

LETRAMENTO NA TELA E NO PAPEL: A FORMAÇÃO DE ESCRITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Juçara Moreira Teixeira

Universidade Federal de Minas
Gerais - UFMG

Resumo

N

este trabalho, discutiremos questões referentes ao ensino da escrita na tela e no papel, no Ensino Fundamental, bem como sobre os diferentes letramentos que podem ser instituídos em sala de aula, especialmente o digital. Apresentaremos o relato de um projeto de ensino de leitura e escrita de crônicas e notícias com o objetivo de: refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ao usarem a tela e o papel nas atividades de produção textual; problematizar quais são os desafios que a tecnologia digital trouxe para a escola e como pode ser usada produtivamente na aprendizagem da escrita. A análise dos dados evidenciou a importância de propiciar aos alunos o contato com a tela e o papel, de modo a desenvolver diferentes letramentos, ou seja, de adquirirem diferentes “estados” ou “condições” (SOARES, 2002) de quem usa a leitura e a escrita para interagir socialmente pela linguagem. Confirmamos a necessidade de a escola promover o letramento digital, incluindo o uso do computador e da internet no desenvolvimento da leitura e escrita dos discentes, haja vista a constatação de que, embora pertençam à geração da “Era Digital”, eles necessitam de um ensino formal sobre o uso produtivo das ferramentas digitais.

Palavras-chave: Letramentos. Tela. Papel. Ensino. Aprendizagem.

Considerações iniciais

Coscarelli (2010), em seu artigo “A cultura escrita na sala de aula (Em tempos digitais)” faz diversos questionamentos sobre a aprendizagem da escrita na era digital, dentre os quais destacamos: “Quem vai ensinar as crianças a lidar com os ambientes digitais? De quem será essa tarefa? Será que isso

é coisa para se aprender em casa ou é conhecimento que se adquire na escola?” (COSCARELLI, 2010, p.516).

Neste trabalho, propomo-nos a dialogar com a pesquisadora por meio da discussão sobre a aprendizagem da escrita na era digital e como a escola pode praticar e articular metodologias que impliquem o uso do papel (tecnologia presente há séculos na sociedade) e da tela (tecnologia existente há poucas décadas), de modo a explorar as potencialidades que cada uma delas oferece.

Para além dessa proposta inicial, nesse contexto nos interessa problematizar, principalmente, quais são os desafios que a tecnologia digital trouxe para a escola e como ela pode ser usada produtivamente, tanto como ferramenta (no sentido de ser usada para se realizar algo) quanto como objeto (no sentido de ser tema de estudo) de ensino-aprendizagem.

Sabemos que com o advento do computador e, posteriormente, da internet, os modos de escrever e de ler transformaram-se, devido ao surgimento de novos suportes e modos de leitura e escrita. No passado, lia-se e escrevia-se apenas no impresso; na atualidade, a tela passou a dividir (ou até mesmo a superar) o espaço do impresso.

Entretanto, o surgimento dessa nova modalidade e dos novos suportes de leitura e escrita não extinguiu a forma anterior, mas apenas agregou possibilidades aos leitores e escritores de textos. Desse modo, não concebemos uma dicotomia entre impresso *versus* digital, papel *versus* tela, no sentido de escolher e excluir, mas de reconhecer as particularidades, similaridades, potencialidades e contribuições de cada um desses instrumentos/suportes de leitura e escrita no processo de interação com o outro por meio das linguagens.

Reconhecemos também que, devido à difusão da internet e de seu impacto social, a escola precisa rever seu modo de ensinar e ampliar suas ferramentas/objetos de ensino, adequando-se à nova realidade que ora se coloca diante dela. Esse posicionamento implica repensar práticas, selecionar novos objetos de estudo/ensino, novas metodologias e novas ferramentas, e, sobretudo, requer professores com olhares para além do impresso, mas que o inclua também, a fim de propiciar aos alunos experiências significativas de aprendizagem, capazes de torná-los sujeitos letrados, na acepção ampla do termo “letrado”.

Diante do exposto e com o objetivo de responder aos

questionamentos de Coscarelli (2010) já mencionados anteriormente, discutiremos questões referentes ao ensino da escrita no papel e na tela no Ensino Fundamental e ao conceito de letramento digital, assim como apresentaremos o relato de um projeto de leitura e escrita de crônicas e notícias, desenvolvido com duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, no qual essas teorias foram colocadas em prática. Ao relatar a experiência realizada, pretendemos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ao usarem a tela e o papel para escrever, bem como discutir sobre os diferentes letramentos que podem ser instituídos em sala de aula, especialmente o digital.

Ensino da escrita no papel e na tela

Os estudos acadêmicos sobre letramento na Educação Básica têm enfatizado a importância de a escola (re)pensar suas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna, pela adoção de metodologias que propiciem o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e que lhes ofereça a oportunidade de vivenciarem situações reais e significativas de uso da linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) enfatizam a importância dessa perspectiva no ensino de Língua Portuguesa ao abordar as práticas ideais no ensino da língua materna:

práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não avaliação e correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. (BRASIL, 1997, p. 20-21).

Nessa concepção, aprender a ler e a escrever pressupõe o sujeito realizar atividades reais de leitura e escrita, em que o aluno escreve para interagir com outros leitores e não para ser lido apenas pelo professor; em que as aulas de leitura e escrita têm

como objetivo formar sujeitos capazes de agir socialmente com e pela linguagem, ampliando suas possibilidades de interação e circulação social; em que ler e escrever sejam atividades significativas de aprendizagem para os sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, é adequado o conceito de letramento que, de acordo com Soares (2002), pode ser designado como

o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (...). (SOARES, 2002, p. 145)

De acordo com essa perspectiva, o sujeito letrado adquire um novo “estado” ou “condição”, por meio do desenvolvimento de determinadas “competências discursivas e cognitivas”, assim como se torna capaz de circular e interagir socialmente em situações nas quais o uso da leitura e da escrita ocupa um espaço central no processo de interação.

Nesse sentido, a escola tem a função de propiciar aos alunos o contato com diversos gêneros textuais, em contextos interacionais variados, considerando sempre que, ao ler e escrever textos, os estudantes devem ser capazes de saber o que desejam dizer, para quem, onde, quando e como; portanto, precisam saber como se adequar aos interlocutores e aos contextos sociocomunicativos, por meio da ativação de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais (KOCH & ELIAS, 2011), e pela mobilização de estratégias variadas para cumprir seu propósito comunicativo.

Além disso, observamos também que, conforme se alterem as instituições sociais, o período sócio-histórico, o público-leitor e os meios de veiculação dos textos (os suportes), modificam-se a forma de apresentação dos textos e também as habilidades requeridas do produtor de texto. Observamos, por exemplo, que, à época em que se escrevia em pergaminho, era exigida do escritor a habilidade de estruturar o texto de modo a adequá-lo ao espaço disponível e do leitor requeria-se que soubesse desenrolá-lo para fazer a leitura; com o surgimento da prensa e a posterior criação do livro, surgiram outros modos de inscrever as letras no papel e estruturar o material escrito, que não deveria ter uma estrutura textual para ser desenrolada pelo leitor, mas sim folheada.

Com isso, constatamos que, conforme se altere a tecnologia de escrita vigente na sociedade, faz-se necessária uma adequação do produtor do texto ao elaborá-lo, o que não consiste necessariamente em criar uma estruturação textual diferente no

nível macro e microestrutural, mas de domínio das convenções de escrita e organização do texto na página e das ferramentas inerentes à tecnologia que será usada para produzi-lo e reproduzi-lo.

Essas considerações nos conduzem novamente à discussão sobre as práticas sociais de uso da escrita, conforme o surgimento das diversas tecnologias, e sobre como a escola pode se envolver e desenvolver nesse processo, para caminhar no mesmo ritmo em que as mudanças sociais ocorrem.

Nessa perspectiva, reconhecer novas tecnologias de escrita, novos modos de produzir e reproduzir textos, novos contextos comunicativos surgidos devido a essas mudanças e novas interações propiciadas pelo surgimento dessas tecnologias implica 'concordar com Soares (*op.cit.*) que surgem novos letramentos: "diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos" (SOARES, 2002, p. 155).

Desse modo, compartilhamos com a estudiosa o conceito de "letramento digital", que se refere a diferentes habilidades cognitivas e discursivas adquiridas pelos sujeitos, e o estabelecimento de novas interações sociais entre eles, resultando assim em um "certo estado ou condição" que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela". (SOARES, 2002, p. 151). Assim, ler e escrever com a tecnologia do impresso atribui aos sujeitos um "estado" ou "condição" diferente da prática de ler e escrever no digital; portanto, é preciso possibilitar as diversas aprendizagens, no impresso e no digital, para que os aprendizes adquiram diferentes "estados" ou "condições". Segundo Soares,

diferentes tecnologias de escrita geram diferentes "estados ou condições" naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes "espaços de escrita" e diferentes "mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita" resultam em diferentes "letramentos". (SOARES, 2002, p.156)

Diante desse novo letramento, o digital, o professor precisa se apropriar dos conhecimentos necessários para instaurá-lo em sala de aula, de modo a explorar suas particularidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem da escrita, relacionando-o, produtivamente, ao letramento no impresso.

Observamos que os Parâmetros Curriculares (PCN) Nacionais foram criados em uma época em que a tecnologia informática era acessível a um número ínfimo de pessoas, mas nele estão considerações muito atuais a respeito do uso das mídias na educação e que se aplicam aos dias atuais, mesmo após tantas transformações ocorridas: “Não se trata, porém, de tomar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos (...)”. (PCN, 1997, p. 89).

Notamos que, de acordo com o documento, as mídias não podem ser usadas como pretexto para, eventualmente, “fazer algo novo” com os alunos, mas sim como um recurso pedagógico que precisa ser explorado nas suas particularidades e, sobretudo, nas práticas sociais que instauram.

Assim, podemos afirmar que, na contemporaneidade, ensinar a escrita com o uso da tecnologia informática requer o ensino das práticas sociais instituídas por ela, das especificidades que elas possuem, dos recursos que elas mobilizam e como os sujeitos podem se apropriar delas para interagir socialmente. Portanto, voltemos às perguntas de Coscarelli (2010) para fazermos afirmações pertinentes ao surgimento dessa nova tecnologia e ao “novo estado ou condição” adquirido pelos sujeitos ao se apropriarem dela, como afirma Soares (2002).

Podemos afirmar que compete à escola a tarefa de ensinar às crianças o uso das novas tecnologias e ao professor ensiná-las no dia-a-dia da sala de aula; para responder à última pergunta da pesquisadora, acrescentamos ainda que o aluno talvez, conforme a sua situação social, possa aprender, informalmente, em casa, como se lida com as ferramentas tecnológicas, mas é na escola que ele deverá sistematizar o conhecimento, aprender novas possibilidades de uso dos recursos dessa tecnologia, estabelecer novas interações, desenvolvendo assim novas habilidades discursivas e cognitivas e tornando-se um sujeito letrado digitalmente de modo pleno.

Nesse sentido, o relato que apresentaremos objetiva mostrar como essas teorias podem se realizar na prática, pela exposição de uma experiência de ensino aprendizagem das tecnologias da escrita no papel e na tela, confrontando-as e relacionando-as. Especificamente, no que se refere à aprendizagem da escrita na tela, a experiência apresentada consiste apenas em uma possibilidade, dentre as inúmeras existentes de uso do computador e da internet, mas nos fará pensar sobre como o

Letramento digital pode acontecer, conforme o professor volte seu olhar para as práticas sociais e a nova tecnologia de escrita emergentes na contemporaneidade.

Da teoria à prática

Para realizar o trabalho de escrita em sala de aula, elegemos a metodologia de ensino de gêneros textuais a partir de “sequências didáticas”, conforme proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010).

O foco da metodologia da “sequência didática” (DOLZ *et al.*, 2010) é ensinar ao aluno um determinado gênero textual. Para isso, é organizado sistematicamente um conjunto de atividades escolares que têm como propósito levar o aluno a se apropriar do gênero estudado. Elas são divididas em quatro etapas: “Apresentação da situação”, “A primeira produção”, “Os módulos” e “A produção final”.

Além dessa perspectiva, adotamos a concepção interacional da língua (Cf. KOCH, 2007), segundo a qual o texto é o lugar da interação dos interlocutores, sujeitos ativos no processo de construção dos sentidos – tanto na leitura quanto na produção de textos. Essa segunda perspectiva também considera que, ao ler e ao escrever um texto, o sujeito mobiliza diversos conhecimentos armazenados em sua memória: linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais.

Como o projeto previa a aprendizagem de dois gêneros textuais, crônica e notícia, e sua retextualização, em que crônicas seriam transformadas em notícias e notícias em crônicas, embasamo-nos no conceito de retextualização de Matencio (2003):

“Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.” (MATENCIO, 2003, p. 4)

Reconhecemos que a ativação dos conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos, interacionais e textuais) é muito heterogênea,

assim como são os sujeitos que deles se valem no processo de leitura e escrita. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com os discentes visou a ampliar esse repertório de conhecimentos, oferecendo-lhes novas estratégias para lidarem com os textos lidos e com a produção escrita a ser realizada.

Isso se deve ao fato de entendermos que o professor exerce um importante papel no processo de aprendizagem da escrita, sendo um facilitador para o aluno na construção do conhecimento. Desse modo, cabe a ele assumir uma postura de orientador do aluno para que ele saiba escolher os melhores caminhos e, assim, aprender.

As sequências didáticas na prática

O projeto de leitura e escrita ora apresentado consistiu na aprendizagem de dois gêneros textuais: “notícia” e “crônica narrativa”. Desse modo, foram organizadas e desenvolvidas duas sequências didáticas que, ao término, se cruzaram para que a retextualização acontecesse, ou seja, “crônica narrativa” foi transformada em “notícia” e vice-versa.

De acordo com a “Proposta provisória de agrupamento de gêneros” de Dolz e Schneuwly (2010, p. 51), os gêneros podem ser agrupados em “Domínios sociais de comunicação”, nos quais é possível constatar similaridade no aspecto tipológico e nas capacidades de linguagem dominantes, ou seja, são gêneros que possuem semelhanças em sua composição e que circulam em espaços sociais semelhantes.

Assim, o gênero “crônica narrativa” pertence ao domínio social da “cultura literária ficcional”. Nesse domínio, predomina o “aspecto tipológico” do “Narrar” e as capacidades de linguagem dominantes relacionam-se a “mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do inverossímil” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 51).

Segundo Costa (2009), ela se caracteriza por ser

um texto curto, breve, simples, de interlocução direta com o leitor, com marcas bem típicas da oralidade. Quando predominantemente narrativa, possui trama (...) quase sempre pouco definida, sem conflitos densos, personagens de pouca densidade psicológica (...). Os motivos, na maior parte, extrai do cotidiano imediato. (...) A crônica é o único gênero literário produzido essencialmente para ser vinculado na imprensa, seja nas

páginas de uma revista, seja nas de um jornal. (COSTA, 2009,p.80)

De outro lado há o gênero “notícia”, pertencente ao domínio social da “Documentação e memorização das ações humanas”. Nesse domínio, predomina o “aspecto tipológico” do “Relatar” e as capacidades de linguagem dominantes relacionam-se à “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (DOLZ & SCHNEUWLY; 2010, p. 51). Segundo Costa (2009), esse gênero se caracteriza por ser

Relato ou narrativa de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público-leitor, ouvinte ou espectador. Esses fatos são, pois, veiculados em jornal, revista, rádio, televisão, internet ... (COSTA, 2009, p.158)

No projeto realizado, um dos motivos de escolha da “crônica narrativa” foi o fato de ela circular socialmente nos mesmos suportes em que a “notícia”, embora as capacidades de linguagem exigidas do produtor de texto fossem distintas; e foi por essa diferença que os dois gêneros foram escolhidos, pois o objetivo central era possibilitar aos alunos o conhecimento de gêneros pertencentes a domínios diferentes e que requeriam estratégias discursivas distintas, para assim ampliar suas habilidades de leitura e produção de textos. A intersecção dos gêneros deveria ocorrer no conhecimento sobre o(s) suporte(s) onde são veiculados.

Além disso, a proposta surgiu também de experiências de leitura dos dois gêneros, em que foi possível constatar que os alunos apresentavam dificuldades para compreender sua composição, seus objetivos e os meios de circulação social.

Diante disso, iniciamos o trabalho com o gênero “notícia” no qual foram realizadas as seguintes atividades, no modelo da sequência didática:

- 1^a. Leitura de notícias e reconhecimento de suas características e dos suportes em que são veiculadas.
- 2^a Produção de uma notícia, a partir de um fato cotidiano, para diagnóstico.
- 3^o Módulos de revisão textual sobre a estruturação do gênero e seu conteúdo.

4º Elaboração da versão final.

Após esse trabalho, realizamos a sequência didática de aprendizagem do gênero “crônica narrativa”, conforme se segue:

1º Leitura de crônicas e reconhecimento de suas características e dos suportes em que são veiculadas.

2ª Produção de uma crônica, a partir de uma experiência pessoal.

3º Módulos de revisão textual sobre a estruturação do gênero e seu conteúdo.

4º Elaboração da versão final.

Quando os alunos demonstraram que haviam se apropriado dos dois gêneros, tanto no que se refere à estruturação textual quanto aos domínios sociais, foi proposta a atividade de retextualização, sobre a qual não discutiremos detalhadamente, sendo este um tema para abordarmos em outro momento.

A atividade de retextualização também se realizou em dois momentos distintos, como na sequência didática para aprendizagem dos gêneros. Assim, foram realizadas leituras variadas (silenciosa, dramatizada, dialogada) e encenações de crônicas de Fernando Sabino, publicadas no livro *Cara ou coroa?*, e de Carlos Drummond de Andrade, publicadas no livro *Rick e a girafa*. Após essas atividades de leitura, cada aluno recebeu um roteiro, no qual ele deveria anotar informações sobre o enredo, a fim de facilitar o entendimento do texto e sua retextualização; também, nesse roteiro, os alunos precisavam identificar os elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, narrador) e transformá-los, conferindo-lhes um aspecto real, ou seja, pela transformação dos nomes dos personagens, pela substituição de um tempo indeterminado por um tempo determinado e pelo acréscimo de informações sobre o espaço.

De posse do roteiro preenchido, os alunos escreveram a notícia, primeira produção, a partir da qual se sucederam diversas revisões até chegarem a uma versão final que, primeiramente, foi escrita no papel e, posteriormente, digitada no computador.

Ao finalizar a sequência de retextualização de crônicas em notícias, foi introduzida a de retextualização de notícias em crônicas.

Foi solicitado aos alunos que pesquisassem uma notícia de

seu interesse e levassem para a aula de produção de texto. Semelhantemente ao que foi feito com a crônica, foi-lhes pedido que preenchessem um roteiro com as informações presentes no *lead* e pensassem em possibilidades, do âmbito do ficcional, para transformá-las.

A essa primeira atividade de leitura e preenchimento do roteiro de compreensão, sucedeu a produção da crônica e, em seguida, os módulos de revisão, até culminar na revisão final, na qual os alunos “passaram seus textos a limpo”, para usarmos uma linguagem comum ao contexto escolar, em uma folha específica. Por fim, esse texto já revisado foi digitado no computador.

A proposta de digitação dos textos tinha dois objetivos: propiciar uma experiência diferenciada de escrita, na qual os alunos usariam outras ferramentas para se comunicarem por meio da escrita e adquiririam habilidades próprias da tecnologia digital; adequar o texto, que deveria ser digitado, para circular socialmente em um suporte digital, que seria o *Blog* da turma.

Diante disso, cada aluno digitou os seus textos, crônica e notícia, no editor de textos do *netbook* pertencente ao projeto UCA (Um computador por aluno), retextualizando-os, mais uma vez, do papel para a tela, do impresso para o digital, do escrito à caneta para o escrito com teclado. Essa retextualização nos trouxe percepções muito relevantes sobre a escrita no papel e na tela, sobre a qual trataremos a seguir.

Habilidades de escrita no papel e na tela

Segundo o conceito de letramento apresentado por Soares, “(...) diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias” (SOARES, 2002, p. 156), significando assim que ensinar as tecnologias de escrita aos alunos implica em propiciar-lhes a oportunidade de adquirirem diferentes estados ou condições.

Foi a partir dessa concepção que orientamos nossa prática, pois, ao ensinar o aluno a escrever no papel, contribuímos para o desenvolvimento de determinadas habilidades de escrita, tais como: escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo; saber diferenciar a letra cursiva da letra de imprensa e usá-las corretamente; saber grafar letras maiúsculas e minúsculas e usá-las adequadamente; estruturar o texto no espaço da folha, conforme o gênero textual; separar sílabas, quando necessário; escrever de modo legível; respeitar as margens da folha, quando

necessário; saber posicionar o título, quando necessário; usar letras destacadas em negrito ou caixa alta, quando necessário; fazer ilustrações ou colagens, se necessário. Assim, um texto bem estruturado na folha, pelo uso da tecnologia da escrita com lápis/caneta e papel, precisa atender a esses requisitos elencados como habilidades.

Na mesma direção do conceito de Soares (2002), defendemos também que a tecnologia da escrita na tela pressupõe o desenvolvimento de determinadas habilidades, tais como: ligar o computador; saber manejar o *mouse*; reconhecer as teclas do computador; abrir o processador de textos; compreender as funções e possíveis usos de cada ícone na barra de ferramentas, que muitas vezes é autoexplicativa; saber criar uma pasta pessoal; salvar o texto nessa pasta pessoal.

As habilidades mencionadas são consideradas básicas e se relacionam ao manejo do computador; porém há outras mais específicas e complexas, que dizem respeito à formatação do texto na página do computador, conforme o gênero textual produzido, e que requerem um ensino mais cuidadoso, devido às particularidades dos ícones e dos gêneros textuais onde serão empregados e às regras de formatação já instituídas socialmente: digitar da esquerda para a direita e de cima para baixo; escolher o estilo e tamanho da fonte; posicionar do texto na página (alinhado à esquerda, centralizado, alinhado à direita e justificado); usar negrito, itálico ou sublinhado; tamanho das margens; inserir ou não bordas e numeração na página; orientação da página (paisagem ou retrato); usar ou não colunas; tamanho da página (ofício, carta, A4, etc.); usar ou não o corretor ortográfico; inserir ou não marcadores, nota de rodapé, imagens, etc.; dentre inúmeras outras possibilidades que não nos é possível elencar aqui.

O uso dessas ferramentas pode parecer simples e comum a nós, sujeitos letrados digitalmente, mas não o é para aqueles que não têm contato com o texto digital e/ou desconhecem as regras de uso de cada ferramenta. Desse modo, é função da escola ensinar os alunos a lidarem com as ferramentas tanto de manejo do computador quanto de edição de texto, a fim de que conheçam as regras sociais existentes, como as da ABNT, sobre a edição de textos.

Na experiência de ensino realizada, observamos que a maioria dos alunos já usava o computador diariamente, sobretudo para interagirem nas Redes Sociais, mas não dominavam as

ferramentas referentes à criação de arquivos no computador e de edição de textos (de acordo com a lista de habilidades que apresentamos). A facilidade de uso da tecnologia digital estava apenas na habilidade de digitar o texto, mas sem saber estruturá-lo na tela.

Constatamos que a dificuldade de formatação não advinha de uma dificuldade de fazê-lo também no impresso, pois muitos alunos que conseguiram estruturar bem ou relativamente bem seu texto no impresso não conseguiam fazê-lo no mesmo nível no meio digital.

Desse modo, podemos afirmar que tanto o letramento no papel quanto na tela requerem aprendizados específicos, que algumas vezes se convergem, mas que não são semelhantes.

Ensinar a escrever no papel demanda que o aluno tenha as habilidades já mencionadas anteriormente e que se realizam por meio do uso da mão, do papel e da caneta/do lápis. Ensinar a escrever na tela demanda que o aluno domine um maior número de habilidades, conforme já apresentadas, e que se realizam por meio do manuseio do *mouse*, do teclado, do computador (para ligá-lo/desligá-lo) e das ferramentas do editor de textos.

Por fim, diante do exposto, cumpre ressaltar que, na experiência realizada, os alunos retextualizaram do papel para a tela, do impresso para o digital, e o produto resultante dessa retextualização apontou que é preciso ensinar a escrever no papel e na tela, atentando-se para as particularidades e normatizações de cada uma.

Considerações finais

As atividades de produção de textos realizaram-se no papel e na tela, com o propósito de formar sujeitos escritores aptos a usarem proficiente e adequadamente as diferentes tecnologias, a fim de atenderem aos objetivos pré-definidos de interação social pela linguagem que consistia na postagem dos textos no *Blog* da turma.

A experiência em sala de aula evidenciou a importância de propiciar aos alunos o contato com a tela e o papel, de modo a desenvolver e/ou ampliar diferentes letramentos, ou seja, de adquirirem diferentes “estados” ou “condições” de quem usa a leitura e a escrita para interagir socialmente pela linguagem.

O conhecimento dessas tecnologias de escrita é igualmente

importante na formação dos estudantes e devemos considerar que eles precisam concluir o Ensino Fundamental dominando-as plenamente.

O que se tem visto até o momento nas escolas brasileiras é uma valorização da escrita no papel, em detrimento da escrita na tela. Diante disso, é preciso repensar essas posturas pedagógicas, pois estamos em um momento histórico no qual o digital tem ocupado um espaço de muita importância na sociedade. Negar aos alunos o aprendizado das habilidades de escrita na tela é excluí-los de espaços formais de uso de escrita, no qual o digital ocupa um espaço central.

A escola não pode se iludir com a crença de que esse aprendizado se dará em casa, no seio familiar, pois isso não ocorre, na maioria dos casos. O âmbito doméstico é o lugar de práticas linguageiras informais, em que os alunos do Ensino Fundamental usam o computador para interagem informalmente, sobretudo nas Redes Sociais. Portanto, conforme já apontamos, o aprendizado formal das tecnologias da escrita e o desenvolvimento de determinadas habilidades referentes a elas devem acontecer na escola, mediado pelo professor.

Apartir da experiência realizada com os estudantes, reafirmamos a necessidade de a escola promover o letramento digital, incluindo o uso do computador e da internet no processo de leitura/escrita, haja vista as seguintes constatações durante o desenvolvimento do projeto: o alto grau de interesse dos alunos ao usarem a tecnologia em sala de aula; e os indícios de que, embora pertençam à geração da “Era Digital”, os estudantes necessitam de um ensino formal sobre o uso produtivo das ferramentas digitais no processo de interação pela linguagem.

Enfim, pretendemos mostrar pelo relato e pela análise da experiência realizada, que todas as práticas de escrita precisam ser valorizadas pela escola e que, principalmente, a escola precisa repensar seu modo de lidar com a escrita na tela/no meio digital, pois os alunos fazem parte de uma realidade social em que a tecnologia está em evidência e omitir-se de ensiná-la é omitir um letramento, o digital.

ABSTRACT

On this work, we will discuss issues related to teaching writing on the screen and on paper, in Elementary School, as well as different literacies that can be set in the class room, specially digital literacy. We will present the report of a Project about reading and writing chronicles and news, with the purpose of: ponder about the process of teaching-learning of students when using the screen and paper in text production activities, discuss what are the challenges that digital technology brought to school and how it can be used productively on the writing learning process. The data analysis has shown the importance to create for the students the contact with the screen and the paper, in order to develop different types of literacy, which means, to acquire different “states” or “conditions” (SOARES, 2002) of who uses the reading and the writing to socially interact through language. We confirmed the need of the school to encourage the digital literacy, including the use of computer and internet on the students write and read develop, due to conclusion that, thought they belong to the “Digital Era” generation, students in general need a classic teaching about the productively use of digital tools.

Key-words: Literacies. Screen. Paper. Teaching. Learning.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 1º e 2º ciclos: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (p. 513 – 526).

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** 2ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

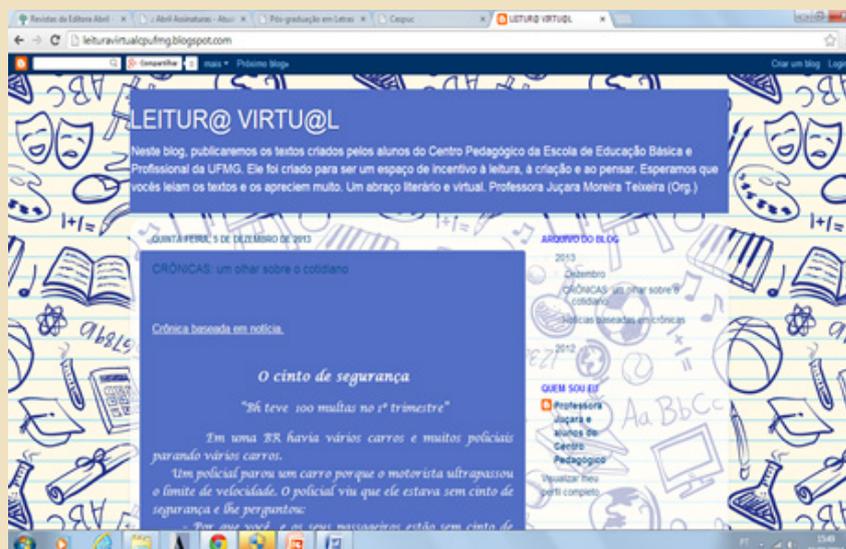
MATENCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003*.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143 – 160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

ANEXOS

Anexo 1: Página inicial do *Blog* da turma



Anexo 2: Crônica transformada em notícia

Ladrão é mordido por um cão em uma tentativa de assalto
Homem tenta assaltar uma casa no Leblon, no Rio de Janeiro, e sai machucado.
Por: L. B. Jornal Brasil Notícias www.brasilnoticias.com.br/RJ
27 de junho de 2013
Na madrugada de quinta-feira, um rapaz de 16 anos tentou assaltar uma moradia no bairro do Leblon (RJ), mas a família Watson tem um segurança, o seu cãozinho chamado Oz.
Após ter arrombado o portão, em tentativa de abrir a porta, o ladrão foi mordido pelo cachorro na perna esquerda.
“Identificamos o rapaz pelas câmeras de segurança e descobrimos que seu nome é Daniel Macedo e já tem passagem pela polícia por roubo e assassinato”, disse o delegado.
Depois de três horas, o rapaz ligou para a casa da família Watson, passando-se por um agente sanitário de saúde e perguntou à família se o cão era vacinado, pois queria saber se ele não corria risco de pegar alguma doença como raiva.

Anexo 3: Notícia transformada em crônica

A triste história de Gabriel
“Dengue superlota hospitais”
A mãe de um garoto chamado Gabriel descobriu que ele estava doente. Quando percebeu que os sintomas da dengue eram parecidos com o que seu filho estava, foi diretamente ao hospital.
Quando chegou ao hospital mais próximo da sua casa, viu o que não queria ver: o hospital estava lotado.
Não dava para os médicos atenderem o seu filho. Ela foi para outro hospital, perguntou para um, para outro e assim uma pessoa lhe disse:
– Moça, na segunda rua paralela a essa, na direita tem um hospital.
Conseguiu chegar lá, mas não adiantou. Seu filho foi atendido, mas ele morreu.
Autora: C. L.