é como se fosse um livro construído continuamente que trata de todos os assuntos e muda de página todos os dias, como ressalta Lévy (1999). Sendo assim, sua construção é inacabável e as manifestações existentes nela decorrem das diferentes vozes e técnicas que o internauta internaliza para construir seu discurso e suas manifestações. Assim, para a construção de um discurso, evidenciam-se na rede diferentes vozes, imagens e formas.

Desse modo, muitas manifestações na rede são o reflexo de articulações sociais em suas diferentes formas. A rede, assim como outros veículos de comunicação, abre as portas para a publicização das manifestações, embora muitas vezes sem respostas, e espaço para todo e qualquer tipo de informação, mesmo que nem todos os cidadãos tenham acesso a tudo. Todavia, não é somente por

reunir em um único espaço várias formas de expressão que ela tem se popularizado com tanta velocidade, como a disposição de cores, tamanhos, letras, sons e imagens variados em um só texto, características que nenhum livro consegue oferecer com a mesma sincronia da web, mas também pela forma indutiva ao consumismo exagerado e fácil, seja de informação, seja de bens de consumo. Esse conjunto de linguagens, operando ao mesmo tempo em um só texto, em uma só mensagem, propaganda ou texto científico, pode exigir o uso de vários sentidos, e o exercício de todos eles juntos em um só texto também pode desencadear o prazer e a curiosidade de estar conectado à rede, conforme destaca Xavier:

Essa combinação de mídias torna a interação virtual sensorialmente bem estimulante em razão das várias mídias presentes em um mesmo condensado tecnológico. Essa confluência que viabiliza o encontro de diferentes estímulos sensoriais em equipamentos multimídia torna a interação virtual que nela acontece muito mais próxima das vividas no cotidiano real da maioria das pessoas. Eis um dos motivos do fascínio que tais equipamentos exercem naqueles que os descobrem e deles se tornam usuários permanentes (XAVIER, 2013, p. 50).

Também sobre o uso de várias linguagens em um mesmo texto, Lévy ressalta:

A recepção de uma mensagem pode colocar em jogo diversas modalidades perceptivas. O impresso coloca em jogo, sobretudo a visão, em segundo lugar, o tato. Desde que o cinema é falado, ele envolve dois sentidos: visão e audição. As realidades virtuais podem colocar em jogo a visão, a audição, o tato e a cinestesia (sentido interno dos movimentos do corpo) (LÉVY, 1999, p. 62).

Por essa característica de unir, em um mesmo lugar, diferentes linguagens, a internet é considerada por alguns estudiosos, como Xavier (2013), por exemplo, como espaço multimidiático. Segundo esse autor, o espaço virtual possibilita que as pessoas interajam umas com as outras, exponham-se, mostrem-se ao mundo, abram suas intimidades, sua privacidade, mas também participem de debates on-line, discussões, façam cursos de variados tipos, deem opiniões, se manifestem, se posicionem, organizem movimentos, fundem associações, divulguem pesquisas, façam campanhas, desencadeiem discussões, exerçam práticas civis e políticas, ou seja, exerçam sua cidadania, tenham capacidade crítica de posicionamento, articulem discursos, defendam opiniões e teorias, podendo exercer, desta forma, a função autor, conforme defende Foucault (2006). Desse modo, essas pessoas podem marcar, de uma forma ou de outra, a sua existência através das

participações e interação na rede. Essa participação ativa na web, muitas vezes consequência da fruição e da curiosidade da navegação, desperta também nos usuários o prazer da descoberta, da informação, da velocidade, do compartilhamento e da possibilidade de exposição de opinião, de discussão, de debate e entretenimento (XAVIER, 2013).

Desse modo, com a popularização rápida da web e grande influência nas práticas de leitura e escrita de seus usuários, cabe-nos observar quem é o público internauta hoje e o que o faz participar tanto desse espaço. Embora o público adulto com mais de quarenta anos e pertencente a altas camadas sociais e também de alto nível de letramento esteja aderindo cada vez mais às práticas da rede e executando seus trabalhos e funções diárias por ela, o público predominante nesse espaço são os adolescentes, jovens e crianças, a chamada geração Y, que nasceu no final de década de 1970, e se estende até início de 1990, como mostra Xavier (2013, p. 70): “[...] quando abordamos a cultura digital, os membros da Comunidade Virtual (CV) são majoritariamente jovens, adolescentes e até crianças”. Esse dado foi também reforçado pela pesquisa realizada pelo professor e economista Don Tapscott, da Universidade de Toronto, nos anos de 1997 e 1998, com mais de trezentos internautas em mais de doze países, como demonstra o próprio Xavier (2013). Para esses autores, o que efetivamente mantém o jovem na rede e faz esse público participar diariamente das relações virtuais são os interesses em comum, a exemplo da interação, da aquisição de informação, do compartilhamento de informações, de fotos, de situações da vida pública e particular, tendo liberdade de expressão para discutir, debater e mostrar sua opinião sobre diferentes temas e acontecimentos sociais ou, apenas, o entretenimento com jogos ou sites de relacionamento. Essa é

[...] uma geração hiperestimulada, por isso hiperativa e multitarefas, ou seja, seus membros conseguem fazer várias atividades simultaneamente como ver TV, conversar em programas de mensagens instantâneas, pesquisar on-line, ouvir e baixar música da rede etc (XAVIER, 2013, p. 70/71).

Essas características da geração Y apontadas por Xavier assemelham-se às características apontadas por Santella (2004) ao leitor imersivo, um leitor de várias tarefas ao mesmo tempo, de leituras rápidas, predominantemente imagéticas, conhecedor de vários gêneros, autor de inúmeros discursos na web, embora muitas vezes superficiais, articulador de diversos debates e discussões na rede e coautor de várias produções escritas na rede. No entanto, alguns críticos do uso do

ambiente virtual temem que a participação massiva de jovens e crianças na rede possa atrapalhar o desenvolvimento de algumas tarefas e habilidades como leitura e análise. Todavia, Xavier responde a essa crítica, fazendo ressalvas:

Pais e professores temem que essa geração não desenvolva uma boa capacidade analítica porque não adquiriu o hábito de ler jornais assim como eles. Os pesquisadores, entretanto, afirmam que isso é subestimar os conhecimentos que a Gnd (Geração dos nativos digitais) está obtendo na web. Esta geração tem uma experiência diferente de lidar com as informações na rede. Ela interage de forma muito mais construtiva com as informações que decide acessar do que a geração anterior. Por exemplo, a Gnd escreve comentários e posta-os nas caixas de diálogos dos jornais online, blogs, torpedos de celulares, programas de mensagens instantâneas e espaços reservados para receber esses comentários nos sites de relacionamento. Esse tipo de interação com a notícia jamais foi realizado por jovens da geração anterior (XAVIER, 2013, p. 76).

Ademais, o autor também reforça a ideia de que “o acesso ao computador e a outros dispositivos digitais tem proporcionado aos sujeitos novas práticas lectoescritas efetuadas em ambientes virtuais com a possibilidade de agregar à escrita verbal, outras linguagens como imagens dinâmicas e sons diversos” (XAVIER, 2013, p.16). Sobre isso, afirma ainda que “não há evidências para sugerir que a Geração dos nativos digitais (Gnd) esteja aprendendo menos do que seus pais ou avós, ou que está aprendendo de forma mais superficial do que eles”. (XAVIER, 2013, p. 76). Por conseguinte, Lévy (1999, pp. 171/172), ao concordar com Xavier (2013), reforça a ideia de que “[...] os computadores são considerados como instrumentos de comunicação, de pesquisa de informação, de cálculo, de produção de mensagens (textos, imagens, som) a serem colocados nas mãos dos estudantes”. Ou seja, para ele, o computador é um produto de potencialização de inteligência, pois a internet disponibiliza infinidades de informações que levam à formação das pessoas. Lévy (1999) defende a ideia de que a potencialização de inteligência desencadeada pela internet é como um enriquecimento cultural e/ou intelectual, uma vez que o internauta tem a seu dispor, ao mesmo tempo, muito mais informações que qualquer livro pode oferecer.

Ainda segundo Lévy (1999, p. 162), “[...] a pessoa que lê [...] está em contato com um discurso, uma voz, um universo de significados que ela contribui para construir, para habitar com sua leitura”. Sendo assim, o internauta se molda ao perfil da rede e assume comportamentos também variados como leituras rápidas e imagéticas, participação em diferentes sites, manifestações de diferentes tipos, interação com várias pessoas ao mesmo tempo, tornando-se usuário de vários

gêneros curtos e rápidos e contribuinte para o surgimento de novos gêneros. A dinâmica da internet também possibilita que o internauta participe de vários e diferentes sites ao mesmo tempo, que se interaja com inúmeras pessoas, que se manifeste de diferentes formas, se expresse, cobre, reivindique, participe dos acontecimentos sociais do país, contribua para sua construção de indivíduo crítico da organização social em que vive. Desta forma, a internet possibilita articulação de discursos, construção de opiniões, conceitos, troca de experiências, aquisição de informações etc. E sobre essa participação ativa no ambiente virtual, Lévy afirma que

[...] o navegador participa assim da redação ou pelo menos da edição do texto que ele 'lê', uma vez que determina sua organização final (a *dispositivo* da antiga retórica). O navegador pode se fazer autor de maneira mais profunda do que percorrendo uma rede preestabelecida: participando da estruturação do hipertexto, criando novas ligações (LÉVY, 1995, p. 26).

Assim, o leitor da tela vive uma interação maior com o texto que produz ou lê do que o leitor do livro que, mesmo dialogando com o texto, construindo seus pensamentos, não pode naquele espaço interagir ativamente, é um sujeito restrito de interação.

No entanto, a interação ativa de um leitor com o texto, mencionada por Lévy (1999), Takaki (2012) e Xavier (2013) em seus estudos, não deve ser vista predominantemente sob a forma física, mas primordialmente, intelectual, pois a interação consolida-se primeiramente no diálogo entre texto e leitor, pois é no diálogo que o leitor constrói suas reflexões, é através dele que se instauram análises; por meio dele, o leitor faz referência a outros textos, a outros discursos, questiona, contesta, refuga ou concorda. É por meio do diálogo que o leitor instaura o sentido e a construção do indivíduo, segundo Bakhtin (2006). O livro proporciona menos “afazeres” ao leitor, mas possibilita mais aprofundamento de reflexão e análise, o que leva à formação de um indivíduo crítico, pois, como ressalta Rüdiger (2013), embora as informações na web sejam muitas, a aprendizagem é superficial, pois as leituras são às pressas, desprovidas de análise, de questionamento, de reflexão. Do mesmo modo, Santaella (2004) também menciona que, mesmo o usuário do espaço virtual exercendo sua função de coautor de textos publicizados, ele é um leitor de leituras rápidas e superficiais.

Entretanto, novamente, estudiosos como Lévy (1995), Coscarelli (2007) e Takaki (2012) veem a circulação rápida e universal de informações como uma

grande possibilidade de contribuição do computador na aquisição de conhecimento e uso da linguagem. Essa ideia da contribuição do computador para o conhecimento parece estar diretamente associada à quantidade cada vez maior de usuários da internet. Esse número crescente de internautas tem feito do computador e mídias afins um dos artefatos mais usados e influentes da atualidade. E as influências são essencialmente na linguagem, que se evidencia nas formas de alteração gráfica, sonora e visual.

Também, como características específicas da internet destacam-se o dinamismo, a velocidade, a instantaneidade, as mudanças, a curto prazo de tempo, o fluxo constante, a não totalidade e acabamento. E a essas particularidades do espaço o internauta se molda e faz uso da linguagem e outras habilidades condizentes com a rede como leituras rápidas, mudanças de recursos linguísticos na comunicação, interação com várias pessoas ao mesmo tempo e em lugares diferentes, leituras imagéticas, “autonomia” na busca de informações, “autoaprendizagem”, pressa na busca de informações e resoluções de problemas.

Sobre os usuários nascidos na era multimídia, os conhecidos como geração Y, Xavier (2013) aponta qualidades bastante expressivas, que não podem ser ignoradas pelo professor que lida com esses sujeitos na escola. Esse usuário da internet, em potencial, desenvolve, segundo o autor, habilidades muito interessantes:

São bastante criativos, a ponto de conseguirem, por exemplo, construir, viver e administrar um mundo paralelo por meio de avatares em programas de computador que permitem o gerenciamento de um metaverso, um tipo de vida virtual. [...] São inovadores tecnológica e linguisticamente também, pois dominam fácil e rapidamente os caminhos complexos dos dispositivos binários e inventam formas outras de se expressarem linguisticamente em público, isto é, mesclam engenhosamente à língua outras linguagens e ícones (XAVIER, 2013, p. 74).

O autor também revela que nas interações as ações linguísticas se repetem, influenciando a construção discursiva de outrem. Isso desencadeia outros discursos, que faz emergir outras ideias, pensamentos e teorias. Dessa maneira, em muitas manifestações escritas dos internautas observa-se essa articulação de discursos. Assim, ao interpretarem o sentido de um enunciado, um discurso ou um objeto qualquer, eles se manifestam, se posicionam, desencadeiam discussões, abrem espaço para outros pensamentos e discursos. Desse modo, observa-se a articulação do discurso do internauta com outros discursos, pois todas as suas

manifestações linguísticas estão “amarradas” a outras manifestações, a outros discursos e enunciados. Assim como o ciberespaço, nenhum discurso está acabado, pois ele sempre nasce de um e suscita outros que por sua vez suscitarão também outros. Sobre essa ideia, Lévy (1999, p. 118) assinala que todo texto é um fragmento de um hipertexto, e todo hipertexto é um fragmento de uma totalidade sempre inacabada e que “qualquer que seja a mensagem abordada, encontra-se conectada a outras mensagens, a comentários, a glosas em evolução constante, às pessoas que se interessam por ela, aos fóruns onde se debate sobre ela aqui e agora”. Da mesma forma, Bakhtin (2006) também destaca a incompletude textual e sua articulação com outros textos e discursos.

Desse modo, o responsável pela articulação de discursos, pelo diálogo entre diversos textos é o sujeito; em suma, todo discurso depende das funções que cada indivíduo desenvolve para compor um todo construído pelas pequenas partes, o resultado da dinâmica social. Essas partes são as inúmeras funções que cada indivíduo exerce na sociedade, cada discurso construído, cada manifestação realizada, cada debate suscitado etc. E a construção dessa função se dá no entrelaçamento, na articulação das interações, no movimento constante das transformações sociais. E a popularização da internet pode ser uma forma de construção dessa função, assim como essa função pode ser claramente evidenciada em textos impressos.

Segundo Lévy (1999), o hipertexto, conjunto de textos, sons, imagens, cores, tamanhos e formatos, é um processo contínuo de produção escrita no ciberespaço e que favorece a construção do sujeito. E essa produção, entrelaçamento de diversos textos, discursos e vozes, possibilita o enriquecimento de leitura dos internautas, pois “[...] a hipertextualização multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura” (LÉVY, 1995, p. 25).

Para esse autor, a escrita marca uma grande transformação na história das sociedades, pois ela documenta fatos, registra a história e desencadeia a conexão de milhares de pessoas. E, para ele, a internet executa bem essa tarefa de registrar a história, pois a participação de seus usuários é predominantemente escrita. Sobre isso, destaca ainda o autor:

Nas sociedades orais, as mensagens discursivas são sempre recebidas no mesmo contexto em que são produzidas. Mas, após o surgimento da escrita, os textos se separam do contexto vivo em que foram produzidos. É possível ler uma mensagem produzida cinco séculos antes ou redigida a cinco mil quilômetros de distância (LÉVY, 1999, p. 15).

A escrita, portanto, é o que marca um tempo, uma época, comprova fatos, registra acontecimentos e, principalmente, universaliza o conhecimento. Pela escrita, estuda-se o que alguém escreveu há cem, duzentos, trezentos anos e milhares de quilômetros. No entanto, para os usuários mais animados e estudiosos mais otimistas quanto ao uso do computador, vale lembrar que ele é, segundo os estudiosos mais críticos, um artefato mercadológico e de dominação social, além de desencadear leituras superficiais, o que pode dificultar o aprofundamento da leitura reflexiva e crítica; ao contrário do livro impresso, mais propenso a favorecer esse tipo de leitura.

## **2.2 Gêneros do discurso e autoria nas relações sociais**

Embora a publicização de autoria seja relativamente recente na história da escrita, pois até antes de sua evidência (final do século XVIII e início do século XIX) era dispensada, segundo Foucault (2006), hoje não se pensa em um texto sem associá-lo ao seu autor, pois a escrita traz uma identidade, traz um estilo, traz o resultado do diálogo de vários textos, de vários discursos, de vários pensamentos. Um texto desperta no leitor a curiosidade de se saber quem o construiu, e, principalmente, apresenta uma opinião, desencadeia discussão, apresenta ideias que podem ou não ser concordantes.

Até o final do século XVIII a não concordância de ideias entre o que se escrevia e o que a sociedade e a Igreja Católica disseminavam como princípios e regras sociais, na parte ocidental do mundo, era considerada como transgressão; por isso, a omissão de autoria em certo período da história ocidental era efetivamente uma necessidade. Apenas no início do século XIX evidenciou-se a autoria, pois o texto passou a ter um responsável, e o discurso nele presente passou a ter um dono, um autor, um idealizador do que se dissera. No decorrer do tempo, da Idade Média até a atualidade, a autoria oscilou entre presença e ausência e, em áreas diferentes, ganhando e perdendo força como ressalta Foucault (2005, p. 27):

Mas nos domínios em que a atribuição de um autor é regra – literatura, filosofia, ciência – vê-se bem que ela não desempenha sempre o mesmo

papel; na ordem do discurso científico, a atribuição a um autor era, na Idade Média, indispensável, pois era um indicador de verdade. [...] Desde o século XVII, essa função não cessou de enfraquecer no discurso científico: o autor só funciona para dar um nome a um teorema, um efeito, um exemplo, uma síndrome. Em contrapartida, na ordem do discurso literário, e a partir da mesma época, a função do autor não cessou de se reforçar [...].

Prosseguindo em suas reflexões sobre o assunto, assinala, ainda, o autor que exatamente porque a definição de autor não é única e constante, é preciso distingui-la nos diferentes planos dos múltiplos discursos construídos ao longo da história:

[...] a função autor não se exerce de forma universal e constante sobre todos os discursos. Houve um tempo em que os textos que hoje chamaríamos 'literários' (narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias) eram recebidos, postos em circulação e valorizados sem que se pusesse a questão da autoria [...] (FOUCAULT, 2006, p. 48).

Tendo, portanto, como base as proposições de Foucault sobre esse tema, passaremos a discorrer sobre o que o filósofo define como “função autor”:

[...] O autor é igualmente o princípio de uma certa unidade de escrita, pelo que todas as diferenças são reduzidas pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência. O autor é ainda aquilo que permite ultrapassar as contradições que podem manifestar-se numa série de textos. [...] De facto, todos os discursos que são providos da função autor comportam esta pluralidade de 'eus' (FOUCAULT, 2006, pp. 53-55).

Ainda sobre a função autor, de modo mais específico, Foucault (2006, pp. 50/51) ressalta:

Ela não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo. É antes o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser racional a que chamamos o autor. Provavelmente tenta-se dar a este ser racional um estatuto realista: seria no indivíduo uma “instância” profunda, um poder 'criador', um 'projeto', o lugar originário da escrita.

E conquanto a definição de autor seja dada a partir de algumas negações, percebem-se vários aspectos na sua constituição; dentre eles, a ligação direta com a linguagem. Assim, o uso social da língua, em suas infinitas possibilidades de manifestação, em situação específica de interação e minimamente racional, contribui para a formação de um autor. Desse modo, a construção de autoria pode se dar em todas as construções discursivas do indivíduo, sejam elas faladas ou escritas, desde que sejam decorrentes de análise e diálogo com outros discursos. Portanto, percebe-se a formação de autoria no entrelaçamento dos discursos sociais, mesmo que de forma diferente em cada contexto e em momentos também diferentes, uma

vez que, para sua constituição, necessita-se de uma situação específica de articulação de ideias. Isso se dá diferentemente em cada formação discursiva, pois o que desencadeia a interação/comunicação entre interlocutores está associado a vários aspectos, tais como ambiente, familiaridade entre os interlocutores, assunto discutido e outros.

Uma outra evidência de constituição de autoria que concorda com os estudos desenvolvidos neste trabalho é a articulação lógica e sequencial de operações específicas e complexas, o que se demonstrará nos relatos e análises das participações escritas dos alunos nas produções textuais impressas, feitas em aula, e nas digitais, postadas no blog, a partir de leituras que lhes foram solicitadas. Com efeito, a função autor se evidenciou na escrita desses alunos, a partir de seus estudos textuais, de seu diálogo com a coletânea, de sua análise sobre o que lhes fora questionado. A atuação deles nesses eventos de letramento apenas confirmou que a função autor se evidencia por meio da interação e do diálogo do indivíduo com o texto que lhe serve de princípio e da sua compreensão de leitura, da extrapolação mecânica do uso linguístico, da mesma forma como Foucault (2006, p. 54) demonstra ser a interação do indivíduo com um texto na formação de autoria, quando afirma: “[...] mas a função autor não é, com efeito, uma pura e simples reconstrução que se faz em segunda mão a partir de um texto tido como material inerte”. Assim, o que torna um indivíduo autor é a sua capacidade analítica de receber os fatos, de participar do contexto social, de se manifestar, de interagir, de analisar, refletir; é a sua capacidade de posicionamento frente a uma ideia, um problema, um tema ou teoria; é a marcação da sua existência e presença num dado texto a partir de sua produção discursiva. Essa capacidade de participação crítica nos acontecimentos sociais evidencia a construção de autoria.

Desta forma, autor não é apenas um falante de discursos que se esvaem com o tempo; é aquele que instaura uma nova ideia, uma nova concepção; é aquele que participa das construções discursivas, contribuindo para o surgimento de novos estudos, como demonstra Foucault (2005, p. 26): “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”.

Uma especificidade marcante da função autor, como ressalta Foucault (2006), é a composição de vários “eus” na construção discursiva. Isso ocorre porque uma ideia, uma teoria, um debate, um tema, na maioria das vezes, é permeado por várias opiniões, vários discursos, diferentes posições. Dessa forma, constrói-se um texto a partir de vários conhecimentos e discursos sobre o que está se discutindo, e, com um determinado estilo, com racionalidade, com objetivo, com análise do que está em discussão. É assim que se evidencia uma autoria, uma identidade.

Entretanto, tão importante quanto compreender o que é um autor, é compreender também que ele nasce das relações e interações sociais, do uso social da língua, do diálogo com outras culturas, com outros conceitos, das participações políticas, acadêmicas, escolares, de todas as manifestações discursivas decorrentes de compreensão e leitura de mundo. E, embora a função autor seja reconhecida na construção discursiva, nem todo discurso possui autor, pois essa função não nasce espontaneamente, como destaca Foucault, ou seja, essa função nasce de planejamento, de reflexão, de análise. Portanto, o autor é a evidência de identidade, é a instauração de uma nova ideia, é a abertura de possibilidade para uma nova discussão, Foucault (2006). Com efeito, muitos são os discursos vazios e destituídos de argumento, análise, reflexões e operações complexas, tais como os bate-papos, as conversas corriqueiras de elevador, de ponto de ônibus, de fila de banco, as conversas do cotidiano de modo geral, que se apagam facilmente com o tempo.

Ainda sobre a definição que Foucault faz de autor, cabe também analisar aqui qual(is) função(ões) e práticas tem o autor. E, partindo da exposição do próprio Foucault (2006) que deixa claro que a existência de autoria advém das relações sociais no uso da língua que desenvolve um indivíduo, a sua função é contribuir para a formação de outros discursos, a partir de análises e operações complexas, isto é, construir um discurso a partir de um discurso originário que desencadeie a possibilidade de formação de vários outros.

Em concordância com Foucault quanto ao uso social da língua para a constituição do autor, Bakhtin (2006, p. 150) esclarece que, para a construção de discursos, “a língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes”. Desse modo, podem-se evidenciar as diferenças discursivas entre um indivíduo que exerce a função autor e um que não exerce. Assim, a possibilidade de construção discursiva que um determinado

discurso desencadeia é uma evidência de participação, de análise, de reflexão, de compreensão de um indivíduo que exerce contextualmente a função autor, ou seja, o discurso dele contribui para a formação de outro discurso, de outros pensamentos, outros questionamentos e outras análises. Essa construção racional de discurso, de ideia e até mesmo de teoria a partir de um dado texto (falado ou escrito), em um específico contexto, é uma evidência de construção de autoria, e essa construção se manifesta naturalmente também nas atividades de leitura e escrita dos alunos estudados nesse trabalho.

Efetivamente, a partir de várias manifestações escritas dos alunos, por meio de suas atividades de leitura e escrita, pôde-se evidenciar a construção de autoria. Essa construção que se fez pelas produções escritas impressas e digitais, aconteceu a partir de um contexto dialógico entre os pares, com uma ideia que lhes foi proposta a discussão, uma análise e/ou solução para um problema distinto. O contexto dialógico, segundo Bakhtin (2006), é o contexto em que acontece a interação discursiva (falada ou escrita) entre indivíduos ou entre um indivíduo e seus próprios pensamentos. Toda leitura atribuída aos alunos teve como objetivo despertar neles a autonomia da manifestação, do posicionamento, da análise, da reflexão e do diálogo, e, a partir de suas leituras, objetivou-se verificar se as respostas dadas ao que lhes foi indagado é uma evidência da formação de autoria, uma vez que, por meio delas, aparecem todas as funções de autor que Foucault apresenta: a) articulação de vários discursos na formação de um; b) contextualização para a formação discursiva; c) análise e operações complexas mentais, entre outras. Dessa forma, para a contemplação da função autor, este busca recursos linguísticos embasado em questões sociais, políticas, educacionais etc para legitimar seu discurso, evidenciando autonomia na abordagem reflexiva dos fatos. Essas funções foram transformadas, para efeito dessa pesquisa, em categorias de análise dos textos produzidos.

Desse modo, entendemos que, a partir do momento em que o aluno desenvolve uma leitura compreensiva, ele adquire competência para responder racionalmente ao que lhe foi perguntado, usando, é claro, todos os conhecimentos adquiridos pela absorção de outros discursos, de outras ideias, da relação do texto que acabara de ler aos tantos outros que ele já tenha lido, ou que estaria acostumado a ler diariamente, em seus ambientes cotidianos de produção escrita,

como a internet. E foi também nesse espaço virtual de construção de escrita que se buscou visualizar a formação de autoria por parte dos alunos, pois a dinâmica de leitura na web facilita a materialização de diferentes formas de posicionamento e construção discursiva. Como reforça Foucault (2005), o indivíduo que se abre à escrita fundamentada em um discurso e que possibilita o surgimento de outros, inicia os processos para formação de autoria.

Todavia, Foucault amplia sua própria definição de autoria quando referencia a extrapolação do texto na própria função autor. Ele esclarece que essa extrapolação acontece quando o autor funda infinitas possibilidades de formação de discursos, de ciência, de teorias, de debates sobre o que fora apresentado. A esse devir de diferentes discursos sobre o mesmo objeto na função autor Foucault (2006) chama de “fundador de discurso” - aquele que possibilita infinitas análises, teorias e ciência. Desse modo, a relação que um fundador de discurso mantém com um texto não é a mesma que um autor na sua composição mais simples mantém com um texto qualquer. Sobre isso, Foucault (2006, p. 67, /aspas do autor/) esclarece: “[...] os campos discursivos de que falo comportam, a propósito do seu autor ‘fundamental’ e mediato, uma relação que não é idêntica à relação que um texto qualquer mantém com o seu autor imediato”. Entretanto, ainda nessa mais ampla função, percebe-se que a formação desse autor perpassa pelas relações sociais, pela interação, pelo diálogo com outros discursos, pela manifestação ideológica que cada indivíduo traz em si e ainda preserva todas as características da função autor a que Foucault faz referência inicialmente.

Efetivamente, é na produção discursiva que o aluno exerce sua função autor no uso social da língua, no diálogo com vários textos, evidenciando uma nova postura em relação ao que lhe foi apresentado, construindo um novo discurso, suscitando discussões, analisando, sob vários pontos de vista, o mesmo objeto, fazendo questionamentos, analisando e racionalizando outras possibilidades de discurso, de interpretação. Porém, para que haja interação discursiva, contemplação da função autor, é necessário que haja também a interpretação, que nasce a partir da presença de outro “eu” na interação discursiva, como evidencia Pêcheux (2012, p. 54): “[...] é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou

transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”.

Com efeito, para validar o que declara, o aluno desenvolve seu discurso embasado em instituições, em outros discursos, em acontecimentos sociais, entre outras referências. Assim, ele constrói seu discurso “amarrando-o” a outros e suscitando novos, portanto, construindo-se autor de um texto, de uma produção individual, num viés argumentativo sobre problemas políticos, educacionais, de saúde, entre outros. Essa “amarração” discursiva é a evidência de várias vozes, de vários “eus”. Essas vozes são, segundo Bakhtin (2006, p. 151,152), os sujeitos da enunciação que usam a língua para verbalizar seus pensamentos: “O discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal”.

Orlandi (2012) também evidencia, assim como Foucault, que o discurso tem caráter social em sua composição e é objeto de expressividade e comportamento humano, tendo como referência a Análise do Discurso (AD), que concebe a língua não como um sistema abstrato de signos, mas como ciência que envolve Filosofia e Ciências Sociais, uma ciência que estuda socialmente a língua. Assim, Orlandi (2012, p. 10) define discurso:

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem. De um lado, é o na movência, na provisoriedade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem.

Desse modo, o discurso construído nas produções escritas dos alunos nasce das suas interpretações, mas não interpretações predominantemente pessoais, mas também sociais, pois, para a construção de sentido e de discurso, há sempre um referencial a seguir que são as instituições (religião, estado, família, escola) e os formadores de discurso, tais como professores, líderes religiosos, políticos etc. Como a formação discursiva é contextual e sempre dirigida a um público e esse público é sempre social, a sua formação acaba se condicionando, até mesmo inconscientemente, a um estado de coisas, em função da influência, do controle, aos discursos já legitimados socialmente. Assim, Orlandi revela que:

[...] toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas: há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo de 'atribuir' sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. (ORLANDI, 2012, p. 10, /aspas da autora/).

Assim, o discurso do aluno, na sua função autor, será único, "inédito", mas igualmente preso a outros, articulado a outros. E, da mesma forma, sua interpretação. O aluno tem liberdade para interpretar, mas caminhos restritos a seguir, critérios sociais a obedecer para dar sentido ao seu discurso, que tem sua construção na linguagem, no uso social da língua, nas relações contextuais dialógicas, pois a capacidade interpretativa é que dá ao interlocutor a competência para entender o sentido. E, como afirma Bakhtin (2006), o sentido é sempre único e contextual, pois o mesmo enunciado adquire outro sentido em outro contexto. O autor também observa que o sentido muda de um contexto a outro, por ter o enunciado caráter social. A sua composição nasce de uma situação específica de fala.

E, da mesma forma que o enunciado pode assumir vários sentidos, de acordo com os contextos, as interpretações também podem ser diversas. No entanto, as interpretações se efetivam em concordância com o sentido legitimado no contexto, se o interlocutor tiver familiaridade com as diferentes formas como a linguagem se enuncia, se efetiva, pois ela pode se efetivar na fala, no desenho, no som, no gesto, na expressão facial, no olhar, no movimento etc. Considerando-se a relevância da linguagem nas construções discursivas, o indivíduo nunca está assujeitado a ela; muito pelo contrário, ele a conhece em diferentes manifestações e a usa nas suas interações. Ainda mais, ele aprende a se constituir nela e por ela, para, assim, ocupar sua função social.

Em contraposição, o assujeitamento do indivíduo torna-o um sujeito alienado, não ocupante de um lugar e de função social. Essa condição inviabiliza sua capacidade de legitimar seu discurso e, desse modo, esse indivíduo fica sempre "à margem" dos acontecimentos sociais, da participação ativa nos movimentos, fica alheio às informações, distante de novos conhecimentos e, por conseguinte, com limitada capacidade crítica para formar uma opinião, tomar decisões, fazer análises etc. Portanto, o discurso é um objeto sociohistórico que se materializa no uso da linguagem, que assume um sentido segundo a intenção do indivíduo. Todavia, é um sentido controlado socialmente, pois, embora livre, para cada discurso há um

ambiente, um interlocutor e uma intenção específica e adequada. O aluno, dessa maneira, obedece a critérios sociais, a discursos legitimados por instituições ou indivíduos formadores de opiniões, como professores e líderes religiosos, para interpretar o sentido dos discursos de outrem. Sobre essa manipulação interpretativa, Orlandi (2012, p. 47) observa que:

[...] a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apresentação de sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma que e é desigualmente distribuída na formação social.

Dessa forma, embora condicionado pelas regras sociais e contextuais de interpretação, o aluno vai, no uso da linguagem, gradativamente, constituindo-se autor, pois vai desempenhando sua função de instaurador de outros discursos, abrindo possibilidades para discussões, instaurando teorias, interagindo por meio de suas leituras e escritas. Essa construção discursiva, que obedece a critérios sociais e é decorrente da função que ocupa o indivíduo, é semelhante à concepção de sujeito definida por Foucault (2006) como um lugar, um espaço, uma função social que exerce o indivíduo, uma função que nasce das construções discursivas.

Ademais, com a mesma concepção social de sujeito, Orlandi (2012, p. 49, /aspas da autora/) afirma: “Devemos ainda lembrar que o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz.” Assim, em uma formação discursiva como: “Você está preso”, não é o indivíduo x ou y, mas o ocupante de uma função social, no caso um policial, ou um juiz, ou delegado, um sujeito que exerce uma função, um “papel” social que tem o poder para dar voz de prisão a alguém, e por essa função ele constrói seus discursos. Para que se evidencie esse sujeito, é preciso que haja o apagamento do indivíduo, que se esqueçam o “quem”, o “por quê”, o “onde”, o “quando” etc. Essas funções estão diretamente ligadas por ser o autor uma função específica do sujeito, uma vez que este não existe sem discurso e o discurso se materializa no texto, unidade de existência daquele. Ou seja, o autor evidencia-se no texto, e o texto é a materialização do discurso, e para todo discurso há um sujeito. Sobre essa ideia, Orlandi afirma que

[...] há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte em autor. O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar

da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude (ORLANDI, 2012, p. 73).

Assim, tanto o autor quanto o sujeito são tanto social quanto individual, pois, em suas interpretações, há a presença tanto do indivíduo quanto do meio. O indivíduo não se desfaz nas suas interpretações, mas também considera predominantemente o social para fazê-lo. Desta forma, o discurso, objeto sempre aberto à linguagem, constitui-se nas práticas sociais de comunicação e interação de indivíduos que, nas suas participações contextuais e específicas desenvolvidas, constituem-se autores e sujeitos sociais. Portanto, o sujeito nasce das construções discursivas como ressalta Navarro-Barbosa e Sargentini, citando Foucault:

Como exposto, o autor recusa de sua genealogia o antropocentrismo, por considerar que o discurso não é fruto de um sujeito que pensa e sabe o que quer. É o discurso que determina o que o sujeito deve falar, é ele que estipula as modalidades enunciativas. Logo, o sujeito não preexiste ao discurso, ele é uma construção no discurso, sendo este um feixe de relações que irá determinar o que dizer, quando e de que modo (FOUCAULT, apud NAVARRO-BARBOSA; SARGENTINI, 2004, p. 113).

O que faz a diferença entre um enunciado e uma frase ou uma proposição, por exemplo, é exatamente a função, pois, para ser enunciado, é necessário que o conjunto de signos execute a principal característica do enunciado, como define Navarro-Barbosa e Sargentini (2004, p. 26), que é “o fato de ele ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sociohistóricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado”. Já frase ou proposição são destituídas de sujeito, de valor sóciohistórico, de circunstancialidade comunicativa, pois não apresenta enunciador, intenção, contexto etc. (NAVARRO-BARBOSA; SARGENTINI, 2004).

Assim, o sujeito não pode ser reduzido a um termo gramatical, pois sua fundamentação é social e histórica, isto é, está dentro de um contexto, possui um sentido também contextual, que é construído por variadas vozes, em diferentes momentos da história, tem um público específico e parte sempre de um autor (FOUCAULT, 2005). A letra “h” em maiúsculo na porta de um banheiro em um bar é um enunciado, pois apresenta um sujeito, tem um sentido, um valor social e está direcionado a um público específico. No entanto, a mesma letra, com o mesmo tamanho, o mesmo formato, na mesma cor, porém em uma parede qualquer não pode ser entendida como um enunciado, pois não pressupõe um sujeito, não possui

uma intencionalidade, nem um sentido determinado; e, não tendo sentido, também não tem público alvo.

Assim, palavras, enunciados, expressões e, até mesmo, sujeito e autor assumem significados a partir das formações discursivas que constroem sentidos contextuais, temporais e históricos. Partindo dessa ideia e também contemplando o que Foucault (2005) observa sobre a formação de sujeito, conclui-se que o sujeito não pré-existe ao sentido ou vice-versa, os dois se constroem no “emaranhado” oscilante, concordante ou não, instável, social e histórico dos discursos. Por isso o sujeito não está pronto, não sabe o que quer e o que dizer; o sujeito se constrói enquanto elabora o discurso; e ele o faz dentro de um contexto, de um lugar social, de um espaço que ocupa, e seu discurso vai assumindo um sentido novo a cada enunciado, a cada acontecimento. É assim que o sentido assumido pelo discurso e suas práticas é o que constitui a identidade do sujeito. Assim reforça Navarro-Barbosa e Sargentini:

[...] a identidade que é construída na prática discursiva da mídia impressa resulta dessa memória discursiva descontínua e dispersa dos textos. [...] a identidade não é algo definitivo e acabado. O que existem, na verdade, são práticas de subjetivação que produzem identidades, por isso a identidade é um processo que está em constante mutação (NAVARRO-BARBOSA; SARGENTINI, 2004, p. 121).

A formação discursiva, portanto, a partir de seus sujeitos, de seus enunciadorees, de seu contexto, é que valida, legitima os enunciados que, para ser classificado como tal, não pode partir de qualquer indivíduo, de qualquer lugar, sem fundamentação e intenção. Portanto, para a formação discursiva, o sujeito considera o ambiente em que está, seu interlocutor, o contexto e o conteúdo de seu enunciado, havendo, dessa forma, um relativo enquadramento de discurso aos critérios sociais de produção. Esse enquadramento, além de obedecer ao que se deve enunciar, para quem e de que forma, está também dentro de uma “forma” textual que leva em conta especificamente as características do texto como tipo de linguagem, estrutura, destinatário, veículo etc, e que se chama gênero textual.

A adequação ao gênero é o que possibilita ao aluno a contemplação de alguns critérios como formação discursiva, uso de linguagem, estrutura, interlocutor etc. Além dessas contemplações, é o gênero que condiciona como o discurso deve ser construído, quando, por que, para quem é direcionado. Desse modo, o indivíduo molda sua fala às exigências do gênero que faz uso.

Os gêneros são, portanto, manifestações linguísticas socialmente organizadas e contextualizadas que nascem da necessidade de comunicação do ser humano. Por isso o seu perfil mutável e flexível, uma vez que está sempre em transformação para atender às necessidades de comunicação de indivíduos de uma mesma comunidade ou esfera. Assim como os discursos se transformam e são produzidos socialmente, os gêneros também mudam para acompanhar as necessidades sociais de comunicação. Eles podem nascer de uma necessidade circunstancial de comunicação ou se originar de um gênero já existente. E embora os gêneros enquadrem discursos e exijam algumas restrições, eles abrem uma infinidade de possibilidades de criação, de manifestação linguística etc.

Um dos mais relevantes aspectos da concepção de “gêneros do discurso” é o reconhecimento da linguagem enquanto prática social, pois é a partir dessas práticas que há construção de sujeito/autor, discurso e todas as mudanças sociais. Assim, toda produção textual se enquadra em um gênero, já que o gênero é a materialização do discurso e o discurso, assim como o gênero, se molda aos interlocutores, ao meio, à intencionalidade de seus enunciadores.

Portanto, o discurso “enformado” de características específicas constitui um gênero. Outra característica notável do gênero é que, por ser uma formação discursiva, ele extrapola a condição da língua enquanto sistema único, fechado e imutável, numa visão estruturalista, uma vez que o discurso, por ser social, tem carga não apenas linguística, mas também ideológica e histórica, segundo Bakhtin (2006). Também, pelo gênero ser constituído pelo discurso e este, de manifestações linguísticas, os gêneros são proporcionais às criações discursivas, ou seja, infinitos, e infinitos porque eles não são produtos, são processos de formação de discursos que estão sempre abertos a outros textos e a outros discursos. Nesse contexto, uma característica marcante dos gêneros do discurso é a sua circulação social, uma vez que são a materialização do discurso e este é predominantemente social. Assim, se a produção discursiva não tem circulação social, não pode ser gênero, porque, para Marcuschi (2011, p. 19),

[...] eles (os gêneros) não são classificáveis como formas puras, nem podem ser catalogados de maneira rígida. 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. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Marcuschi (2011) também enuncia que alguns gêneros evidenciam mais autoria que outros. O autor assinala que os gêneros documentais (documentos em geral como petição, carta de cobrança, formulários) evidenciam menos autoria; já os gêneros da esfera científica, por exemplo, evidenciam mais autoria, uma vez que estes são carregados de subjetivações. O autor também salienta que produzir um texto não é apenas o enquadramento do discurso às exigências do gênero, é operar a língua dentro de um contexto específico de comunicação, levando em conta aspectos sociais, linguísticos, culturais, históricos etc. É assim que Marcuschi (2011, p. 20) reforça essa ideia afirmando: “Quando ensinamos a operar um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

Por seu lado, Bakhtin (2006) classifica os gêneros em primários e secundários. Para ele, os primários são predominantemente os orais e da esfera cotidiana, independente da linguagem usada, o que significa dizer que os gêneros orais vão desde uma piada a um sermão religioso ou depoimento. Já os secundários são predominantemente os escritos e da esfera pública, como por exemplo, os acadêmicos. No entanto, esses gêneros e nenhum outro são fechados; eles se misturam na formação discursiva e estão sempre abertos a um outro texto, a um outro discurso. E, além de aberto, o texto está acabado ou inacabado, segundo Bakhtin (2006). Para ele, o texto está acabado quando ele responde a outro; no entanto, essa ideia de acabamento é circunstancial, pois um texto nunca chega à sua finalidade. E inacabado porque ele sempre possibilita a abertura de outros textos, de outros diálogos, de outras discussões.

Desse modo, a partir da classificação que Bakhtin (2006) faz dos gêneros, evidencia-se uma forte relação entre eles e o nível de letramento de cada indivíduo, pois, pessoas com menor nível de letramento tendem mais a oralizar suas produções discursivas e a produzir gêneros minimalistas, como defende Marcuschi (2011), ou seja, ficam no campo das produções primárias, como afirmaria Bakhtin (2006). Já pessoas com nível de letramento mais profundo tendem tanto a escrever quanto a oralizar suas manifestações discursivas. Sobre isso, Marcuschi (2011, p. 29,30) ressalta: “Na realidade, o que se percebe é que a população em geral, e em particular as comunidades de baixo nível de letramento, mais consomem do que produzem gêneros e, mesmo assim, gêneros minimalistas”. O autor destaca ainda

que os indivíduos pertencentes a grupos com baixo nível de letramento escrevem, além de muito pouco, de forma precária, sem criatividade, de modo simples, breve e de forma repetitiva.

Segundo Agustini (2008), o que também evidencia o caráter flexível e contínuo dos gêneros é sua abertura constante a outros textos. Essa abertura de todo e qualquer gênero se dá pelo seu perfil social de constituição discursiva, pois o gênero é a materialização do discurso, e o discurso é decorrente de relações sociais, situações infinitas de comunicação e interação, que se organizam e se estruturam. A organização a que se refere a autora é um conjunto previamente estável de características específicas que se evidencia em todos os gêneros. Por conseguinte, cada gênero possui um conjunto regular de características que norteiam sua classificação, embora um gênero não seja assim definido ou reconhecido apenas por características, mas pela “relação entre elas [as formas de dizer] e os efeitos de sua presença, o que nos leva a (re)conhecer um texto como sendo de um gênero textual ou de outro.

Desse modo, características previamente estabelecidas não são critério exclusivo para reconhecimento de tipologia de gênero, até porque, como afirma Bakhtin (2006), os gêneros se misturam e suas características também. Para o autor, pode haver nos gêneros primários, mesmo que circunstancialmente, a presença dos secundários e vice-versa. Com esse princípio, Agustini (2008) também concorda, mas ressalta que o que delimita predominantemente um gênero é a relação das formas de dizer com seus efeitos de presença. Esse princípio reforça a ideia de que o gênero molda um discurso, e que, por mais livre que seja a sua manifestação, ele cumpre algumas contemplações específicas do gênero, que é também moldado por questões sociais. Assim, seguindo essa ideia, pode-se reconhecer um sermão religioso pelas formas do discurso usadas nele (pelo uso da linguagem) e os efeitos causados nos fiéis. Da mesma forma, pode-se reconhecer uma carta de solicitação de emprego, um conto de ficção científica, uma propaganda etc. O modo como a linguagem é usada é evidência do controle social sobre o que se diz, quando, como, para quem e por quê. Dessa maneira, opera, segundo Foucault (2005), o controle social sobre o que deve ou não ser dito e em que contexto. Por isso a ideia de que o gênero é livre, mas dentro de uma “forma” com suas características afins.

Ainda segundo Agustini (2008), mesmo com relativas variações de características como a forma de dizer em cada gênero, a sua regularidade é evidente, e essa regularidade é, além da possibilidade de classificação de gênero, evidência de controle social. Assim esclarece a autora:

A gramática, por exemplo, apresenta formas textuais que detêm uma certa estabilidade, o que significa que a sua escrita se estrutura em torno de 'formas de dizer' constitutivas que permitem (re)conhecer, na formação social em que se produz o texto, o seu pertencimento a um dado gênero textual. Por conseguinte, em um texto de determinado gênero textual, vamos encontrar: (1) regularidades da ordem de sua normatização institucional e (2) variancias da ordem do acontecimento, da conjuntura sócio-histórica em que ocorre (AGUSTINI, 2008, p. 12).

Assim, o estudo de gêneros não deve ser pautado predominantemente em si mesmo, em sua materialização, em sua estrutura, mas sim em suas funções sociais, na formação discursiva que o compõe, no contexto discursivo que o compõe. Esse estudo deve capacitar o aluno para reconhecer no gênero quem fala, por que, quando, de que espaço social, qual a função do gênero, a intenção de seu autor e em que situação nasceu aquele discurso. Também, no estudo de gênero, o aluno deve ser capaz de exercer a função autor construindo novos discursos, expondo ideias, manifestando-se de maneira que crie um diálogo com textos já prontos e suscite novos, ou seja, cumpra seu papel social de forma crítica e ativa. Desse modo, o estudo de gênero deve ter como objetivo aprimorar no aluno a mais importante capacidade linguística dele que é a aplicação de sentido ao seu discurso.

Com efeito, segundo Arantes (/s.d/), os gêneros trazem implícitos na linguagem discursos ideológicos que requerem práticas pedagógicas críticas e de conscientização. Portanto, seus estudos devem se voltar para a composição social, histórica e circunstancial do discurso, qual seja: uma extrapolação do estudo estrutural da língua. Por isso é tão importante compreender o funcionamento do gênero, suas funções e sua formação discursiva, pois a partir disso o aluno saberá como lidar com a linguagem na sua função autor/sujeito e na construção de seu discurso.

A construção da função autor, definida por Foucault (2006), é concordante à concepção de dialogismo, de Bakhtin (2006), uma vez que nasce da capacidade que o aluno tem de reconhecer os sentidos implícitos e explícitos no texto, a partir de seu diálogo com o texto que lhe serve de base para sua construção discursiva. Desse modo, toda interação é dialógica, visto que o que desencadeia a construção

do discurso é o diálogo entre interlocutores. Ademais, é pelo reconhecimento da presença de um outro “eu” que se dá a construção de autor/sujeito. Ou seja, o enunciado é sempre uma resposta a outro enunciado, uma ideia é sempre uma resposta a outra ideia. Assim, o conhecimento das funções do gênero e seu funcionamento desencadeia maior domínio de formulações de enunciados.

Desta forma, para exercer a função autor, o aluno deve ocupar um espaço social, deve falar de uma função social que exerce para, além de validar seu discurso, desencadear outras discussões, abrir novas reflexões do objeto em estudo. Essa abertura a outras teorias, a outros estudos, a outras reflexões é a infinita articulação de discursos que nunca se fecha e que nunca acaba. Daí a sua prerrogativa de instância social, de estar sempre aberto ao que virá e sempre articulado ao que já passou.

### **2.3 Categorias textuais da construção de autoria**

Como já citado na introdução, as categorias de análise a serem trabalhadas nas produções textuais dos alunos serão a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade, num total de sete. Essas categorias foram selecionadas a partir dos estudos de dois autores brasileiros, Luiz Antônio Marcuschi (2008) e Ingedore Villaça Koch (2001), que também desenvolveram seus estudos sobre categorias de análise, baseados nos autores Beaugrande e Dressler. Esses autores desenvolvem suas pesquisas no campo de estudo da Linguística Textual (LT), que, dentre outros critérios como a capacidade interpretativa do interlocutor, considera essenciais em uma produção textual a presença dessas categorias para que um texto seja efetivamente um texto. Assim, Marcuschi (2008, p. 78) define LT:

Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.

Ainda segundo o autor, o objeto de estudo da LT não são unidades soltas e isoladas como fonemas e frases, mas sim unidades de sentido parcialmente acabadas chamadas “texto”, sem, contudo, associar ao texto dimensão, pois o critério básico para o reconhecimento de um texto é o sentido e não a extensão. Dessa forma, Marcuschi usa a definição de texto de Beaugrande, que ressalta: “É

essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, apud MARCUSCHI, 2008, p. 80). A esse respeito, Koch (2001, p. 14) esclarece que “o texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa”. Desta forma, baseados em Marcuschi (2008), analisamos, nas produções textuais dos alunos selecionados, as categorias mencionadas na introdução deste trabalho, quais sejam: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Sobre a coesão, primeira categoria de análise, Marcuschi ressalta que:

Os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da contextualidade, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Portanto, podemos dizer que a coesão consiste nos elementos que “amarram” o texto, ligam suas partes menores, como palavras, frases, orações, períodos e parágrafos e formam o todo, o texto. Essa amarração feita por elementos de ligação, tais como preposição, conjunção e outros, contribuem para o sentido do texto. Sobre essa categoria, o que se percebeu nas produções analisadas foi, no geral, bom uso dessa categoria, pois os alunos usaram-na com considerável domínio, o que contribuiu muito para o sentido geral de todos os textos.

Sobre coerência, segunda categoria de análise, Marcuschi (2008, p. 121) assegura que “a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados em geral, de maneira global e não localizada”. Dessa forma, um pouco semelhante à coesão, pois tanto esta categoria quanto a coerência influenciam no sentido do texto, o que se percebeu nas produções dos alunos foi a predominância de raciocínios lógicos e sequenciais, o que evidencia, no geral, bom uso dessa categoria. Assim, raras foram as articulações de ideias marcadas pela falta de sentido decorrente de incoerência. E, mesmo com algumas poucas ocorrências, não se percebeu nenhum grave comprometimento de sentido de nenhum texto por falta de coerência.

A terceira categoria, intencionalidade, é definida por Marcuschi (2008, p. 126) da seguinte forma: “A intencionalidade diz respeito ao que os produtores do texto pretendiam, tinham em mente ou queriam que eu fizesse com aquilo”. Essa

categoria talvez seja uma das mais facilmente percebidas nas produções dos alunos, pois o que se observou com maior clareza foi a tomada de posição deles, a argumentação, a autoria, tudo desencadeado pela intenção dos autores. Essa categoria fica ainda mais evidente quando o texto é do tipo argumentativo, em que o aluno expõe mais suas reflexões e, conseqüentemente, sua intenção persuasiva. Como já dito, é uma categoria que se evidencia com mais facilidade nos textos do tipo argumentativo, mas que também aparece claramente nos textos narrativos, poema e paródia.

A quarta categoria é a aceitabilidade, que, segundo Marcuschi (2008), é uma categoria que não se restringe ao campo das formas, mas expande-se ao campo também dos sentidos, assim como a coesão e a coerência. Marcuschi (2008, p. 126) define a categoria mencionada desta forma: “[...] a aceitabilidade diz respeito a como eu reajo e como eu aceito, considero ou me engajo nas intenções pretendidas”. Ou seja, é uma categoria centrada no interlocutor do texto, pois é nela que será despertado o sentimento de aceitação ou não de um texto. Dessa forma, baseados na contemplação de gênero, coletânea, aspectos gramaticais, coesão, coerência, criatividade e intencionalidade, os alunos acreditam ter conseguido boa aceitabilidade por parte de seus leitores, colegas e/ou professor.

A quinta categoria é a situacionalidade, que Marcuschi (2008, p. 128) assim define: “O critério da situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiental, etc) em que ele ocorre”. Sobre esse critério, uma das perguntas feitas no questionário aplicado aos alunos reforça o fato de que a situacionalidade não é um critério que atinge contemplação integral, pois, de acordo com o resultado da pergunta, a maioria dos alunos veem apenas uma moderada relação entre o que eles escrevem em sala de aula e o seu contexto social. Isso significa que eles usam pouco a escrita fora da escola nas suas atividades sociais e que, às vezes, produzem seus textos apenas como resposta ao professor, e não à gama de discursos na sociedade em que estão inseridos. Todavia, felizmente a parcela de alunos que não reconhece alguma relação entre suas escritas em sala e nas suas atividades fora da escola é a menor, proporcionalmente, nas quatro respostas.

O penúltimo critério é a intertextualidade, e assim Marcuschi (2008, p. 129) o define: “Este critério evidencia as relações entre um dado texto e os outros

textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação”. Esse é um dos critérios mais contemplados pelos alunos de todas as categorias, pois fica explícito na maioria dos textos o diálogo com outros discursos, outros textos, referências a outros conhecimentos para a produção textual deles. Muitas são as relações feitas entre o que os alunos escreveram e algum texto, fragmento de discurso e livro já publicado. Essa boa contemplação de intertextualidade deve-se ao fato de os alunos enxergarem o texto como um entrelaçamento de vozes que está sempre a ser construído, e que todo texto, além de ser uma resposta a outro, está sempre ligado a vários outros.

O sétimo e último critério é a informatividade, sobre a qual Marcuschi (2008, p. 132) ressalta: “A rigor, a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido”. Este também foi um dos critérios mais contemplados em todas as produções textuais, sejam elas em suporte impresso ou virtual, pois os alunos não apresentaram escritas vazias, não escreveram para preencher linhas. Ao contrário, todos apresentaram bom uso e extrapolação de coletânea, contemplação de gênero, criatividade, intencionalidade e boa argumentação. Esses critérios citados carregam o texto de conteúdo e informação, comprovando, assim, o bom uso da informatividade.

Desta forma, as categorias mencionadas contribuem para a definição que Beaugrande e alguns autores brasileiros como Marcushi (2010) e Orlandi (2012) têm de texto, ou seja, uma sentença, um enunciado que apresenta sentido lógico de raciocínio independente da extensão e não um conjunto de palavras que não se relacionam. E, sob esse aspecto da definição de texto, quanto mais categorias o texto contemplar, mais “ajustado” ao sentido ele estará, ou seja, esses critérios auxiliam na articulação, na “amarração” das ideias e conseqüentemente no sentido do texto. E a presença dessas categorias nas produções dos alunos e a influência que elas têm no sentido do texto é um dos aspectos abordados nas análises a seguir.

### **CAPÍTULO 3 – AS VOZES DO AUTOR NO TEXTO E NA TELA**

Os aspectos que configuram a construção de autoria e o uso dos recursos tecnológicos, a exemplo do computador e das mídias digitais, em processos de letramento, foram temas abordados nos dois capítulos anteriores. Desse modo, o terceiro e último capítulo deste trabalho tem como objetivo associar esses dois elementos e demonstrar, nas produções textuais dos alunos pesquisados, o processo de formação da autoria, bem como o uso de recursos tecnológicos, nas práticas de leitura e escrita, em suporte impresso e digital.

Para isso, serão apresentadas aqui as análises das produções de diferentes gêneros, como, por exemplo, artigo de opinião, dissertação-argumentativa, fábula, poema, paródia, resenha crítica e outras manifestações escritas, oriundas predominantemente do espaço virtual.

Este capítulo visa também demonstrar que o letramento está diretamente associado às formações discursivas escritas e que, de acordo com seu nível, a função autor evidencia-se com maior ou menor facilidade. Assinala ainda que, independente do gênero, essa função manifesta-se em qualquer texto, porque ela não está associada a nenhuma tipologia, mas à formação discursiva, que, por sua vez independe de qualquer estilo ou padrão para acontecer. Isso significa que a função autor extrapola a comunicação em si, uma vez que desencadeia profunda reflexão e análise do objeto em estudo, apresenta diferentes pontos de vista, ampara-se em outros discursos e possibilita a formação de tantos outros. Aqui, busca-se também demonstrar que a presença de autoria independe de gênero e suporte, embora as especificidades dos meios (impresso e digital) interfiram no texto produzido em razão das próprias condições de produção e recepção que estes envolvem.

Como salienta Foucault (2006), autor é o sujeito desencadeador de discussões, análises, reflexões, um construtor de discurso amparado em outros discursos e que instaura o surgimento de tantos outros. Dessa forma, o que este capítulo procura é evidenciar a construção dessa função nas práticas de escrita dentro e fora de sala de aula, com ou sem a interferência da internet e outras tecnologias digitais.

### 3.1 Leitura, escrita e construção de autoria

Esta pesquisa se efetivou com análise e observação das produções escritas e oralizadas dos alunos em sala de aula e no blog intitulado *Construtores da escrita*, cujo endereço é [www.construtoresdaescrita.blogspot.com](http://www.construtoresdaescrita.blogspot.com). Foram analisadas mais de 320 produções escritas impressas em sala de aula, as quais contemplavam critérios formais de produção textual como adequação ao tema, coesão, coerência, aspectos gramaticais e uso da coletânea a serviço do texto. A seleção dessas produções impressas foi o maior e o menor domínio da escrita, ou seja, foram escolhidos textos tanto de alunos com facilidade quanto de alunos com dificuldade de produção textual. Foram também analisadas mais de 320 construções discursivas postadas no referido blog. Nesse espaço, foram abordados vários temas que suscitaram a participação dos alunos. Desta forma, a partir de um determinado tema, ora escolhido pelo professor, ora escolhido pelos alunos, foram construídos os discursos destes, que apresentaram suas opiniões, suas ideias, seus posicionamentos, comentando o tema proposto, comentando ideias de colegas, abrindo discussões, reflexões etc.

Muitos e polêmicos foram os temas escolhidos, tanto nas produções escritas em sala de aula, que eram baseadas nas propostas de exames vestibulares de algumas universidades públicas (na maioria das vezes, da Universidade Federal de Goiás), quanto no blog, como por exemplo, o casamento entre pessoas do mesmo sexo, a importância do computador na vida pessoal e escolar, a influência da internet na formação dos alunos, as manifestações populares ocorridas no Brasil, predominantemente no mês de junho, a redução da maioria penal de dezoito para dezesseis anos, os aspectos positivos e negativos da realização da copa do mundo de futebol no Brasil etc. Para essas e outras participações, há no blog diversos espaços para os alunos se manifestarem, com ou sem nenhum tema proposto, como por exemplo, o espaço **Reflexões**, em que o aluno pode expor um pensamento próprio ou não para outro aluno comentar, se quiser, ou apenas para despertar nos colegas reflexões sobre o que fora abordado, como um ensinamento de vida, uma visão crítica a respeito de algum acontecimento, uma mensagem de otimismo, superação etc. Há o espaço **Para quem você tira ou não seu chapéu e por quê**, desenvolvido para os alunos evidenciarem sua aprovação ou não de atitudes de algumas pessoas, em especial as de vida pública, e justificar sua

opinião. Há o espaço das curiosidades linguísticas como **trava-línguas**, **Pérolas gramaticais**, **curiosidades da língua**; há espaço de leituras verbal e imagética, a exemplo de **Charges**, **tiras e quadros** como forma lúdica e crítica de abordagem de problemas sociais; há dicas de produção textual no espaço **Em dia com a escrita**, e há, ainda, espaço para produções literárias como **Meu poema minha cara**, **Quem conta um conto aumenta um ponto** e **Paródias** sobre diversos temas, uso de linguagem denotativa e conotativa etc.

As análises das produções impressas e no blog se deram durante seis meses, e a amostra engloba um total de 105 alunos, além das análises das discussões, debates e leituras realizadas em sala de aula. Os alunos pesquisados estudam em uma escola particular do Estado de Goiás no município de Minaçu e fazem o curso técnico de Eletromecânica, articulado ao Ensino Médio Regular, denominado como Ensino Básico e Ensino Profissionalizante (EBEP).

A instituição na qual a pesquisa se desenvolveu denomina-se Serviço Social da Indústria (SESI) e fica ao norte goiano, localizada no município de Minaçu, distante 530 quilômetros de Goiânia. Escola faz parte de um programa de benefícios, tais como saúde, educação, lazer, cultura e entretenimento, da empresa SAMA Minerações S.A., destinados aos seus colaboradores diretos. A escola tem capacidade para aproximadamente mil alunos e oferece vagas em todos os níveis de ensino até o Médio Regular. A empresa tem também parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que oferece diversos cursos técnicos como Mineração, Segurança do Trabalho, Eletromecânica etc. Os alunos pesquisados pertencem ao curso técnico articulado ao ensino médio regular e, ao final de três anos de estudos, adquirem o certificado de conclusão do Ensino Médio e o diploma de Técnico em Eletromecânica.

Esse curso técnico articulado ao Médio Regular é oferecido gratuitamente tanto para filhos de funcionários da mineradora quanto para alunos da comunidade, o que não acontece com os demais níveis e cursos. Para os filhos de seus funcionários, a mineradora oferece escola e material (livros, apostilas, agendas etc) gratuitos. No entanto, dos alunos oriundos da comunidade, filhos de pessoas que não têm vínculo formal com a empresa, são cobrados todos os tributos e materiais como em qualquer outra escola particular.

A mineradora iniciou suas atividades em 1967 em um município que hoje abriga cerca de trinta e cinco mil habitantes e que emancipou-se nove anos após a chegada da empresa. Atualmente a economia da cidade é predominantemente movimentada por essa mineradora, que emprega direta e indiretamente mais de dois mil funcionários, sendo eles de diferentes áreas, como saúde, educação, esporte, lazer, comunicação, transporte etc. Além da mineradora, a cidade também conta com o comércio local e a expectativa de instalação de, pelo menos, mais duas mineradoras, reforçando a economia do município, uma vez que a região é muito rica em minérios, tais como amianto, crisotila, ouro, níquel, silício, sulfeto e outros.

A escolha de análise de construção discursiva em meio eletrônico se deu antes mesmo que o projeto fosse elaborado para participação da seleção do mestrado desta instituição, em razão de uma pesquisa exploratória previamente realizada por nós, no âmbito do curso citado, sobre a porcentagem de alunos que possuem computador em casa ou, pelo menos, têm fácil acesso à internet por outras mídias digitais. O resultado demonstrou que, embora os alunos pesquisados não tenham grande poder econômico, todos eles possuem computador em casa, o que facilitou parcialmente a participação deles no blog e a coleta de dados.

No decorrer dos seis meses referentes à coleta de dados, foram feitos recortes de diferentes construções discursivas nos dois suportes de estudo, o impresso e o digital, e a especial observação das leituras, discussões, debates e produções escritas em sala de aula. Foi também aplicado um questionário aos alunos sobre a importância da internet na vida deles, suas práticas de leitura e escrita dentro e fora da escola e sua compreensão de gênero textual, do ponto de vista social.

As análises das produções escritas nos dois suportes e a observação das produções orais, em sala de aula, tinham como objetivo entender como o aluno usa a língua, seus conhecimentos escolares e de mundo, suas leituras para construções discursivas. Conseqüentemente, de acordo com as manifestações, as produções, as postagens, os debates e discussões, observou-se maior ou menor conhecimento sobre o tema abordado, o interesse por ele, o nível de leitura dos alunos, a importância que eles veem nos temas escolhidos para debate, os discursos em que eles se apoiam para construir os seus, as referências a outros temas, a outros problemas etc. A partir disso, conclui-se que o nível de letramento é mais ou menos

elevado, uma vez que, segundo Mortatti (2004), não existe um grau zero de letramento, pois, como ele não se restringe somente às práticas escolares, muitas são as leituras de mundo evidenciadas pelos alunos nas suas construções discursivas informais, fora da escola. Nessas construções, a partir da forma como são feitas, buscou-se demonstrar como a função autor se efetivava, o que foi parte de nosso problema de pesquisa.

Desse modo, por esta pesquisa ter sido realizada em um grupo determinado, sob observação presencial e com o qual o pesquisador convive quase diariamente, ela se caracteriza por uma pesquisa de cunho etnográfico, que, segundo André (2010, p. 42), é “um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados” e também por possibilitar a junção de teoria, observação, análise e empiria. E por ter sido realizada diretamente numa única instituição de ensino, trata-se de um estudo de caso.

Como salienta Foucault (2006), a função autor é uma especificidade da função sujeito, que, segundo ele, não deve ser associado à materialidade, mas à função social, exercida por um indivíduo. Assim, a partir da função social de estudantes do ensino médio, os alunos foram estimulados a construir seus discursos em sala de aula e fora dela, nos suportes impresso e digital, recorrendo ao arcabouço pessoal de conhecimentos escolares, técnicos e empíricos, contemplando, assim, a função autor a que Foucault faz referência.

A seguir, apresentamos alguns textos de diferentes gêneros escritos nos suportes impresso e digital e que serão objeto de estudo para a demonstração de como os alunos desenvolvem, em sua escrita, formas de construção de autoria.

### **3.2 Produções dos alunos: análise das condições de autoria**

O primeiro texto da amostra aqui apresentada trata-se de uma manifestação no espaço virtual sobre a redução da maioria penal como uma das formas de contenção da violência no Brasil. O recorte foi extraído do link **Enquetes**, postado no blog no mês de abril de 2013, e que tinha como objetivo suscitar nos alunos discussões sobre o assunto. Dessa forma, eles se manifestaram e evidenciaram as mais diferentes opiniões, desencadeando várias reflexões sobre o tema. Embora não houvesse nesse espaço exigência e nem menção à contemplação de gênero, todas as manifestações observadas deste específico tema

assemelham-se aos gêneros argumentativos, a exemplo do artigo de opinião, da carta do leitor e da dissertação-argumentativa, que, por sua natureza, exigem posicionamento e apresentação e defesa de um ponto de vista.

### **Aluno 1 – 16 anos – Texto argumentativo (suporte digital)**

*O assunto abordado leva a várias reflexões.*

*Antes de comentar sobre o assunto eu fiz algumas pesquisas e cheguei a uma conclusão:*

*A proposta de redução da idade penal, nada mais é do que dizer que os principais responsáveis pela violência são dos jovens que tem entre 16 e 18 anos. Reduzir a idade penal é não olhar para a realidade e ver que apenas 10% dos atos infracionais cometidos no Brasil são de autoria de jovens com idade entre 16 e 18 anos. Reduzir a idade penal é simplesmente ignorar a lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e Adolescente), que tanto é elogiada pelos principais órgãos republicanos do mundo e mais, é assinar o atestado de que o executivo e legislativo não são capazes de colocar em prática efetivamente uma lei com mais de 20 anos. Reduzir a idade penal é simplesmente criar mecanismo para aumentar ainda mais a população carcerária brasileira sem criar condições mínimas de reinserção dessas jovens na sociedade. Reduzir a idade penal é continuar olhando a juventude como um grupo violento em potencial. Reduzir a idade penal é negar que a estrutura da violência no Brasil é muito mais complexa e que não é reduzindo a idade penal que vai se resolver tal problema. A violência não tem a juventude como principal autora, mas a principal vítima, pois segundo os estudos e estatísticas a juventude tem sido a principal vítima dos homicídios no Brasil, chagando ao dobro de mortes em relação ao numero total da população. Enfim, reduzir a idade penal é negar completamente os direitos da juventude e concordar com a violação dos Direitos Humanos.*

*Fontes:*

<http://blogueirasfeministas.com/2012/12/reducao-da-maioridade-penal-para-a-protecao-de-que-ou-de-quem/>

<http://portal.cruzeirodosul.inf.br/acessarmateria.jsf?id=466429>

<http://blogdodelegado.wordpress.com/2013/01/13/reducao-da-maioridade-penal-pode-entrar-na-pauta-da-ccj/>

O recorte acima começa evidenciando claramente a construção de autoria, pois antes de iniciar as análises do assunto, a estudante destaca que este leva a várias reflexões, e busca, em outras fontes de informação, elementos que fundamentem suas próprias reflexões. Essa ação discursiva evidencia uma das categorias da função autor, como ressalta Foucault (2006), uma vez que o discurso do autor está sempre amparado em outros discursos. Já na abordagem do tema, a estudante começa seu discurso posicionando-se absolutamente contra a ideia de redução da idade penal e associa seu discurso a discursos humanistas que defendem os direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Essa associação que a estudante faz do seu discurso a outros mostra seu diálogo com outras posições

sobre o tema, e que indiretamente, ela tenta legitimar seu discurso comparando-o aos discursos de instituições que estudam os direitos e deveres dos adolescentes.

Novamente a estudante usa um recurso linguístico para constituir-se autor de seu discurso quando ampara sua argumentação em dados estatísticos, dizendo que apenas 10% dos atos infracionais cometidos no Brasil têm como autores jovens com idade entre dezesseis e dezoito anos. O uso de dados estatísticos evidencia pesquisa sobre o tema e valida o argumento da estudante, pois os números refletem, na maioria das vezes, o discurso aprovado pela maioria, numa sociedade tecnicista, que valoriza dados estatísticos e categorias mensuráveis.

Além dos dados, a estudante consolida ainda mais sua construção de autor amparando-se na lei que zela pelos direitos dos jovens no Brasil, pois a autora do texto assinala que a redução da idade penal é a desconsideração da lei nº 8069, criada em 1990, para a homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que resguardou aos jovens a maioridade penal a partir dos dezoito anos.

Ao mencionar a legislação que protege crianças e adolescentes de punições jurídicas, a estudante evidencia que a redução da idade penal é a absoluta incompetência do poder executivo na contemplação da lei, ou seja, é uma solução extremista, decorrente da incompetência da execução de práticas socioeducativas.

Além do embasamento em questões legais e estatísticas, a estudante também reforça seu discurso amparando-se em questões sociais como o problema de superlotação dos presídios brasileiros. Para ela, a redução da maioridade penal além de contribuir para o aumento das superpopulações carcerárias no Brasil, tira dos jovens a oportunidade de serem reinseridos na sociedade por meio de programas governamentais de reeducação social.

Assim, a estudante continua seu discurso amparando-se novamente na problemática social, ressaltando um dos maiores problemas da humanidade, o preconceito, pois ela reforça a ideia de que tal medida é baseada na concepção de serem os jovens um grupo social violento em potencial. Após reflexão crítica, a estudante continua sua intenção persuasiva argumentando que a violência tem outras raízes, ou seja, ela continua tentando convencer seus interlocutores de que a medida além de ferir princípios legais e morais não surtirá os efeitos desejados pelos defensores do ideal, porque há outros fatores que não temporais, desencadeadores de violência no Brasil.

Novamente a estudante argumenta evidenciando que a violência não tem a juventude como principal autora, mas como principal vítima. Ela apresenta um argumento aparentemente apelativo quando aborda duas extremidades para o mesmo objeto, transformando a juventude de vilã em vítima, o que também caracteriza um jogo com seu interlocutor, uma vez que ela usa esse argumento como uma de suas últimas “armas” para convencer seu leitor de que a medida de redução da idade penal está longe de ser uma solução para o problema da violência no Brasil. Ademais, ela reforça seu discurso retomando o embasamento em pesquisa, pois, para essa conclusão, ela teve que pesquisar a faixa etária da maioria das vítimas da violência no país.

Como último argumento, ela reforça mais uma vez o amparo à lei do Estatuto da Criança e do Adolescente para validar sua posição e afirma que a medida é a negação dos direitos da juventude e a contemplação da violação dos direitos humanos. Para finalizar, sua última construção discursiva evidencia suas fontes de pesquisa, o que a auxiliou na formação de seus argumentos e na construção de sua autoria.

Durante toda a sua reflexão e análise do problema abordado, a estudante defende seu ponto de vista sob definições, o que evidencia segurança em sua construção discursiva e total intenção persuasiva, principal característica dos gêneros argumentativos. A construção discursiva do fragmento analisado evidencia também que o nível de letramento da estudante não é superficial, pois ela constrói seu discurso, amparada em pesquisas, na lei e no problema social decorrente, demonstrando livre trânsito entre as mídias e veículos de informação da sociedade.

Todos os argumentos usados na defesa de um ponto de vista mostram que, para a construção de seu discurso a estudante estudou o tema, analisou-o, fez pesquisa, buscou outros pontos de vista e também instaurou várias discussões com a apresentação de sua opinião. Outra evidência de bom nível de letramento por parte da estudante foi a leitura apropriada do problema levantado, pois, a partir de sua leitura de mundo e da abordagem do problema, ela conseguiu construir sólidos argumentos em defesa da sua opinião, ou seja, seu nível de letramento não deixa transparecer leitura e escrita ingênuas, superficiais.

Tendo em vista as condições de produção do texto em questão, ficou claro o uso das tecnologias digitais no aprofundamento do tema, pois a aluna usou a

internet para se informar melhor sobre a discussão e melhorar sua capacidade argumentativa. Neste caso, a internet serviu como apoio para pesquisa e aprofundamento da discussão. Essa atitude de usar a rede como forma de pesquisa reforça os resultados quantitativos registrados nos Gráficos 3 e 4 desta pesquisa, que demonstram um índice significativo de uso da web pela maioria dos alunos que precisam fazer pesquisa ou apenas se informar (32% e 35%, respectivamente). Neste caso, a internet contribuiu para o melhoramento da construção textual da aluna, pois proporcionou a ela maior conhecimento sobre o assunto e maior capacidade de articulação. O acesso a esse tipo de informação que a aluna teve é, segundo Lévy (1995), a publicização do saber, ou seja, a aluna adquiriu conhecimento sobre o tema porque a internet publicizou uma informação que até então era de propriedade dos livros.

A boa articulação de ideias da aluna se deu também pela boa contemplação das categorias de análises, em especial a coerência, a coesão, a intencionalidade e a informatividade, que foi bastante enriquecida com o uso da web. As informações sobre os direitos dos adolescentes e a porcentagem de jovens mortos no país reforçam a intencionalidade da aluna de convencer seu interlocutor de que a implantação da pena de morte no Brasil não é viável. O bom uso dessas categorias é também outra evidência de autoria, pois, desencadeia mais e melhor construção discursiva.

Outro fragmento extraído também do blog e sobre o mesmo tema, porém com opinião contrária, apresenta claramente também construção de autoria em sua composição discursiva.

### **Aluno 2 – 16 anos – Texto argumentativo (suporte digital)**

*Eu concordo com a redução da maioria penal no Brasil, para mim cada um deve se responsabilizar por seus atos, afinal se alguém com 16 anos de idade já sabe matar, roubar... deve também saber que todo ato gera uma consequência, e sendo ela boa ou ruim deve acata-la. Não concordo com os pais terem que pagar pelos erros dos seus filhos. Por que a culpa cai sobre eles? E se eles realmente tiverem tentado educar seus filhos da melhor forma possível? Cada pessoa caminha como quer, e não há pai ou mãe que vá conseguir acompanhar cada passo do seu filho, porque isso é impossível. Pois então, alguém se preocupa em conhecer os pais, saberem deles se tentaram educar seus filhos, NÃO, com certeza não ! Chega uma hora que os pais perdem o controle de seus filhos, não é por falta de interesse ou porque não os ama mais, e sim porque isso acontece, é inevitável, uma hora os filhos crescem e se tornam capazes de diferenciar o certo e o errado.... E essa hora não é só com 18 anos. Sendo assim, acredito fielmente que a maioria penal deveria ser*

*reduzida, talvez assim a criminalidade e impunidade de certos crimes que ocorrem frequentemente em nosso país diminuiria.*

Já este discurso é construído por uma aluna que apresenta opinião contrária à anterior, mas que também contempla a definição de autor de Foucault (2006) com evidências de análise, reflexão, referência a outros discursos, abertura para formação de outras ideias sobre o tema e a contemplação das categorias de análise já mencionadas. Esse segundo fragmento apresenta um posicionamento bastante explícito, o que se constata logo nas primeiras palavras do texto com a expressão: “Eu concordo com a redução da maioria penal no Brasil”, o que demonstra também um posicionamento e defesa de ponto de vista. A primeira fundamentação usada pela aluna para a contemplação da função autor é o discernimento do que é certo e errado, pois, para ela, aos dezesseis anos de idade qualquer pessoa tem condições de discernir entre uma coisa e outra. Por isso, deve ser responsabilizada por seus atos, uma vez que os pratica conscientemente. Para reforçar sua opinião e também validar seu discurso, ela amplia a discussão fazendo referência à referida lei, implantada no Brasil em 2012, que responsabiliza os pais do infrator caso ele seja menor ou não tenha condições financeiras de reparação de danos a terceiros. Essa lei foi criada para o apoio às mães solteiras que não encontram nos pais de seus filhos apoio financeiro para sustentação deles. Essa referência feita pela aluna evidencia conhecimento, pesquisa e uma forma de amparar seu discurso, pois ela o articula a um discurso do meio jurídico.

Novamente aqui neste texto, assim como no anterior, fica claro o uso da internet para a produção textual. Aqui também a web é um auxílio à formação discursiva da aluna, pois disponibiliza a ela informações que servem para fundamentação de seu discurso e apresenta a opinião de outra aluna com a qual não concorda. Assim, percebemos que, seja pela leitura ou pela escrita, a rede faz parte do universo de leitura e escrita dos chamados nativos digitais. Neste caso em que a aluna usa a internet para se informar e se manifestar, percebemos a construção de autoria.

Outro sinal de presença de autoria são as perguntas feitas pela aluna, tais como: “Por que a culpa cai sobre eles? E se eles realmente tiverem tentado educar seus filhos da melhor forma possível?”, uma vez que estas são recursos linguísticos que desencadeiam discussão, análise, reflexão, ou seja, é uma maneira de instaurar

um novo pensamento, outro ponto de vista, além de ser também um reforço da sua intenção persuasiva, uma vez que as perguntas não são feitas apenas com o intuito de levar o interlocutor à reflexão, mas são uma forma de controle, de condução do pensamento do leitor, até porque a própria aluna responde às suas perguntas. Novamente, nesse fragmento, ficou claro que toda a construção discursiva, articulação de ideias, diálogos com outros discursos, defesa de opinião, leitura de mundo e capacidade de abordagem do problema se deu pelo bom nível de letramento da aluna que, semelhante à anterior, mostrou não ter leitura ingênua e ter autonomia de escrita. Essa autonomia evidenciou-se no espaço virtual, o que nos faz perceber que a internet faz parte das práticas sociais de leitura e escrita dos alunos e que de uma forma ou de outra pode contribuir para o aprimoramento dessas habilidades.

A autonomia de escrita também fica evidente na intencionalidade e outras categorias de análise como coesão e coerência, pois, durante todo o texto, a aluna tentou conduzir o pensamento de seu interlocutor para um único fim: a ideia de que a implantação da pena de morte pode ser, sim, uma saída para contenção da violência no Brasil. A coesão do texto também contribui para a construção de autoria, uma vez que ela articula as ideias que desencadeiam reflexão e questionamentos.

As duas próximas produções foram feitas em suporte impresso, construídas em sala de aula, sob o objetivo de contemplação do gênero fábula e de um tema usado na coletânea da Universidade Federal de Goiás (UFG), aplicada no processo de exame vestibular do segundo semestre do ano de 2010. O tema proposto na coletânea era ***Brasil, país do futuro: ufanismo ou complexo de viralata?*** Para a maior parte das produções escritas em sala de aula, têm sido usadas coletâneas da UFG por essa instituição ter como objetivo uma produção autêntica, criativa e que atenda às suas exigências de produção textual, o que implica um bom nível de letramento, expresso na capacidade de criação, organização de ideias, diálogos com diversos conhecimentos escolares e de mundo, coesão, coerência, abordagem do tema e da coletânea etc.

No texto abaixo, manifesta-se uma visão bastante crítica e analítica por parte do estudante que o produziu, pois ele evidencia um grande problema cultural e social existente no Brasil. As abordagens feitas apresentam ótima contemplação de

tema e gênero e apresentam visões críticas da postura dos brasileiros com relação à comparação do Brasil com outros países. Vejamos.

### **Aluno 3 - 15 anos – Texto narrativo (suporte impresso)**

#### *Viagem para o regresso*

*Na véspera da chegada de uma prima vinda da França que nunca havia nem sequer passado um dia em terras brasileiras, o papagaio estava ficando louco e deixando todos na mesma loucura de tanto se preocupar com a recepção de sua prima Jade.*

*No aeroporto, aguardava ela tendo em suas mãos flores para a recepção. “O que ela vai achar desse calor e dessa baderna do Brasil?” Mas sem ter a opção de dispensar a visita, ela a recebeu e logo foram para casa.*

*Na chegada à casa do papagaio, Jade exclamou:*

*\_\_ Prima, há quanto tempo esperava por essa visita! Eu sou apaixonada pelo clima tropical, pelas belezas naturais e pelo jeito brasileiro de ser.*

*Em resposta, achando que ela não estivesse falando sério, o papagaio revidou:*

*\_\_ Prima, acho que deve estar de chacota com minha cara!! Vem de Paris onde tudo é mais belo e confortável, onde o clima e as paisagens fazem por merecer o título de Capital das Luzes e quer me convencer de que aqui é um lugar de belezas?*

*\_\_ Prima, não falo só das belezas do país e de seus pontos turísticos. A maior beleza está no sorriso dessa sua comunidade.*

*Tendo visto a prima Jade que sua prima não valorizava o que tinha de tão belo nas matas do Brasil, propôs a ela uma viagem a Paris para que ela visse qual a grande beleza que ela via aqui e que não existe por lá.*

*Chegando a Paris, o papagaio continuou a comparar os dois países, e sempre colocando o Brasil como retrato da miséria. E estando tão encantado pela França, resolveu vender tudo no Brasil e se mudar para uma floresta de Paris.*

*Passado um ano, ela já não sorria e não sabia o porquê de estar naquela terra fria e de bichos também frios, onde não fizera nem vínculos nem amizades e já gastara quase tudo que tinha, e ainda assim não vivia bem.*

*Resolveu retornar ao Brasil e assim foi dar a notícia à sua prima.*

*\_\_ Prima, eu andei pensando e resolvi voltar à minha terra, que por mais miserável que seja nunca deixou de me dar alegria junto aos outros.*

*\_\_ Veja só, prima, antes terra da miséria, já hoje se tornou uma das grandes potências do mundo. Passado esse tempo que está distante de seu país, ele enfim cresceu na política e conseguiu seu progresso com trabalho dos que não fogem à luta, e por assim ser, creio que não encontrará com seu pouco dinheiro lugar que te hospede por lá. Além do mais, se trata do país que você desprezou enquanto os verdadeiros brasileiros batalhavam para seu avanço, agora é mais que justo que eles gozem dessa nova realidade enquanto você fica aproveitando o que via de tão bom antes.*

*Moral: Pior que cuspir no prato que come é querer voltar a comer no prato que cuspiu.*

Nesse texto, fica clara também a construção de autoria do início ao fim da produção, no enredo, na abordagem do tema, na forma como o aluno leu a coletânea, abordou-a e a associou a vários outros conhecimentos para evidenciar um problema decorrente da falta de consciência da população brasileira. Assim, os pontos de maior destaque na contemplação da função autor começam no título que evidencia uma viagem, no entanto ao regresso. Desse modo, “regresso” assume valor pejorativo uma vez que o regresso se refere ao lugar que foi tão depreciado por um dos personagens do texto, levando seu interlocutor, dessa maneira, a refletir

sobre a contradição entre a atitude e o discurso do papagaio. Esse paradoxo entre enunciado e sentido marca a primeira evidência da construção de autoria no texto, pois desencadeia reflexão e análise sobre o que está escrito e o sentido que está evidenciado.

Logo nos dois primeiros parágrafos fica clara também a importância dada pela personagem brasileira à personagem que vivia fora do Brasil. Isso se evidencia na forma como o papagaio brasileiro aguardava a prima francesa e na forma como a recebeu no aeroporto, com flores. O estudante nesse trecho enfatiza o problema de maior destaque em seu texto, ou seja, desencadeia uma reflexão sobre o modo como os brasileiros veem os estrangeiros, em especial, os oriundos de países desenvolvidos. Essa visão de supervalorização do “outro” é também uma evidência de diálogos com outros textos, de contato com outras informações, inclusive com textos em suportes virtuais que muitas vezes veiculam o que os países desenvolvidos têm de melhor. Outra passagem de desvalorização nacional por parte de um dos personagens é a contradição entre o que as duas primas acham do Brasil, pois, enquanto a francesa vê com bons olhos o país, a brasileira acha que sua prima está fazendo brincadeira por demonstrar tal ponto de vista. Há ainda um reforço dessa ideia depreciativa no decorrer do texto, visto que a personagem brasileira associa ao Brasil a imagem de miséria quando já está na França.

Quando o aluno faz também a referência à capital das luzes em um dos discursos da personagem brasileira, ele demonstra ser bem informado e usa suas informações como forma de legitimar o discurso da personagem. No momento em que o estudante revela o desejo de retorno ao Brasil da personagem brasileira por esta não ter sido calorosamente amparada pelos franceses, ele denuncia uma visão de muitos que por lá passaram e tiveram a mesma sensação. Também, nas palavras da prima francesa sobre o Brasil, o estudante revela parte da forma como pensam os estrangeiros sobre o país, pois, para muitos deles, o Brasil tem conseguido se destacar entre as mais sólidas economias do mundo. Para concluir sua autoria, o estudante constrói uma moral que aponta para um problema de má formação humana por parte dos brasileiros, pois, além de ingratos, são injustos.

Embora o texto tenha sido feito no suporte impresso, ele não apresenta menor contemplação de autoria do que os textos referidos no blog, pois apresenta a construção da função autor nos discursos dos personagens a partir das análises e

reflexões. As marcas de autoria no texto vão se evidenciando à medida que o aluno dialoga com outros discursos na fala das primas, pois cada uma apresenta um ponto de vista com relação ao mesmo objeto, no caso o Brasil. Esse diálogo entre os discursos, mesmo que não concordantes, é também um recurso linguístico que favorece a contemplação da função autor, pois a discussão sobre o Brasil leva o interlocutor a refletir sobre diferentes pontos de vista o mesmo objeto, a mesma situação.

Nesse fragmento, uma das categorias que mais se destacam, até porque o texto tem caráter persuasivo, é a intencionalidade. O aluno trabalha bastante com essa categoria para convencer seu interlocutor de que há visões muito diferentes do mesmo país. A apresentação dessas visões é uma forma de evidenciar a construção de autor no texto, pois leva o leitor a profunda reflexão sobre o assunto.

Abaixo, na segunda produção do mesmo gênero, o aluno autor do texto também apresenta uma visão bastante crítica da relação entre dois países, Brasil e Portugal. O aluno narra, sob o gênero fábula, a relação entre esses países desde o descobrimento do Brasil até sua independência. Na narrativa, o aluno deixa claro o tipo de relação que existe entre os países e algumas das consequências marcadas por essa relação.

#### **Aluno 4 – 16 anos - Texto narrativo (suporte impresso)**

##### *Superação*

*Brasil era um jovem ratinho filho de Portugal, um rato que, com as dificuldades da vida aprendeu a ser mau.*

*Ele sempre tirou proveito da humildade de seu filho. Depois de mais crescido, Brasil cansou-se da exploração e saiu de casa.*

*Com a criação que recebeu de seu pai, ele perdeu toda a sua autoconfiança e considerava-se inferior e incapaz.*

*Certa vez, na sua cidade, houve um concurso para eleger o melhor queijo. Brasil era muito bom na culinária. Os seus amigos pediam para ele participar do concurso, entretanto ele não queria, pois considerava não ser bom o bastante.*

*Após muito insistirem, Brasil aceitou participar, e para surpresa de todos e principalmente sua, ele acabou vencendo, tendo seu queijo consagrado.*

*Moral: Se acreditar, alcança.*

Embora a construção de autoria seja, às vezes, mais facilmente percebida em textos de gênero argumentativo, sua evidência também se faz perceber em outros gêneros como o apresentado, pois, ao definir a função autor, Foucault (2006) faz referência ao sujeito que estabelece diálogos, reflexões, discussões com outros

discursos e, nas produções textuais, essas habilidades advêm das capacidades linguísticas do aluno, ou seja, elas independem do gênero, uma vez que o aluno vivencia a produção textual como um evento social discursivo, que responde a outros discursos. Dessa forma, no texto acima, o aluno usa alguns recursos linguísticos e conhecimentos diversos para promover um diálogo, uma reflexão, uma associação com seu interlocutor entre o texto e todo um contexto histórico, social, político e econômico na relação entre Brasil e Portugal.

Portanto, sua primeira construção de autoria evidencia-se na atribuição dos nomes Brasil e Portugal aos ratinhos, já implicitamente fazendo menção à relação política, econômica, religiosa e social entre os dois países. Além do nome dos ratinhos, o estudante estabelece entre eles uma relação paternal, evidenciando a dependência de um para com outro, uma vez que, como mostra a história, Portugal assumiu em relação ao Brasil absoluta soberania e responsabilidade. Novamente quando o estudante menciona que a maldade de Portugal oriunda das dificuldades da vida, ele associa seu discurso a outros conhecimentos como os históricos, por exemplo, além dos linguísticos, evidenciando, assim, diálogo com outros saberes, outros discursos, extrapolação da coletânea, boa leitura e compreensão e bom nível de letramento, além, é claro, da construção de autoria. No segundo parágrafo, quando o estudante menciona que Portugal sempre tirou proveito do Brasil, ele faz referência à toda exploração deste por aquele, e mais uma vez evidencia conhecimentos históricos na construção de seu texto. Ainda no segundo parágrafo, na expressão *saiu de casa*, o estudante faz alusão à independência do Brasil, momento em que o país deixa de ser colônia e se torna República. Após essa passagem, na expressão “Com a criação que recebeu de seu pai, ele perdeu toda a sua autoconfiança e considerava-se inferior e incapaz”, o estudante reforça a ideia de que o objetivo de Portugal era apenas de explorar o Brasil, sem contribuir, efetivamente, para o crescimento do país.

Por toda a influência e dominação de Portugal sobre o Brasil por um longo período da história, consolidou-se aqui uma cultura de que o bom sempre está em outro lugar; no caso, em países desenvolvidos como os da Europa, América do Norte e Ásia. Após o desenvolvimento do enredo de seu texto, o estudante conclui seu pensamento e sua construção de autoria fazendo mais uma vez outra referência ao contexto social, evidenciando que a luta pela superação dos limites do Brasil

ocasionou uma grande vitória desse país quando ele apresenta uma sobreposição do Brasil em relação a Portugal em um concurso de culinária. Esse fechamento deixa clara a posição sociocultural brasileira em relação a Portugal por fazer alusão à cultura brasileira de se considerar inferior em relação a outros países. Na moral, o estudante reforça sua reflexão de que o que falta ao Brasil para conseguir melhores resultados é mais autoconfiança.

Assim como em outras produções, os recursos linguísticos usados para a construção de autoria se destacam mais que outras formas de contemplação desta teoria, mas podemos mencionar também como marcas da função autor a abordagem como um todo, pois o enredo textual apresenta uma abordagem bastante reflexiva, crítica, analítica do assunto, e para isso o aluno leva em conta questões de natureza diversas como históricas, sociais, religiosas, etc. Essa forma de construção de autoria decorre de quem possui um nível de letramento mais acentuado, pois evidencia uma abordagem bastante crítica e reflexiva. E, segundo Foucault (2006), uma das maiores marcas da função autor é o desencadeamento de análise e reflexão sobre o objeto em estudo.

Também outra forma de construção de autoria é o uso das categorias de análise a que Koch (2001) e Marcuschi (2011) fazem referências, pois é a abordagem do tema dentro de uma situacionalidade, de um contexto de produção, com uma intenção, de coerência e de coesão, que desencadeiam análise e, a partir disso, a contemplação da função autor.

Para diversificar a natureza da amostra, segue outro texto, postado no blog, pertencente ao gênero paródia. Para a construção desses textos, os alunos tiveram liberdade para escolher música ou poema e fazer suas versões. Com exceção de um grupo de alunos que parodiaram uma criação dos repentistas Caju e Castanha, os demais seguiram a tendência de parodiar música. Esses alunos que fizeram uma paródia de um repente, além de postarem no blog a letra original e a paródia, tiveram o capricho de fazer uma gravação em áudio e vídeo deles próprios trajados adequadamente ao contexto e divulgar no YouTube. O endereço para visualizações é [http://www.youtube.com/watch?v=XE\\_i1emje\\_Q](http://www.youtube.com/watch?v=XE_i1emje_Q).

Essa iniciativa nos revela a integração natural dos alunos com as hipermídias, pelas quais eles podem utilizar diferentes recursos e múltiplas linguagens em suas criações, o que reforça nossos argumentos a respeito da

influência positiva da internet nas práticas sociais discursivas. A realização do trabalho no ambiente virtual nos mostra também a forte presença das tecnologias digitais no cotidiano dos alunos e o domínio que estes têm desse tipo de produto. A gravação em áudio e vídeo da paródia aconteceu sem sequer a sugestão do professor, o que reforça a ideia de que a internet é um instrumento comum no cotidiano dos alunos, até mesmo em atividades de leitura e escrita escolar.

Dentre as 42 paródias postadas no blog, grande parte das produções tiveram como abordagem problemas sociais e contemporâneos, tais como política, violência, destruição da natureza, aquecimento global, precariedade na saúde e educação, alta carga tributária etc. Assim, nessas abordagens, ficou fácil a constatação de um discurso de autoria, havendo a predominância de reflexão, análise e diálogo com outros textos, e, de acordo com as abordagens e os discursos construídos, ficaram também explícitos os sentimentos de revolta e denúncia dos alunos quanto às mazelas da sociedade brasileira contemporânea.

Dessa forma, a paródia transcrita a seguir, construída a partir da música *Fico assim sem você*, de Claudinho e Buchecha, apresenta uma visão de como o Brasil é visto pela juventude brasileira e os efeitos de sentido que a abordagem dos alunos procura causar aos leitores do texto. Antes da paródia, segue a letra original para a referência e contextualização.

#### **Letra Original: Fico Assim Sem Você.**

##### **Autores: Claudinho e Buchecha.**

1 - *Avião sem asa,  
Fogueira sem brasa,  
Sou eu assim, sem você  
Futebol sem bola,  
Piu-piu sem Frajola,  
Sou eu assim, sem você...*

2 - *Por que é que tem que ser assim?  
Se o meu desejo não tem fim  
Eu te quero a todo instante  
Nem mil auto-falantes  
Vão poder falar por mim...*

3 - *Amor sem beijinho,  
Buchecha sem Claudinho,  
Sou eu assim sem você  
Circo sem palhaço,  
Namoro sem abraço,  
Sou eu assim sem você...*

4 - *Tô louco prá te ver chegar  
Tô louco prá te ter nas mãos  
Deitar no teu abraço  
Retomar o pedaço  
Que falta no meu coração...*

5 - *Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo  
Eu conto as horas pra poder te ver,  
Mas o relógio tá de mal comigo*

6 - *Por que? Por que?*

7 - *Neném sem chupeta,  
Romeu sem Julieta,  
Sou eu assim, sem você  
Carro sem estrada,  
Queijo sem goiabada,  
Sou eu assim, sem você...*

## Aluno 5 - 15 anos – Paródia (suporte digital)

1 - *Brasil em crise,  
Escola sem professor,  
Sou eu assim, pra você,  
Saúde precária,  
Roubo a mão armada,  
Sou eu assim pra você.*

2 - *Porque você não se acostuma?  
A corrupção não vai acabar,  
Eu roubo a todo instante,  
Nem com armas ao meu alcance,  
Vão poder me intimidar.*

3 - *Políciais corruptos,  
Impostos absurdos,  
Sou eu assim pra você,  
Gente passando fome,  
E eu só no meu brunch,  
Sou eu assim pra você.*

8 - *Você...*

9 - *Por que é que tem que ser assim?  
Se o meu desejo não tem fim  
Eu te quero a todo instante  
Nem mil alto-falantes  
Vão poder falar por mim...*

10 - *Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo*

*Eu conto as horas pra poder te ver,  
Mas o relógio tá de mal comigo...*

4 - *To louco pra te ver votar,  
To louco pra meter a mão,  
Deitar e rolar no meu mandato,  
Roubar metade do seu salário,  
Que falta pra mim compra um carrão.*

5 - *Eu não existo longe de você,  
E ser honesto é meu maior dilema,  
Eu conto as horas pra poder te ver,  
Porque seu voto é meu melhor amigo.*

6 - *Vote!Vote!*

7 - *Aborto legalizado,  
Casamento entre homossexuais aprovado,  
Sou eu assim pra você,  
Carro sem estrada,  
Gasolina muito cara,  
Sou eu assim pra você.*

8 - *Pra você!*

9 - *Por que você não se acostuma?  
A corrupção não vai acabar,  
Eu roubo a todo instante,  
Nem com armas ao meu alcance,  
Vão poder me intimidar...*

Embora a letra da canção retrate uma relação do tipo Romeu e Julieta, numa declaração de amor explícita, apresente rimas, versos em redondilha, de ritmo regular, e a música embale seus ouvintes em prazerosa melodia, o que a paródia apresenta é uma visão pessimista da sociedade brasileira com relação ao uso do dinheiro público, aos investimentos, aos impostos, à má qualidade de ensino e da saúde e uma explícita revolta da população. Essa abordagem crítica da situação de várias áreas do Brasil aponta para uma forte evidência de autoria, pois, além de crítica, nos leva à reflexão sobre o tipo de país que estamos construindo, o tipo de pessoas que estamos formando e o tipo de futuro nós teremos.

O texto parodiado apresenta dois sujeitos, que são as personagens que falam na paródia, num diálogo – estes são os sujeitos líricos do poema; entretanto, é o autor do poema-paródia, o próprio aluno, sujeito crítico, que está nos bastidores da criação poética e cuja intencionalidade parece evidente. O primeiro sujeito se apresenta como o próprio Brasil, falando à sua população; o segundo, como um político desonesto e integrante de quadrilha. Indistintamente o aluno altera a fala dos

interlocutores do texto, e, pela fala de cada um deles, nas suas construções discursivas, nos recursos linguísticos utilizados, fica clara a construção de autoria.

Na primeira estrofe do texto, o primeiro verso resume todo o seu conteúdo, *Brasil em crise*. É em função dessa crise, que faltam professores nas escolas, que a saúde está precária e que os assaltos à mão armada estão cada vez mais comuns. Nessa primeira estrofe, quem fala é o próprio país, numa evidência de consolidação daquela situação. O estudante constrói esse discurso baseado não apenas na sua experiência de vida, na sua leitura de mundo, mas em informações adquiridas no dia a dia, no que ele lê na internet, nos jornais, nas revistas, no que ele ouve no rádio, na televisão etc. Isso nos dá indício do nível de leitura do sujeito-autor crítico, que participa dos diferentes eventos de letramento possíveis, numa sociedade permeada pela informação de massa.

Na segunda estrofe, o estudante constrói seu discurso na fala de um político; no entanto, reforçando a ideia da situação consolidada, expressa na estrofe anterior, que a corrupção não vai acabar. Na verdade, esse discurso de consolidação de irregularidades nada mais é do que a forma como os próprios brasileiros veem o Brasil, visto que, em função dos inúmeros casos de violência, corrupção e precariedade na educação e na saúde expostos pela mídia, os brasileiros apresentam visão pessimista quanto à resolução desses problemas. Eles não acreditam que um dia tais problemas vão deixar de existir; por isso, configura-se no poema uma construção de imagens do país baseada nessa crença. Para esse sentimento de descrédito na política brasileira, o estudante termina a segunda estrofe com o discurso do político, evidenciando uma crítica acirrada às instituições.

Na terceira estrofe, o estudante retoma a fala do país, que se apresenta sob ponto de vista negativo pela contingência de policiais corruptos, impostos absurdos e gente passando fome. No terceiro verso, *Sou eu assim pra você*, o estudante apresenta a forma como os brasileiros enxergam o Brasil, numa clara alusão à falta de parceria na relação povo-país. Essa concepção não decorre de visão pessimista apenas individual, mas principalmente do que a mídia mostra e como mostra, o que conseqüentemente desencadeia um ponto de vista negativo com relação ao Brasil. Nesse aspecto, a formação discursiva aqui construída demonstra a categoria destacada por Foucault (2006) pela qual o discurso de autoria

nunca é isento da “contaminação” de outros discursos, elaborados coletivamente pela sociedade, que o cria e o convalida, simultaneamente.

Na quarta estrofe, assume o discurso o político, dizendo que está ansioso pelo voto do eleitor, já que ele tem pressa em executar as piores intenções de seu mandato. Na estrofe seguinte, sexta, há um reforço da anterior, já que o político diz não existir longe de “você”, o eleitor, pois é este que dá a ele a oportunidade de praticar seus inúmeros crimes. Mais uma vez uma alusão à falsa cumplicidade povoação, sugerida pelo avesso do verso do poema original.

Na oitava estrofe, assume novamente o discurso do Brasil, apresentando mais problemas; dentre eles, uma polêmica do campo religioso que é o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Nesse aspecto, percebem-se também valores religiosos por parte do estudante, que os deixa falar mais alto, e vê como problema uma especificidade da relação humana. Talvez o problema não seja a própria relação, mas todas as formas de violência desencadeadas pela relação. Porém, o discurso do estudante evidencia uma opinião extremada a respeito do assunto, o que demonstra a força interior de sua formação religiosa.

A paródia analisada apresenta construção discursiva amparada em diversos conhecimentos e em aspectos da formação ético-religiosa do sujeito, o que evidencia o bom nível de letramento. Além disso, o texto suscita várias reflexões e possibilidades de discussão, o que caracteriza bem uma construção de autoria. E, além de todas as evidências da construção de autoria no discurso do aluno, fica novamente clara a relação entre o aluno e as tecnologias de comunicação e interação, pois ele busca na mídia audiovisual e impressa suporte para sua construção discursiva, ou seja, ele usa a música, a informação oral e escrita, sua experiência de vida e outras fontes de conhecimento para fazer sua crítica ao país.

Também percebemos que seu nível de letramento lhe permite fazer uma leitura crítica da situação do país, e o veículo usado para a divulgação dessa crítica foi a internet, o que novamente reforça a evidência da estreita relação entre as práticas discursivas do aluno e as tecnologias digitais.

Com relação ao gênero, a produção analisada é uma paródia, e uma das categorias mais evidentes nessa produção é a intertextualidade, pois, do início ao fim do texto, o aluno dialoga com o texto original: a canção dada e constrói seu discurso dentro de um outro, o que também caracteriza interdiscursividade. Essa

forma de construção textual é um tipo de abordagem que também evidencia autoria, pois além de desencadear reflexão, contempla outras categorias, como a coerência, a coesão, a intencionalidade.

O próximo texto analisado partiu de proposta feita em sala de aula e, como em outras produções, foi desenvolvido sob seguinte tema: ***Pânico moral: estratégia para promover a qualidade de vida ou para controlar a sociedade pelo medo?*** Este tema usado para a produção dos alunos estudados foi também usado no vestibular da UFG no mês de novembro de 2009. Embora na coletânea do vestibular o candidato pudesse escolher uma entre três propostas de produção, *reportagem, crônica ou carta de leitor*, os alunos observados ficaram restritos a duas: editorial e dissertação-argumentativa. Esses gêneros, sugeridos na produção para esse tema, foram os trabalhados pedagogicamente antes em sala.

A coletânea contou com nove fragmentos de textos, entre verbais e não verbais, e com opiniões diferentes e opostas sobre o tema apontado. Para os alunos, foram explicitados os seguintes critérios de elaboração do discurso: capacidade de abordagem do tema, criticidade, posicionamento, boa argumentação, defesa de ponto de vista, solução para o problema evidenciado, adequação ao gênero e à variedade padrão da língua, diálogo com os textos da coletânea etc.

O texto a seguir pertence ao gênero dissertativo-argumentativo e nele se observaram essas contemplações e até extrapolação da coletânea, expressão usada para evidenciar que o aluno além de ter contemplado bem a coletânea, usou outros conhecimentos e informações fora do conjunto de textos para construir o seu. Dessa maneira, em várias passagens, fica evidente a construção de autoria da estudante a partir do uso de recursos linguístico-discursivos.

### **Aluno 6 - 17 anos – Texto argumentativo (suporte impresso)**

#### *O desespero pelo improvável*

*Muitos acreditam que o ano de 2012 será o fim, tanto de suas vidas quanto do mundo. Essa é uma das questões que mais apavoram as pessoas da sociedade atual, é possível que nem uma guerra as assustem tanto. Em função desse pânico, já existem em diversos lugares do mundo supermercados que vendem comida congelada ou desidratada, alimentos que chegam a ser vendidos em toneladas, também grande quantidade de água potável e produtos de higiene.*

*Noticiários têm mostrado reportagens de pessoas que estão construindo abrigos subterrâneos, reforçando a estrutura de suas casas das mais diversas maneiras e construindo enormes depósitos para armazenar suprimentos.*

*Não se sabe se o mundo realmente acabará no final desse ano, mas a vida se vai para milhares de pessoas todos os dias, e muitas delas pensam mais na possível “ameaça” do fim do mundo que na violência de todos os dias que tem assolado a sociedade.*

*Sempre aparecem na mídia pessoas sensacionalistas que dizem fazer previsões do fim do mundo, como já estipularam inúmeras datas, horas e até segundos específicos de quando o mundo chegaria ao fim, mas até hoje não chegou de uma vez, apenas aos poucos todos os dias para pessoas em todo o planeta.*

*Nada impede de ser mais uma invenção ou interpretação de algum outro sensacionalista que colocou a culpa em povos antigos e já há muito tempo extintos. Tanto quanto pode ser algo real que aguarda a todos o final de 2012. Só cabe a todos esperar e obter sua resposta, mas o pânico que essa ameaça causa nas pessoas não ajuda em seu modo de vida, apenas piora, os deixa neuróticos ou os fazem ignorar até mesmo o fim de cada um.*

O tema solicitava dos estudantes um posicionamento explícito, uma defesa de ponto de vista sobre o que eles pensavam sobre qual seria a verdadeira intenção do pânico moral: estratégia para promover a qualidade de vida ou controle social através do medo? Logo na introdução, explicitamente a autora do texto mostra seu posicionamento, seu pensamento sobre qual a verdadeira intenção do Pânico moral, com o título: *O desespero pelo improvável*. Com esse título, a estudante parte do princípio, já extrapolando a coletânea, de que o improvável é o fim dos tempos, e o desespero por algo improvável só poderia evidenciar valorização do que não tem valor, do que não é certo, do que é sem importância, etc. Essa ideia de apego ao que é incerto é evidência da perda dos próprios valores, do equilíbrio emocional, da falta de objetivos, perspectivas, falta de esclarecimentos, ou seja, uma inversão de valores. Assim, partindo da ideia de que o pânico moral é o controle da sociedade pelo medo, e o maior medo da humanidade é de se extinguir, a estudante inicia o terceiro parágrafo afirmando que ninguém sabe se o mundo irá acabar ao final de 2012. No entanto, a vida se finda para milhares de pessoas todos os dias, e esse fim a que milhares de pessoas são submetidas todos os dias não assusta mais que a violência, também diária, na sociedade.

Essa ideia no terceiro parágrafo é um reforço à ideia do título e a sugestão de que as pessoas se preocupam mais com coisas incertas e até fúteis que com situações reais que prejudicam o ser humano. Essa afirmativa da estudante desencadeia uma análise, uma reflexão sobre o que está sendo mais valorizado pela população e o que deve ser mais valorizado, pois a estudante explicitamente defende a ideia de que o que deve receber a atenção humana são fatos e situações concretas com as quais a população pode lidar. Para essa comparação, ela se baseia em dados apontados por instituições públicas e/ou privadas como a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a própria mídia que divulga essas informações. Embora esses dados não

estejam no texto, subentende-se que a estudante busca em outras fontes informações que reforcem e justifiquem seu argumento.

A autoria desencadeada pela análise que a estudante faz baseia-se na hipótese levantada de que a mídia promove pessoas sensacionalistas que preveem com êxito o fim da história humana. Para essa informação, cabe o interesse de se perguntar se a mídia promove pessoas sensacionalistas para se promover e garantir arrecadações milionárias com altos pontos de ibope, se ela tem interesse no controle social através do medo ou se tal fato acontece naturalmente. Todavia, independente disso, a estudante reforça a ideia de que o fim é relativo e temporal, ou seja, ele é realidade para aqueles que se vão, e que o fim acontece em momentos específicos da vida para cada pessoa. Portanto, a preocupação com essa incerteza é uma inversão de valores, entendida pela valorização do que não é certo e uma desvalorização do que é incerto.

No último parágrafo, a estudante reforça a ideia de que o pânico pode ter sido a interpretação de qualquer sensacionalista que tenha usado a previsão de povos da antiguidade para se promover. Também, o uso da palavra sensacionalista é pejorativo, pois assume valor de “aquele que quer se promover a qualquer custo”. Além disso, a alusão a povos antigos aponta para conhecimentos históricos e desencadeia o pensamento/questionamento de que previsões feitas há tantos anos merecem confiança da sociedade contemporânea. Ainda no último parágrafo a estudante mostra novamente seu posicionamento e afirma que a ameaça causada pelo pânico não ajuda em nada na melhoria de vida das pessoas; pelo contrário, apenas deixa as pessoas mais neuróticas ou as fazem ignorar até o próprio fim.

As marcas de autoria se fazem presentes em vários momentos da formação discursiva da estudante, uma vez que é clara a intencionalidade persuasiva de seu texto, cuja argumentação se baseia em informações veiculadas pela mídia de massa e discutidas no cotidiano das relações sociais. A intertextualidade se faz presente, uma vez que a estudante recorre aos textos da coletânea dada e com eles dialoga em termos críticos, embora não saindo de um certo senso comum.

Todavia, a forma como a estudante faz a abordagem do tema apresenta um nível de letramento razoável, pois, para construir seu discurso sobre o tema abordado, ela primeiramente analisa a proposta de produção e apresenta reflexões

sobre a ideia central, como o questionamento que faz do que é o pânico moral. Nesse momento, evidencia-se fortemente a intencionalidade da aluna, pois ela mesma responde ao que indaga e, a partir disso, defende sua opinião, direcionando o pensamento de seu interlocutor. Além da intencionalidade, destaca-se também a coerência e a coesão, categorias que reforçam a construção de autoria, pois evidenciam o princípio da função autor, que é a reflexão, a análise, o debate, o diálogo com outras ideias.

Além disso, a abordagem como foi feita, põe em evidência a categoria informatividade, pois a aluna apresenta ter diferentes leituras para abordar o tema. E além de diferentes conhecimentos, ela apresenta boa criticidade para analisar a coletânea. Esses conhecimentos explicitados na produção textual evidenciam uma aluna bem informada e com diferentes tipos de leitura, o que nos faz concluir que ela “zapeia” por diferentes suportes de leitura e escrita como livros e internet.

As duas produções a seguir pertencem ao gênero Resenha Crítica, sendo a primeira do filme *O advogado do diabo* e a segunda do filme *O auto da compadecida*. Os dois textos fazem uma análise das duas obras cinematográficas, evidenciando os aspectos mais importantes de cada uma. Eles também esclarecem pontos relevantes para análise e tentam cumprir seu principal objetivo que é levar seu leitor ao consumo do produto.

## **Aluno 7 – 16 anos – Texto argumentativo (suporte impresso)**

### *O preço da vaidade*

*Suspense e drama envolvem a vida de Kevin Lomax (Keanu Reeves) no filme “O advogado do diabo”, dirigido por Taylor Hackford. Um talentoso advogado em busca de saciar sua vaidade na desesperada tentativa de conseguir prestígio, fama e fortuna. Com uma associação religiosa, o filme caracteriza problemas como egocentrismo, ostentação e ganância do homem, mostrando as consequências negativas que acontecem caso esses pecados sejam cometidos.*

*Já nas primeiras cenas do filme não se tem simpatia com o protagonista, que durante um julgamento, defende um professor acusado de pedofilia e mesmo depois de descobrir que seu cliente é realmente culpado, para não perder sua fama de nunca ter perdido um caso, ele o defende. Mesmo indo contra seus valores, a vaidade toma conta dele. Após esse episódio, Kevin é convidado a trabalhar num grande escritório de advocacia, tendo que se mudar para Nova York. Apesar da desaprovação de sua mãe, uma mulher religiosa que não vê com bons olhos essa mudança, a ambição de crescer profissionalmente e o apoio de sua esposa, Mary Ann (Charlize Theron), falam mais alto. Kevin passa a viver na cidade grande dispondo de um alto salário e de muitas mordomias por causa da fama. Mas Mary Ann começa sentir falta de sua antiga vida e passa a ser perturbada por delírios demoníacos.*

*Entretanto, quando começa a trabalhar, seu chefe Milton (Al Pacino), manipula-o para defender criminosos. Ele é poderoso e por isso só precisa manter o caminho de Kevin livre para sua ambição fazer com que seus planos deem certo. Enquanto Mary tenta alertá-lo do mal que se esconde por trás de seu emprego, ele a ignora e a considera louca. No clímax do filme, Kevin descobre que Milton é o diabo e que o tempo todo foi tentado e iludido. Porém, o satanás lhe deu livre*

*arbitrio em todas as escolhas propostas, mas a manipulação do diabo e a vaidade de Lomax o levam às más consequências.*

*A obra levanta importantes diálogos e reflexões como a depravação nas grandes cidades e o companheirismo nos relacionamentos amorosos. O diretor procura explicitar no filme como a vaidade humana afeta a sociedade atual dando diversos exemplos como pessoas que se envolvem em esquemas ilícitos e cometem vários crimes. O filme também mostra como a futilidade das pessoas pode ser utilizada para manipulá-las, invertendo os valores do bem e do mal, do certo e do errado. Apesar de retratar uma história surreal, podemos fazer uma analogia com a realidade, com o excesso de trabalho e a vaidade das pessoas na sociedade capitalista.*

O aluno inicia sua análise acertada e coerentemente quando, desde o início de seu texto, aponta para a motivação de todos os acontecimentos ruins na vida do protagonista: a vaidade. Com bom nível de letramento, o aluno faz uma leitura geral do filme, associa-a à realidade vivida por muitas pessoas e conclui que a vaidade é um grande mal humano e que, no caso de Kevin, o protagonista do filme, ela custou bem caro. O nível de letramento do aluno permitiu a ele reconhecer a principal causa de todos os desarranjos na vida do personagem principal e ainda associar as intempéries vividas por ele à realidade humana. Essa associação de acontecimentos do filme à realidade das pessoas evidencia, por parte dele, uma capacidade de reflexão sobre a vida, sobre os acontecimentos e o comportamento das pessoas, sendo, assim, uma forte ocorrência de autoria no texto.

Como é comum na resenha crítica uma breve apresentação da obra, o aluno inicia o texto fazendo uma rápida apresentação dos principais artistas e personagens do filme e também por quem o filme é dirigido. Após essa breve apresentação de parte do elenco e do diretor, o aluno também apresenta uma visão panorâmica de todo o filme, associando várias passagens da obra à realidade e cotidiano das pessoas. Esse tipo de abordagem, por associação, decorre da capacidade de leitura do aluno, do domínio que ele tem de ler as diferentes situações e realidades, do olhar que ele tem sobre a obra analisada. Dessa forma, sua abordagem e construção discursiva, no geral, são também uma marca de autoria, pois apresentam visão crítica e reflexiva do filme.

Além da vaidade percebida pelo aluno, sua leitura permite que ele aponte outros problemas humanos como egocentrismo, ostentação e ganância, além de conseguir fazer uma associação entre a religiosidade e o diabólico. A religiosidade na figura da mãe, em suas atitudes e palavras, e o diabólico na figura e conduta de seus colegas de trabalho e, em especial, do seu patrão que, mais tarde, é reconhecido como demônio. O reconhecimento dessas extremidades no filme é

decorrente de um bom nível de letramento por parte do aluno, e as associações que ele faz mostram que ele consegue enxergar, sob diferentes pontos de vista, o mesmo objeto, ou seja, há reflexão sobre os fatos, o que é grande marca de autoria. Assim, a construção da função autor não se dá exclusivamente pelo discurso, mas também pelo tipo de leitura e abordagem realizadas, pelas associações, pela forma como o aluno apresenta suas análises, seu ponto de vista, etc.

No último parágrafo, o aluno deixa claro que o filme desencadeia importantes diálogos e reflexões sobre o comportamento humano, uma vez que as pessoas passam por cima de seus próprios valores em nome da vaidade, o que acontece mais acentuadamente nos grandes centros urbanos, que fazem das pessoas ainda mais reféns do capitalismo. No último parágrafo, o aluno demonstra fazer uso de outras leituras, em especial, a religiosa, para construir seu ponto de vista de que há uma inversão de valores na sociedade capitalista contemporânea e das noções de certo e errado, quando as pessoas priorizam coisas que, para o aluno, são fúteis como bens materiais. Percebe-se, pela análise do texto, que sua formação tem base religiosa, quando reconhece como “pecado” alguns problemas humanos, como a vaidade, e quando valoriza o ser frente ao ter. Além de seus posicionamentos, suas análises, suas reflexões, seus diálogos com outros textos, que se mostram como evidência de autoria, o aluno conclui sua crítica, reforçando a ideia de que o sistema capitalista escraviza as pessoas e transforma suas personalidades.

Percebemos, assim, que a construção de autoria, neste e em outros textos, não se restringe à formação discursiva, ou seja, todas as formas de leitura, análise, abordagem que suscitam diálogo, reflexão e questionamento, são também fortes marcas de autoria. E essa função aparece mais claramente em alunos que apresentam maior nível de letramento. Além disso, entre as habilidades que contribuem para a formação intelectual do aluno está o seu domínio sobre as tecnologias digitais, assim como mostra a pesquisa quantitativa neste trabalho. Nas abordagens dos alunos, as categorias aqui elencadas são, de modo geral, usadas e bem contempladas, o que evidencia também a construção da função autor.

A resenha crítica seguinte é, como já citado, da obra brasileira *O auto da compadecida* e aborda diversos fatores para avaliação do filme, tais como o regionalismo, questões sociais, religiosidade etc.

## Aluno 8 – 16 anos - Texto argumentativo (suporte impresso)

### *Drama social*

*Um dos maiores destaques do cinema brasileiro, ainda mais por fugir de temas tão batidos como violência, drogas, prostituição etc, “O auto da compadecida” é uma comédia que além de divertir também mostra a realidade do sertão nordestino vivenciada pelos personagens Chicó, João Grilo, Rosinha, Eurico, Dorinha e tantos outros que, com muita criatividade e até esperteza sobrevivem às dificuldades do sertão.*

*O filme apresenta uma crítica social às condições em que vive o povo nordestino, onde a seca castiga, o alimento é escasso além de más condições de infraestrutura que marcam a pobreza da região. Dentre alguns pontos a serem tratados, há a visão romântica de superioridade feminina pela qual vale disputar a vida pelo amor de Rosinha como o duelo entre Chicó, Vicentão e o Cabo 70.*

*Em uma perspectiva realista, crítica as instituições sociais decadentes como o casamento, no caso de Dora que o tempo todo trai seu marido, o padeiro Eurico, além da imunda natureza capitalista do homem ganancioso, claramente visível nas ideias João Grilo para ganhar dinheiro fácil.*

*Nítidas durante todo o filme, características naturalistas são evidenciadas, deixando claro os problemas sociais, a miséria, o adultério, crimes e a corrupção até mesmo da igreja católica, além também de criticar o poder legislativo no momento em que Jesus compara o céu com as repartições públicas brasileiras pelo mau serviço oferecido às pessoas.*

*No contexto geral, o filme apresenta boa representação por parte dos atores, é bem dirigido e fiel à realidade de várias pessoas do país. Destaque entre as comédias nacionais, este é um filme que vale a pena assistir.*

Um pouco diferente da crítica do filme “O advogado do diabo”, que se inicia a partir da abordagem técnica (nome dos atores, personagens, diretor, etc), a crítica do filme “O auto da compadecida” foca mais no conteúdo, no enredo, e apresenta maior objetividade e descontração na linguagem, o que, de certa forma, torna o texto mais atrativo e o aproxima mais da sua principal função, que é a persuasão do leitor para conhecimento da obra. Como recurso de persuasão, o aluno inicia sua crítica, ressaltando que a obra resenhada é um dos maiores destaques do cinema brasileiro. Ele reforça a ideia de persuasão, atribuindo outra característica positiva à obra: a não abordagem de temas já muito explorados e sem nenhuma solução concreta, como a violência, a prostituição, as drogas etc.

Já no primeiro parágrafo, o aluno tenta ganhar definitivamente seu leitor, apresentando o gênero textual da obra, comédia, o que, a princípio, confere maior aceitação por parte do público, uma vez que a maioria das pessoas gostam de dar boas risadas.

O aluno consegue também apresentar boa leitura quando enxerga a abordagem de alguns aspectos da obra como o regionalismo, a religiosidade, problemas sociais, e faz uma associação entre o filme e a realidade de muitos brasileiros. Para reforçar sua persuasão, o aluno destaca que a maior riqueza do filme é a forma como muitos personagens, dentre eles Chicó e João Grilo, sobressaem às dificuldades do sertão nordestino para sobreviver, pois o filme

apresenta uma região com as mais adversas situações para sobrevivência, como a escassez de alimentos e a seca.

Como outro recurso para conquistar o leitor e enriquecer sua interpretação do enredo, o aluno destaca o conflito entre três homens que duelam para conquistar o coração da filha de um fazendeiro da região. O aluno também reconhece nessa situação amorosa, na forma como os três homens veem, tratam e idealizam a moça, características da segunda geração do romantismo (movimento literário estudado no decorrer do curso), período em que a mulher era vista pelo homem como um ser sublime, angelical, puro e inatingível.

Em outra passagem de seu texto, o aluno destaca a crítica que o filme faz a alguns problemas sociais, como o casamento por interesse, o adultério, a forte influência do capitalismo, até mesmo dentro da Igreja Católica, a falta de justiça para muitos casos de violência no país, a ganância do ser humano etc. Com bom nível de letramento, o aluno associa as críticas a problemas sociais, feitas pelo filme, às características realistas e naturalistas, também discutidas em aulas de literatura no curso. Essa associação entre enredo e período literário brasileiro feita pelo aluno é, na verdade, um diálogo dele com outros conhecimentos, é uma reflexão favorecida pelo bom nível de letramento dele, e esse diálogo do aluno com outros discursos, essa sua reflexão é, segundo Foucault (2006), evidência de autoria.

No último parágrafo, o aluno reforça de duas maneiras sua intenção de convencer seu leitor a assistir ao filme. A primeira é mencionando que a obra tem boa representação, boa direção e é fiel à obra original da qual foi realizado o filme, o livro do autor Ariano Suassuna. A segunda é fechando o texto com a mesma ideia de abertura, dizendo que o filme é um dos destaques do cinema brasileiro e que vale a pena assisti-lo. Essa “amarração” de ideias, esse fechamento textual retomando o início e todos os recursos linguísticos como a intencionalidade e a persuasão são também marcas fortes da função autor.

No entanto, como já mencionado, a construção da função autor se dá também de outras formas que não a construção discursiva. Essas outras formas de contemplação da teoria de Foucault aparecem na forma de abordagem, na forma como o aluno expõe sua visão, faz sua leitura, associa a obra a fatos do cotidiano social, no diálogo com diferentes conhecimentos como as escolas literárias, etc. Assim, percebemos que a construção de autoria é proporcional ao nível de

letramento do aluno, e esse letramento inclui não apenas domínio das habilidades de leitura e escrita em atividades escolares, mas também em atividades fora da escola, na interação social e na capacidade de uso e fruição de diferentes veículos de comunicação.

A interação com outras pessoas, as leituras diárias em diferentes suportes, o acesso aos produtos virtuais e suas formas de uso, a absorção infinita de informações, a publicização do conhecimento, como menciona Lévy(1999) e outras formas de praticar habilidades como leitura e escrita contribuem para o aprofundamento do nível de letramento do aluno. E, assim como ressalta Mortatti (2004), o letramento não se restringe às práticas escolares de leitura e escrita, ou seja, essas habilidades são apenas alguns dos fatores que o compõem. Dessa maneira, quanto maior for o campo de leitura do aluno, melhor condição de construção discursiva, análise, diálogo, debate, questionamento o aluno terá, e, conseqüentemente, mais nítida será a autoria em seus textos.

O texto abaixo pertence ao gênero artigo de opinião e foi construído com base na coletânea da UFG do processo seletivo de vestibular do ano de 2011. O tema proposto para a construção textual era: **Entre a cultura do individualismo e a manutenção dos valores sociais**. O texto foi uma produção impressa, feita em sala de aula, e apresenta boa contemplação de tema, do gênero, dos aspectos gramaticais e da construção de autoria.

### **Aluno 9 – 17 anos – Texto argumentativo (suporte impresso)**

#### *O individualismo na sociedade*

*Estamos inseridos em uma sociedade que a cada dia está mais voltada para os princípios individualistas. Isso até poderia ser normal, já que este princípio tem sua raiz no capitalismo (nada mais do que a tendência humana). Porém, a sociedade se constrói com os valores aplicados hoje, então é necessário pensarmos no objetivo de todo esse individualismo na formação humana e da juventude.*

*Pode-se dizer que o ser humano possui duas grandes tendências: a do “ser” e a do “ter”. Creio que para o indivíduo na sociedade, ambas são importantes. O “ser” implica às condições morais e éticas, mais voltadas para o caráter. O “ter”, por sua vez, se constitui das condições financeiras e “status” do indivíduo. O problema está quando o “ter” sobrepõe o “ser”.*

*Não culpo as novas gerações por suas tendências ao “ter”, ao mero individualismo (até porque a sociedade nunca foi plenamente coletiva), mas sim o sistema que incentiva as pessoas a uma vida individualista, vaidosa etc. (em especial a juventude) e conseqüentemente solitária. Com esse tipo de vida as pessoas passam a ter uma visão contrária ao coletivismo, à partilha, ao bem comum.*

*Sinto como uma necessidade dizer que a função do individualismo na formação das pessoas e dos jovens é apenas a obstrução dos valores humanos e das boas práticas, pois o individualismo distorce valores e encaminha as pessoas para uma vida doente em todos os sentidos (física, mental, espiritualmente, etc).*

Como já mencionado, o texto acima pertence ao gênero artigo de opinião, o que, de certa forma, favorece a construção de autoria, pois como o texto é de cunho argumentativo, o aluno defende mais explicitamente sua opinião, suas ideias, suas teorias, dialoga mais com outros discursos, evidenciando seu papel de sujeito e autor de um discurso. E assim começa o texto: com o aluno já defendendo uma opinião de que a sociedade contemporânea está cada dia mais voltada para o individualismo. O aluno justifica sua crença em um individualismo cada vez maior por todas as pessoas estarem inseridas no sistema capitalista, uma vez que esse sistema visa ao isolamento do indivíduo, pois faz as pessoas acreditarem que o consumismo é prioridade em suas vidas. Ainda no começo do texto, o aluno evidencia autoria quando diz ser necessário refletir sobre o objetivo do individualismo na formação humana e, em especial, dos jovens. Fica claro a partir dessa análise que a formação humana do aluno foi baseada na partilha, na solidariedade, no coletivismo e na religiosidade, pois, se ele acredita ser necessário refletir sobre o individualismo, ele acredita não ser esse o melhor caminho para a formação humana. Além disso, nessa abordagem, ele consegue iniciar seu texto contemplando bem o tema proposto pela coletânea. Essa postura defendida por ele explicita a construção de autoria, pois apresenta uma de várias possíveis reflexões sobre o mesmo objeto.

No segundo parágrafo, o aluno reforça sua visão de que o capitalismo contribui para a consolidação do individualismo, quando menciona ter o ser humano duas tendências: a do ser, relacionada à moral, à ética, e a do ter, relacionada às condições financeiras, ao status de cada pessoa. Após isso, o aluno evidencia um problema humano e, conseqüentemente, social, quando menciona o ter sobreposto ao ser, pois, para ele, a formação humana adequada é a baseada no coletivismo, na solidariedade. E, para isso, a tendência de “ser” deve sobrepor-se ao “ter”, não o inverso, porque, para o aluno, a moral e a ética são mais importantes que o status e os bens materiais conseguidos pelas pessoas. Aqui nesse fragmento fica clara novamente a construção de autoria, pois o aluno apresenta um ponto de vista, uma reflexão sobre os maiores valores da vida.

No penúltimo parágrafo, o aluno usa explicitamente conhecimentos extra-linguísticos para reforçar sua ideia de que a sociedade nunca foi plenamente

coletiva, pois, segundo estudos históricos, o ser humano sempre visou primeiramente a benefícios próprios, principalmente após a criação do dinheiro. Também, nessa parte do texto, ele reforça a ideia presente no primeiro parágrafo de que o capitalismo tem grande culpa no estilo de vida individualista da sociedade, o que desencadeia nas pessoas sentimento contrário ao coletivismo e ao bem comum. Neste fragmento fica clara novamente a construção de autoria, pois, se a função do autor é desencadear diálogo por meio de suas reflexões com outras, aqui percebemos facilmente essa autoria, uma vez que o aluno apresenta uma visão bastante crítica do que é o capitalismo na vida das pessoas.

No fechamento de seu ponto de vista, ele, de forma sutil, resume e ao mesmo tempo reforça a ideia de que o individualismo causado pelo capitalismo apenas inverte valores e conduz as pessoas ao isolamento. Por acreditar piamente em sua visão de mundo, o aluno conclui seu texto mencionando ser necessário dizer, divulgar, falar sobre o individualismo na formação das pessoas e principalmente dos jovens. Assim, amparado do início ao fim de seu texto à coletânea, o aluno cumpre sua função autor, participando de um evento discursivo sobre a cultura do individualismo na formação do ser humano.

E, além da construção discursiva, neste texto também se evidencia a abordagem, a articulação das categorias de análises e a leitura de mundo do aluno como formas de se contemplar a função autor.

As duas próximas produções são poemas retirados do link **Meu poema minha cara**, do blog em estudo. Assim como nas outras produções, tanto no suporte impresso quanto no virtual, a intenção era instigar os alunos ao debate, à exposição de suas ideias, de suas reflexões, à defesa de suas opiniões, seus pontos de vista, enfim, tudo o que pudesse levar à constatação de uma construção de autoria. E o que se percebe nos textos abaixo é exatamente a evidência do que já citamos, ou seja, os alunos imprimiram no texto sua “cara”, sua intenção, sua opinião, e, a partir disso, percebemos facilmente os recursos linguísticos desencadeadores de argumentação, criatividade, intenção e autoria.

## **Aluno 10 –16 anos – Poema (suporte digital)**

*Século XXI*

*Crianças sem mais machucados  
Ruas sem brincadeiras  
Amarelinha e Esconde-Esconde aposentados  
Jovens já com olheiras*

*Adolescentes em busca de algo escondido  
Em frente a uma luz hipnotizante  
Deixando de descobrir um novo cupido  
E um amor eletrizante*

*Diversão tecnológica é a única existente  
Na vida dos jovens em seus cubículos  
Sua imaginação já não é mais suficiente  
Para escrever um de seus capítulos*

*Juventude cheia de valores financeiros  
Com tantas tecnologias a seu favor  
Deixando de aproveitar os seus passeios  
E vivendo assim um grande terror*

Muito bem articulado, criativo e construído, o texto apresenta a opinião do aluno sobre a presença e a influência das tecnologias digitais na vida dos jovens, ideia presente em uma das perguntas do questionário aplicado aos alunos. Na visão geral do aluno, o computador impossibilita novas experiências, impede a ampliação da visão de mundo, isola as pessoas etc. Essa constatação dá-se de forma bastante clara devido à forma como o aluno constrói seu poema, pois o texto está com vocabulário simples, apresenta predominantemente a ordem direta das sentenças, está muito coerente e apresenta elementos de coesão que facilitam a boa articulação das estrofes. No entanto, a visão do aluno não se restringe ao todo do poema, mas às suas partes menores, ou seja, em todas as estrofes.

Assim, o aluno articula bem o sentido geral de seu texto ao título que evidencia contemporaneidade. Fica claro no texto que as características atribuídas aos jovens são atribuídas apenas aos jovens contemporâneos ao computador, ou seja, há uma ideia restritiva no texto, desde o título até o sentido geral. Todavia, o aluno coerentemente reforça em cada estrofe sua opinião sobre a presença e a influência do computador na vida dos jovens atualmente.

Na primeira estrofe, segundo a visão do aluno, fica evidente a primeira perda na vida dos usuários do computador quando menciona que já não existem mais ruas tomadas de crianças brincando em grupo, não há mais brincadeiras coletivas e em espaço aberto como amarelinha, esconde-esconde etc., pois, para

ele, a extinção dessas brincadeiras, deste tipo de vida é uma perda. Além disso, o aluno aponta no último verso para um problema que tem se tornado cada vez mais frequente na vida de inúmeras famílias, o tempo excessivo de uso do computador, e para essa crítica ele ressalta as olheiras dos jovens.

Na segunda estrofe, o aluno evidencia que a máquina leva a um mal, pois aponta para uso de coisas proibidas, escondidas e que também é um mal, pois hipnotiza, ou seja, conquista o usuário para si e o domina plenamente levando-o a lugares, palavras e imagens maléficos. Ainda na segunda estrofe o aluno revela que a descoberta de um amor eletrizante valeria muito mais a pena do que fazer mau uso do computador.

Na penúltima estrofe, o aluno reforça a ideia que tem de domínio da máquina sobre as pessoas, pois as coloca em lugares muito pequenos, hipnotiza e não deixa que elas enxerguem outros tipos de diversão. Novamente na terceira estrofe o aluno reforça a ideia de que o computador causa sérios danos aos jovens e também dependência, pois inibe sua criatividade. Para isso, ele evidencia que só a imaginação do usuário não é suficiente para escrever uma página da própria vida. Essa é uma ideia que se articula com a ideia anterior e ainda reforça a ideia da segunda estrofe.

Na quarta e última estrofe, o aluno mais uma vez apresenta o perfil humano do usuário do computador, pois, segundo o autor do poema, a juventude internauta está vazia de princípios como honestidade, solidariedade etc. Essa juventude que se deixa tanto influenciar por tecnologias virtuais deixa de aproveitar valiosos acontecimentos da vida como passeios, brincadeiras, relações afetivas etc.

Com base na crítica feita pelo aluno, podemos mencionar que sua formação tem sido baseada no convívio em grupo, na disciplina do uso da internet, na valorização da amizade etc. Decorrente desse tipo de comportamento e também pelo discurso apresentado no poema, conclui-se que o nível de letramento desse aluno é mais profundo se comparado a outros estudantes de mesma idade, pois o aluno deixou claro que sua leitura de mundo não é restrita e unilateral. Como aponta o questionário aplicado aos alunos do EBEP, esse perfil de usuário de computador não pertence ao grupo majoritário de estudantes que acessa a internet várias vezes ao dia mas sem nenhum propósito, usa a internet apenas como meio de entretenimento e passa a maior parte de seu tempo em redes sociais.

Assim, a visão do aluno quanto à presença das tecnologias digitais na vida das pessoas, em especial dos adolescentes, é concordante com a visão dos teóricos mais otimistas como Lévy (1995), Coscarelli (2007), Xavier (2013), Takaki (2012) quanto ao uso do computador. Essa visão, da forma como foi apresentada, evidencia, além de um aumento do nível de letramento, um aumento do conhecimento técnico e domínio do uso do computador. Esse domínio mais uma vez mostra a presença dos artefatos tecnológicos na vida do aluno. No entanto, embora o aluno faça uso diário da internet, ele apresenta uma visão bastante crítica quanto ao uso do computador. Essa visão crítica do aluno, o posicionamento assumido por ele, é uma evidência de autoria. Afinal, segundo Foucault, cabe ao autor a exposição e defesa de uma ideia, de uma reflexão, um diálogo com outros pensamentos.

Como já mencionado no início deste trabalho, o nosso objetivo não é avaliar o computador ou o uso que os alunos fazem dele e das outras mídias digitais, mas a pesquisa nos possibilitou enxergar que uma das realidades de muitos adolescentes de classe média é o uso diário do computador. E esse uso tem submetido os jovens a mais vivências de leitura e escrita, o que, de certa forma, pode contribuir para o aprimoramento das habilidades mencionadas e o aprofundamento do nível de letramento dos internautas.

Assim como em outras produções dos alunos pesquisados, esta não tem, na construção discursiva, a única maneira de evidenciar autoria. Com efeito, para a manifestação desta autoria, o aluno faz uso também das categorias de análise aqui demonstradas, tais como informatividade, intencionalidade, coesão, coerência. E, neste caso específico, por se tratar de um poema, na estruturação dos versos, no ritmo, nas rimas, etc.

A produção abaixo é uma reprodução sucinta, porém fiel, da narrativa alencariana, intitulada *Iracema*, alusiva à personagem descrita por José de Alencar: uma índia com lábios de mel e cabelos mais negros que as asas da graúna, uma mulher que se envolve com um homem branco e tem seu destino totalmente mudado, o que a leva a um fim trágico. O aluno construiu o texto em forma de poema e com rimas alternadas. Esta e a produção anterior foram retiradas do link **Meu poema minha cara**, do blog em estudo.

## Aluno 11 – 16 anos – Poema (suporte digital)

*Iracema*

*Assustada com o estrangeiro  
Depara-se a jovem donzela  
Era um português aventureiro  
Encontrando a índia mais bela.  
Temendo o jovem guerreiro  
E agindo sem qualquer cautela  
Seu arco tem um tiro certo*

*Ao ver o jovem ferido  
Sentiu tristeza sem fim  
Logo soube que o desconhecido  
Tinha o nome de Martim.  
Na cabana do Pajé foi ele acolhido  
O amor entre eles nasceu assim  
Forte, verdadeiro e destemido*

*Desfrutando de boa saúde  
Martim decide partir  
Com amor e atitude  
Iracema prefere o seguir.  
Sua tribo em inquietude  
Começa a lhes perseguir*

*Na aldeia Pitiguara  
Iracema vive outra realidade*

*E para Martim declara  
Sua tamanha infelicidade  
De onde ele agora a afastara  
Atendendo sua vontade*

*Vivendo em terra distante  
Desfrutam de breve felicidade  
Iracema fica gestante  
E Martim padece saudade.  
Uma guerra naquele instante  
Separa o casal sem piedade*

*Moacir, filho do sofrimento  
É o nome do recém-nascido  
Mas em tamanho sentimento  
Por saudade do marido  
Iracema recusa até o alimento  
Entregando a Martim o filho querido  
Vem logo ao falecimento*

*Quem escreve esta narração  
é José de Alencar  
Descrevendo luta e paixão  
Ele nos faz emocionar  
Também tinha a intenção  
De nossa colonização mostrar*

Com muita criatividade, o aluno foi bastante fiel à história, abordando as principais passagens da obra de Alencar. Nesta produção, a autoria evidencia-se de forma implícita, ou seja, não há no texto fragmentos que mostrem claramente recursos linguísticos desencadeadores de autoria; no entanto, essa teoria com a qual temos trabalhado se evidencia no todo, na abordagem geral que o aluno faz da obra, pois sua produção é uma crítica da história, ou seja, o aluno aponta em seu poema os principais fatos da narrativa. Essa abordagem por ter sido bem realizada, pelo fato de o aluno ter obedecido bem a cronologia dos fatos, seu interlocutor tem visão ampla da obra e conhecimento da história.

No decorrer de sua produção, o aluno reconstrói toda a narrativa em forma de poema com rimas alternadas, e logo na primeira estrofe ele evidencia o primeiro encontro da índia Iracema com o homem que seria o grande amor de sua vida, Martim. Ela, temendo a presença dele, acerta-o com a flecha, mas logo o socorre e o leva para sua tribo. Lá nasce um grande amor entre os dois. Nas estrofes seguintes, segunda e terceira, o aluno faz referência à partida de Martim, mas isso depois de ter se envolvido afetivamente com Iracema. Em sua partida,

Iracema o acompanha, mesmo contra vontade de sua tribo que nunca aprovou sua relação com Martim por este não ser índio.

Depois de um tempo após a partida dos dois, vivendo fora de sua cultura, Iracema confessa sua infelicidade a Martim. No entanto, sua tristeza aumenta, levando-a a um fim trágico, pois a índia descobre que está grávida, justamente nesse momento, quando se encontra só, sem a companhia de seu grande amor, que está na cidade. Em meio à gravidez, à distância de seu amor e a todo sofrimento, ela falece. Assim que Martim volta, encontra-a já nos últimos instantes de vida.

Para finalizar o texto, o aluno menciona ser uma narrativa de José de Alencar, que aborda em seu livro uma história de amor proibido, e diz também ser um retrato da colonização do Brasil, período em que os portugueses tiveram muitos filhos com as índias que aqui viviam.

Neste texto, as maiores marcas de autoria estão na elaboração do discurso, pela capacidade do aluno de estruturar a narrativa em forma de poema, no fato de ter sido bastante fiel ao texto original, no uso da linguagem, do vocabulário, das rimas, etc. A fidelidade ao enredo da obra original evidencia a intertextualidade entre o texto do aluno e o romance *Iracema*. Além dessa categoria facilmente notada na produção, destaca-se também a capacidade crítica do aluno ao reproduzir a história, enfocando os pontos mais importantes do livro. Assim como Mortatti (2004) menciona não existir indivíduo com grau zero de letramento, pois essa nomenclatura se refere a um conjunto de habilidades tanto escolares quanto sociais, percebemos que a forma como o aluno produziu seu texto, abordou a obra original e estruturou sua produção decorre de sua leitura de mundo, de sua capacidade de analisar fatos do cotidiano por diferentes ângulos. E essa capacidade de reflexão, as várias formas de enxergar a realidade, as associações, os diálogos com outros textos e conhecimentos, tudo evidencia autoria.

Também como contemplação da teoria que aqui defendemos, esta produção e todas as outras decorrentes do suporte virtual apontam para uma grande influência da internet nas práticas de leitura e escrita, pois, de todas as sugestões de debate feitas para a participação dos alunos no blog, nenhuma passou despercebida. Ou seja, as manifestações dos alunos que participaram do ambiente virtual tiveram bastante êxito, e isso se deve ao fato de eles terem estreita relação com a web, o que também significa dizer que eles estão sempre praticando a leitura

e a escrita nesse ambiente, uma vez que a forma básica de interação nele são a leitura e a escrita.

Assim, as categorias de análise de aspectos textuais que contribuem para o sentido do texto, podem ser percebidas acentuadamente a contemplação de algumas categorias no poema, como a intertextualidade, por exemplo, já citada, pois o poema é, na verdade, um diálogo com a obra original. Outras categorias que também ficam claras no texto são a coesão, por evidenciar boa articulação entre as ideias, em todo o poema, a coerência, por apresentar reprodução fiel à cronologia dos fatos e ao enredo, e a intencionalidade do aluno, que foi a de revisitar a obra, preservando seu sentido, estruturada em versos e com rimas.

Por fim, podemos considerar que a adequação ao gênero textual a ser produzido, bem como a visão do aluno sobre o texto, são evidências de autoria também, pois essa estruturação, essa abordagem, o diálogo do poema com a obra só podem partir de uma interpretação correta da proposta, de reflexão sobre o conteúdo, sobre a forma e as possibilidades de expressão. Portanto, além da riqueza literária da produção do aluno, podemos perceber, como presença de autoria, a contemplação das categorias de análise no poema.

Encerrando esse capítulo, podemos perceber que, em todas as produções dos alunos, estiveram presentes, em maior ou menor proporção, as categorias aludidas pela Linguística Textual como determinantes do processo de elaboração de um texto, assim como os demais fatores que contribuem para evidenciar a construção de autoria, segundo a teoria foucaultiana, como demonstramos aqui por meio das análises.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos nesse trabalho demonstrar como se dão os processos de construção de autoria nos textos de alunos de Ensino Médio de uma escola de Minaçu-GO, no âmbito das práticas sociais e escolares de leitura e escrita. Para isso, utilizamos a produção escrita em sala de aula (suporte impresso) e a produção escrita em blog, criado para a participação deles (suporte virtual). Assim, conseqüentemente, observamos também como o aluno faz uso do computador no desenvolvimento dessas duas práticas. Dessa forma, a relação entre o aluno e essa ferramenta, bem como o uso que ele faz do ambiente virtual, levou-nos a apresentar visões opostas de estudiosos sobre a presença das tecnologias digitais na vida das pessoas. Portanto, assim como já mencionado no início deste trabalho, observamos o uso que o aluno faz do espaço virtual e apresentamos posicionamentos contrários de teóricos do assunto, sem nos atermos a nenhum tipo de julgamento ou avaliação da máquina em si ou da sua presença no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

No entanto, uma das conclusões a que chegamos, a partir das observações e discussões feitas em sala e do resultado do questionário aplicado aos alunos, é concordante com o que Lévy (1999) e Coscarelli (2007) ressaltam sobre a presença do computador no meio social e dentro das escolas; ou seja, que ele não é a solução para os problemas de letramento, mas, se bem utilizado pelo professor como ferramenta pedagógica, pode ser um importante auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, contribuindo para a construção de autoria dos alunos.

Segundo estudiosos, como os próprios autores citados e tantos outros, a exemplo de Castells (2011) e Possenti (2012), o computador tem se popularizado cada dia mais, e isso tem dado às pessoas mais carentes e que moram em lugares mais distantes a possibilidade de possuir ou ter acesso a ele, o que de certa forma é positivo. Todavia, segundo as observações feitas do uso que os alunos fazem do computador e dos resultados mostrados no questionário, as tecnologias digitais, de modo geral, embora muito presentes nas camadas sociais média e alta, pouco têm contribuído para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e conseqüentemente para o aprofundamento do nível de letramento dos alunos, sem

a mediação responsável e atenta do professor. Segundo o questionário aplicado nesta pesquisa, embora a maioria dos alunos acessem a internet várias vezes ao dia, o objetivo maior é de participar de redes sociais e entretenimentos.

Assim, uma análise crítica da presença do computador na vida dos alunos leva-nos a reconhecer que este colabora para o desenvolvimento de algumas atividades, serve de suporte para pesquisa, auxilia os alunos na busca de sites, amplia o universo de leitura de seus usuários, mas tem ainda uma participação muito discreta na aquisição do conhecimento formal dos alunos.

Segundo Rüdiger (2013), a internet promove pouco o aprofundamento do nível de letramento das pessoas porque não verticaliza as leituras, ou seja, o computador promove leitura às pressas e por isso o aprendizado se torna superficial. Ainda segundo os resultados do questionário aplicado, 46% dos alunos, na maioria das vezes que acessam a internet, têm como interesse apenas participar de redes sociais, jogar ou passar o tempo. (Vide Gráfico 3) Esse resultado evidencia o tipo de relação entre o computador e o aluno, que prioriza sempre o entretenimento.

Sobre a busca pelo uso lúdico ou prazeroso da internet, destacamos também que essa intenção prevaleceu em muitos momentos nas manifestações dos alunos no blog, pois, também como mostra o questionário, muitos alunos tiveram relativa participação nesse espaço porque lhes foram cobradas atividades avaliativas. E, em muitos casos, nem por pontos os alunos se interessaram pela participação no blog, pois muitos argumentaram não existir nesse espaço nenhum jogo ou atividade que não “cobrasse” deles leitura e escrita. O fato de todos os alunos terem computador em casa ou acesso a ele facilitou apenas parcialmente o desenvolvimento desta pesquisa, pois, como o foco maior do blog em estudo era a prática de leitura e escrita, muitos se negaram a participar por acharem o espaço desinteressante.

Entretanto, se houve perda quantitativa na participação dos alunos no blog, podemos salientar que tivemos grande êxito qualitativo, pois as produções apresentaram criatividade, coerência, coesão, intenção e vários outros critérios de avaliação. E, assim como nas postagens virtuais, podemos também destacar boa qualidade nas produções impressas. Toda essa qualidade nas produções contribuiu para atingirmos o objetivo geral deste trabalho que foi a demonstração dos processos de construção de autoria nos textos produzidos dentro e fora da escola.

Acreditamos que a boa qualidade dos textos expostos nesta dissertação e de muitos outros está na forma como a construção discursiva foi abordada e trabalhada em sala de aula, pois, nas três séries trabalhadas, buscamos conscientizar os alunos de que, o texto é um evento comunicativo, ou seja, é uma prática social de comunicação que está sempre respondendo a um outro texto já existente. Essa resposta de um texto a outro, a que Bakhtin (2006) chama de dialogismo, contempla critérios sociais de produção. Esses critérios de produção são definidos pelo próprio Bakhtin (2006) como gêneros, que ele também classifica em primários e secundários. Os primários são basicamente de ordem verbal e os secundários de ordem escrita. Essa abordagem do estudo linguístico tem suas raízes na concepção social de língua defendida por teóricos como Foucault (2005), Bakhtin (2006), Orlandi (2012) e outros, e essa concepção auxilia muito no trabalho de produção e outros conteúdos, tais como variedade linguística, intertextualidade, interatividade, por exemplo. Desse modo, o aluno visualizando a língua como um fenômeno social, fica mais fácil para ele associar a língua a muitas atividades do seu cotidiano.

Assim, um dos objetivos do trabalho com produção textual nas séries citadas foi desenvolver nos alunos uma leitura de mundo que permitisse a eles associar as produções textuais escritas tanto no blog quanto na sala de aula aos eventos comunicativos de todas as naturezas na sociedade. E embora uma parte dos alunos não percebesse uma relação mais direta entre os discursos sociais e os textos produzidos na escola, a maioria reconheceu que existe relação entre os eventos sociais de comunicação e os textos produzidos em sala de aula, como mostra o gráfico de número sete, que aponta para uma porcentagem alta de alunos que fazem boa relação entre o uso do computador e as práticas sociais de escrita e que conseguem perceber que o uso deste artefato contribui para a melhoria de sua escrita (Vide Gráfico 7).

Para as produções impressas, estudávamos antes o discurso dentro de um gênero, ou seja, fazíamos a leitura de um texto do mesmo gênero que seria solicitado aos alunos numa produção textual; depois fazíamos uma análise criteriosa de aspectos importantes do gênero e do texto; posteriormente respondíamos a um questionário e pedíamos aos alunos que fizessem em casa uma pesquisa do gênero trabalhado e que levassem para a escola pelo menos um texto do gênero abordado

e expusessem à turma para outras leituras e discussões. Após ampla exploração do gênero, eram oferecidas aos alunos coletâneas de processos seletivos de algumas instituições públicas do país para a produção textual deles. Muitas vezes, após a entrega da coletânea, fazíamos leitura e análise para esclarecimento de possíveis dúvidas. Para efeito de avaliação, produzíamos, em média, três textos por bimestre, cada um valendo cem pontos. Para compor a média final, a nota menor era descartada, somavam-se as duas maiores e depois dividíamos por dois. Como a pontuação dos textos impressos era bem mais alta que as postagens no blog, a participação neste chegava a praticamente cem por cento do total de alunos. Isso nos levou a concluir que o incentivo da nota contribuiu muito para o aumento de participação nas produções no ambiente digital. Tal comportamento dos alunos levou-nos a refletir sobre os condicionamentos que envolvem os processos de produção textual, seja em qual suporte for, quando ligados a ações avaliativas. Nesse aspecto, é preciso rever esses procedimentos, a fim de conseguirmos desvincular o processo do produto final.

No âmbito da produção textual, uma prática de letramento que teve bastante êxito foi a da aprendizagem dos gêneros textuais, pois, em todos os textos (apresentados ou não neste trabalho), percebemos o enquadramento do discurso à estrutura de determinado gênero, a uma linguagem própria, a um tema proposto, a um contexto sócio-discursivo de produção. Também concluímos, ao final da pesquisa, que tanto a contemplação de gênero quanto outros critérios de produção, bem como a associação das produções escritas aos eventos de comunicação na sociedade são proporcionais ao nível de letramento de cada aluno. Letramento que, segundo Soares (2003), não se restringe às atividades escolares, mas a toda gama de experiências, práticas sociais, conhecimentos diversos e leitura de mundo que o aluno tem. E, como foi demonstrado por meio dos dados colhidos no questionário, os conhecimentos extraescolares que os alunos têm auxiliam muito em suas práticas de leitura e escrita, como mostra também o gráfico de número oito. Esse gráfico aponta para o uso frequente de diferentes conhecimentos nas práticas de produção textual. Por isso, algumas vezes o aluno consegue extrapolar o tema e a coletânea, obtendo, conseqüentemente boa nota (Vide Gráfico 8).

Outro ponto a destacar é o fato de, dentro de uma gama de conhecimentos que os alunos adquirem, o computador tem uma participação efetiva

na construção da inteligência coletiva (Lévy, 1999), pois, mesmo de forma panorâmica, como assinala Rüdiger (2013), essa ferramenta oferece uma grande possibilidade de leituras que auxiliam os alunos em suas produções textuais. Assim, o que concluímos sobre o uso do computador é que ele também pode ser um fator importante no aprofundamento do nível de letramento dos alunos, desde que seja adequadamente usado para aquisição de conhecimentos. A partir disso, salientamos o fato de que “formação” é diferente de “informação”, o que muitos alunos confundem, pois a formação requer aprofundamento de leituras, discussões com outros textos, reflexões diferentes sobre o mesmo objeto, pesquisa, e não leituras rápidas e superficiais como a internet propõe, na maioria das vezes.

Quanto aos processos de construção de autoria pela leitura e pela escrita, percebemos que todo e qualquer suporte no auxílio dessas práticas, em especial os de natureza digital, contribui para o aprofundamento do nível de letramento dos alunos, pois os condiciona ao ler e ao escrever para participar mais e melhor dos contextos sociais de comunicação. Percebemos também que a teoria foucaultiana se constrói de diferentes formas e em diferentes textos, e isso nos levou a concluir que autoria independe de suporte e gênero, pois o que se busca para a construção de autoria é a capacidade crítica de enxergar os acontecimentos sociais, é a capacidade de análise de fatos, de reflexão, de participação de diferentes formas nos mais variados mecanismos de comunicação e interação social. E essa capacidade crítica de enxergar os acontecimentos e participar deles advém da capacidade de ler e escrever de cada indivíduo, ou seja, do seu nível de letramento.

Destacamos ainda, nesse contexto, a importância do papel de mediação do professor, uma vez que o aluno não consegue sozinho responder a todas as exigências sociais de leitura e escrita, ou seja, como menciona Libâneo (2000), o professor nunca perderá seu posto, pois é ele quem orienta o aluno a trilhar caminhos que o prepara para responder às necessidades sociais de interação.

Quanto ao uso das categorias de análise, colhidas da Linguística Textual, nos textos selecionados, percebemos que as três que mais se destacaram na produção dos alunos foram a intencionalidade, a coesão e a coerência. A intencionalidade é a que mais se destaca porque, em todas as produções analisadas, a intenção dos alunos ficou clara, fosse ela defender uma ideia, uma opinião, fosse apenas informar e apresentar uma análise, uma reflexão. Nos

gêneros argumentativos, essa categoria se explicita mais, pois, a partir de uma análise prévia do tema, de diálogos com diferentes textos, o aluno constrói um argumento, suscita uma discussão. Já nos textos não argumentativos, embora não haja discussão ou defesa de teoria, a intencionalidade pôde ser observada na apresentação de visão crítica de mundo, na abordagem, no uso da linguagem, na estrutura, na criatividade, na originalidade, no diálogo com outros textos, como se evidencia na paródia, no poema e na fábula.

As outras duas categorias mencionadas aqui também ficam muito evidentes nas produções, pois é através delas que os alunos contemplam critérios para uma boa produção textual, como a organização de ideias, a articulação delas, a fundamentação de argumentos, as alusões, as referências, as descrições, entre outras.

Diante dessas considerações, podemos concluir que a função autor decorre de diferentes fatores, sejam eles linguísticos ou não; no entanto, o princípio para a contemplação da autoria é o bom nível de letramento do sujeito. E, para o desenvolvimento das habilidades sociais e escolares de leitura e escrita, as tecnologias digitais podem contribuir bastante, desde que haja um criterioso trabalho pedagógico. Assim, o que se destaca não é a ferramenta em si, mas o uso que se faz dela a partir da mediação do professor.

É pertinente também sugerir aqui, para efeito de futuras pesquisas, o estudo do uso da linguagem nas mais diferentes formas de manifestação oral, escrita e visual, a fim de se observar como a autoria se dá também em textos não verbais, e de que forma o uso do computador está associado a essa produção, uma vez que se percebe a presença cada vez mais assídua do computador nas atividades escolares e práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmem Lucia; GRIGOLETO, Evandra. **Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso**. Rio de Janeiro: Matruga. v.15, n.22, p.145-p.156. Jan/jun 2008.

AGUSTINI, Carmem. Formas de dizer e gêneros textuais: levantando algumas hipóteses a partir da perspectiva teórica da análise de discurso. In: TRAVAGLIA, Luiz *et al.* (org) **Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva**. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 325-331.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

ARANTES, Marilza Borges. **Gêneros discursivos** – práticas pedagógicas para conscientização do contexto sócio-cultural do educando. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/G%C3%AAneros-Discursivos-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica-Para/31549720.html>. Acesso em jun.2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo, HUCITEC, 2006.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro** - do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**. Belo Horizonte. Cortez, 2007. (Coleção: Linguagem e educação).

COSTA, Keila; SILVA, Débora. Percursos da leitura entre a página e a tela: uma multiplicidade de sentidos. **Revista Texto Digital**, v. 8, n. 2, Florianópolis, 2012.

COSTA, Sérgio Roberto. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na internet. In: COSTA, Sérgio Roberto; FREITAS, Maria Tereza Assunção (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Nova Vega, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

KOCH, Ingedore. V. IV. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto: 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. Tradução: Paulo Neves, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Márcio; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Sieberneicher. **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro; SARGENTINI, Vanice (orgs.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem – discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso – princípios e procedimentos**. Campinas: Ed. Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editora, 2012.

RAIÇA, Darcy (org.); SNDIM, Angela Slgado de A. [et al.]. **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos – diversidade cultural e de linguagens na escola**. 2009.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura – perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Suline, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço – o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica Ed., 1998.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramento na sociedade digital – navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Retórica digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador**. Recife: Pipa Comunicação, 2013.