

## Um ponto muda um conto: contribuições de um software educativo no processo de desenvolvimento de letramentos

*A point changes a tale: contributions of an educational software in the development process of literacies*

Nukácia Meyre Silva ARAÚJO (UECE)  
*nukacia@gmail.com*

Fernanda Rodrigues Ribeiro FREITAS (UECE)  
*fernanda.posla@gmail.com*

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de MORAIS (UECE)  
*eleonoralucas@gmail.com*

Recebido em: 19 de maio de 2017.

Aceito em: 25 de set. de 2017.

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva; FREITAS, Fernanda Rodrigues Ribeiro; MORAIS, Eleonora Figueiredo Correia Lucas de. Um ponto muda um conto: contribuições de um software educativo no processo de desenvolvimento de letramentos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 344-360, maio/ago. 2018.

**Resumo:** Neste artigo, pretendemos analisar as práticas de letramento subjacentes às atividades didáticas presentes no *software* educativo *Um ponto muda um conto*. A atividade em que focamos as análises objetiva mostrar como as práticas de letramento se relacionam com os conceitos de gêneros textuais para que o aluno aprenda os vários aspectos inerentes a eles, inclusive os interacionais. Abordamos também as questões relacionadas ao uso de *softwares* educativos no contexto da sala de aula. Para isso, usamos, como aporte teórico principal, Kleiman (2008), Street (2000) e Ribeiro (2013). A pesquisa, de natureza qualitativa, é bibliográfica. Os resultados mostraram que o *software* educativo analisado tem o potencial de desenvolver os letramentos dos alunos, pois trabalha vários aspectos relacionados à leitura e aos gêneros textuais num contexto virtual de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Letramentos. *Software* educativo. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

**Abstract:** In this paper, we intend to analyze the literacy practices underlying the didactic activities presented in educational software “A point changes a tale”. The activity in which we focus the analysis aims to show how the literacies practices relate to the concepts of textual genres so that students learn the various aspects inherent to them, including the interactional ones. We also address issues related to the use of learning objects in the classroom context, using Kleiman (2008), Street (2000) and Ribeiro (2013) as main theoretical contribution. This qualitative research is bibliographical. The results showed that the analyzed learning object has the potential to develop students’ literacies, since it works on several aspects related to reading and textual genres in a virtual context of learning.

**Keywords:** Literacies. Educational software. Portuguese language teaching and learning.

## Introdução

Os estudos do letramento têm se mostrado cada vez mais importantes para as diversas áreas do conhecimento. Por isso, é interessante perceber como o conceito de letramento se modificou ao longo dos anos e com os novos estudos sobre o assunto. Antigamente, considerava-se letrado quem dominava as regras do “bem falar” e do “bem escrever”. Posteriormente, o conceito de letramento assemelhou-se ao de alfabetização, que, por si só, já é bastante complexo e mereceria uma atenção especial.

Em relação à terminologia do fenômeno em estudo, podemos afirmar que não há unanimidade. Muitos são os termos sugeridos por autores para tratar do mesmo fenômeno, mas entende-se a complexidade de especificar um aspecto tão diverso. Se há tanta divergência em relação à terminologia que deve ser utilizada em relação ao fenômeno, é fácil compreender que há, também, certa divergência em relação ao seu conceito. Hoje, entende-se letramento como o bom uso social da leitura e da escrita, o que envolve aspectos que vão além da educação formal escolar. É importante ressaltar que a escola ainda se configura como a principal agência de letramento<sup>1</sup> das culturas grafocêntricas<sup>2</sup>, embora não sejam as únicas. É nesse momento que se faz necessário diferenciar alfabetização de letramento e entender como as questões sociais estão intrinsecamente ligadas com a valorização da condição de ser letrado e da cultura escrita.

<sup>1</sup> São *agências de letramento* as instituições ou segmentos sociais que propiciam o letramento, como família, igreja, escola, empresa em que se trabalha etc.

<sup>2</sup> Entende-se por culturas grafocêntricas aquelas que têm, nos produtos escritos, sua principal fonte de transmissão de conhecimento, de comunicação, de interação, sendo a escrita o elemento permeador e, por vezes, essencial para a vida nessas sociedades.

Não se deve esquecer que a escola, por ser a principal agência de letramento, merece uma atenção especial no que se refere ao ensino de línguas, principalmente, ao ensino de língua materna. A fim de que esta seja ensinada da forma mais autêntica possível, é importante considerar as diversas concepções de linguagem existentes, a saber, concepção de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como instrumento de interação social, sendo esta última, a nosso ver, a mais adequada para o ensino da língua autêntica, pois pressupõe o ensino de caráter produtivo.

As novas perspectivas de letramento normalmente são pautadas pela concepção de linguagem enquanto forma de interação social. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um lugar de troca e de negociação de sentidos entre os falantes da língua, que atuam sobre o seu interlocutor. É importante relacionar esse conceito ao fato de os letramentos serem plurais e levarem em consideração as diversas esferas de atuação de usuários da língua por meio da linguagem. Por isso, a escola deve estar preparada para ensinar a língua como um instrumento de interação e não como uma mera forma de expressão do pensamento ou como um meio de comunicação. A linguagem, assim como os letramentos, é plural e, por isso, deve ser estudada de forma aprofundada.

Com base no que foi exposto, optamos por mostrar, neste trabalho, algumas práticas de letramento subjacentes ao contexto escolar. Levando em conta as diversas mudanças por que a sociedade e, conseqüentemente, a escola vem passando, trazemos, como *corpus* de nosso estudo, um objeto de aprendizagem (doravante OA)<sup>3</sup> de tipo *software* educativo destinado ao ensino de língua portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II. Pretendemos mostrar, com ele, que várias práticas de letramento podem ser mobilizadas em sala de aula.

Achamos importante discorrer sobre alguns conceitos essenciais para a compreensão do letramento, como modelos de letramento (autônomo e ideológico), eventos de letramento e práticas de letramento, para depois apresentar um *software* pedagógico que se propõe a auxiliar alunos no processo de desenvolvimento de letramentos. Os principais textos utilizados como fundamentação teórica foram os de Kleiman (2008) sobre os tipos de letramento, o de Street (2000) sobre eventos e práticas de letramento e o de Ribeiro (2013) sobre *software* educativo para ensino de língua portuguesa.

<sup>3</sup> De acordo com Wiley (2000, p. 7), objeto de aprendizagem (ou OA) é “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado no apoio à aprendizagem”. Traduzido do original: “any digital resource that can be reused to support learning” (WILEY, 2000, p. 7).

## Letramento: alguns conceitos

Como foi mencionado anteriormente, é importante tratarmos de alguns conceitos essenciais sobre o letramento para que possamos proceder à análise adequada do *corpus*. Familiarizar-se com esses conceitos é importante para que a leitura e a compreensão deste trabalho ocorram de forma adequada.

Iniciaremos as considerações teóricas falando sobre os modelos de letramento, a saber, *letramento autônomo* e *letramento ideológico*. Neste trabalho, baseamo-nos nas considerações tecidas por Kleiman (2008) para tratar desse assunto. Em seguida, abordaremos dois conceitos que estão intimamente relacionados: *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. Para tratar desses conceitos, utilizamos como aporte teórico o trabalho de Street (2000), em que o autor aborda esses conceitos ao falar sobre os novos estudos do letramento.

### *Modelos de letramento*

Antes de tratarmos dos tipos de letramento, é importante fazer uma breve incursão sobre o conceito propriamente dito, que é complexo e continua, ainda, sendo objeto de discussões. Segundo Kleiman (2008, p. 18), é possível definir o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico, como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Por isso, julgamos pertinente afirmar que o letramento é constituído por uma tríade de fatores que envolvem aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, tais como i) práticas sociais, ii) uso da escrita e iii) contextos específicos. Ressaltando-se a necessidade de se considerarem contextos específicos nos estudos do letramento, pode-se afirmar que esses estudos são sempre *situados*. Faz-se necessário ressaltar que, embora o letramento esteja intrinsecamente ligado aos produtos escritos, ele se relaciona também – e mais intimamente – com as práticas sociais, que extrapolam a escrita propriamente dita.

Uma vez entendido o conceito-base de *letramento*, discorreremos sobre os modelos de letramento, que foram se modificando ao longo dos anos e com o advento dos estudos sobre o tema. Podem-se apontar dois modelos específicos de letramento: o *autônomo* e o *ideológico*, conforme a nomenclatura cunhada por Street (1984 *apud* Kleiman, 2008, p. 20-21), sobre os quais nos aprofundaremos a seguir.

O primeiro modelo, o autônomo, é considerado, por muitos pesquisadores como parcial, equivocado e reducionista, além de sustentar práticas sociais de uso da cultura escrita que são dominantes na sociedade. Segundo Kleiman (2008, p. 21), essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.

Ainda sobre essa concepção, é possível dizer mais: esse modelo considera que há uma supremacia da escrita sobre a oralidade e que as sociedades “letradas” – na concepção mais antiga e ultrapassada do termo – seriam, portanto, superiores às “não letradas”. Preconiza-se, ainda nesse modelo, que o letramento é condicionante para o desenvolvimento de uma comunidade, e não o contrário, como se sabe atualmente por meio de pesquisas sobre o assunto.

A característica de “autonomia” desse modelo de letramento seria, portanto, referente ao fato de que a escrita – e os produtos subjacentes e inerentes a ela – seriam completos e finalizados em si mesmos, uma vez que, baseado na concepção de linguagem como expressão do pensamento, o processo de interpretação de um produto escrito seria determinado por uma suposta lógica interna ao texto.

Ao letramento autônomo, contrapõe-se o modelo ideológico de letramento, que

afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 2008, p. 21).

Ainda sobre o modelo ideológico de letramento, achamos importante acrescentar a informação de que ele pressupõe uma leitura que abra espaço para um substrato que leve em conta ideologias universais, aqui entendidas não como únicas ou padronizadas entre um grupo, mas, sim, em suas diversidades, de acordo com os diferentes grupos em que são formadas. Esse modelo surge como uma alternativa para explicar o fato de que as práticas de letramento estão relacionadas à cultura e às relações de poder vigentes em uma sociedade. Apesar de os modelos autônomo e ideológico de letramento parecerem dicotômicos, este último não é uma negação do primeiro.

Nos subtópicos seguintes, trataremos de outros conceitos importantes para a compreensão holística do letramento. O primeiro deles é o de *eventos de letramento*.

### *Eventos de letramento*

Uma vez que se conhece o conceito de letramento – ou de letramentos –, é importante entender como outros conceitos, subjacentes ao principal, podem ser aplicados ao contexto escolar. Ora, se o letramento é plural e pressupõe a consideração de práticas sociais para sua análise, deve-se entender em que situações essas práticas sociais se configuram. É importante lembrar que essas práticas são sempre situadas e, por isso, particulares em cada momento e em cada lugar. Por esse motivo, achamos interessante vincular à ideia de prática situada o conceito de evento, que é também situado e particular em uma determinada situação.

Nesse sentido, concordamos com Street (2000, p. 75) quando afirma que “eventos de letramento é um conceito útil porque capacita pesquisadores e também praticantes a focar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Os eventos de letramento são, portanto, observáveis e manipuláveis por parte de quem se pesquisa. Tomando como base o que Street (2000) afirma sobre a importância dos eventos de letramento, achamos interessante trazer a definição de Kleiman (2008, p. 40) desse conceito. Para a autora, os eventos de letramento são

situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas.

Em uma tentativa de ilustrar o conceito, utilizaremos como exemplo o nosso próprio *corpus*, o jogo “Um ponto aumenta um conto”. Se, por exemplo, um professor de Língua Portuguesa se propõe a utilizar o jogo em sua sala de aula, e os alunos aceitam a atividade e começam a desempenhá-la, temos aí um evento de letramento, que se constitui pelo envolvimento de sujeitos específicos em uma atividade determinada que, nesse caso, envolve gêneros específicos de leitura e/ou de escrita relacionados com o objeto de aprendizagem em particular. Caso algum desses fatores (sujeitos, local, tempo, atividade) fossem alterados, teríamos indubitavelmente outro evento de letramento completamente

diferente do primeiro, uma vez que a alteração em um fator seria predeterminante para que os demais também fossem alterados.

No exemplo anterior, mostramos uma situação que envolve o letramento em contexto escolar, mas é possível pensarmos em letramentos que não estejam relacionadas a essa agência. Um exemplo pertinente é o de uma pessoa que frequenta um determinado templo religioso. Em certas celebrações religiosas, é comum que o celebrante solicite aos fiéis que adotem posturas e atitudes predeterminadas pelo contexto, como consultar um livro em momentos específicos. Nas missas, por exemplo, é comum que o padre peça que os fiéis consultem a Bíblia Sagrada. Não é difícil perceber que as pessoas que já estão habituadas à prática social característica da Igreja Católica terão mais facilidade em consultar esse livro – e, conseqüentemente, de atender à solicitação do celebrante – do que as que não convivem nessa prática.

O evento de letramento exemplificado anteriormente, assim como a situação mostrada em contexto escolar, pressupõe sujeitos, local e tempo específicos. É interessante perceber que esse último evento exemplificado não tem relação estreita com nenhum tipo de educação formal, mas, sim, aspectos referentes a uma espécie de “acordo” subentendido pelos sujeitos.

Diante do que foi exposto aqui, é possível perceber como os eventos de letramento pressupõem certas atitudes por parte de seus sujeitos que são características dessas situações (eventos) específicas. A essas atitudes situadas, chamamos de práticas de letramento e é sobre elas que trataremos no próximo subtópico.

### *Práticas de letramento*

É fácil perceber como o conceito de evento de letramento pressupõe o de prática de letramento, uma vez que essas práticas são inerentes à situação determinada e, conseqüentemente, situadas.

A respeito da ligação entre os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento, Street (2000) afirma que

o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado (STREET, 2000, p. 76, grifo nosso).

Pode-se afirmar, portanto, que as práticas de letramento dão sentido aos eventos de letramento, uma vez que não só os constituem, mas também os determinam e os configuram de uma forma particular e situada, tornando-os, efetivamente, eventos. Entretanto, ao contrário do que possa parecer em relação a eventos predeterminados, não é possível afirmar com exatidão quais são as práticas que constituirão um determinado evento de letramento, uma vez que o envolvimento de sujeitos em situações autênticas de uso da língua pressupõe uma certa liberdade e/ou autonomia em relação às suas atitudes.

Nesse sentido, concordamos com Street (2000, p. 77) quando delinea o conceito de práticas de letramento, afirmando que elas

referem-se a essa [concepção de letramento enquanto prática situada que leva em conta aspectos de ordem social e cultural] concepção social mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais.

Ampliamos o sentido atribuído a essas práticas de letramento trazendo a ideia de que os próprios letramentos se constituem como práticas sociais e que, por isso, na nomenclatura de Street (2000, p. 78) constroem sentidos sobre as variações nos conceitos de letramento, que, situados em diferentes contextos, adquirirão nuances também diferentes, a respeito das quais Street (2000) afirma que

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas. [...] em lugar disso, há “letramentos”, ou melhor, “práticas de letramento”, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto (STREET, 2000, p. 82).

Uma vez explicitado o conceito de *práticas de letramento*, acreditamos na pertinência de pesquisar sobre como essas práticas se configuram em um contexto escolar. É isso o que pretendemos fazer por meio da análise de nosso *corpus*, em relação a que, embora tenhamos a ciência de que se faria necessária uma pesquisa de campo para entender de forma aprofundada como ocorrem os eventos de letramento – uma vez que somente eles, e não as práticas de letramento, são observáveis –, acreditamos ser possível analisar quais práticas de leitura são *esperadas* no momento em que os alunos desenvolvem as atividades previstas no jogo.

A seguir, faremos uma breve explicação a respeito do jogo em relação aos seus aspectos didático-pedagógicos e ergonômicos e, com



base na descrição desse objeto de aprendizagem, objetivamos mostrar que práticas de letramento são, potencialmente, trabalhadas com o uso do objeto de aprendizagem.

### **Descrição e análise do software *Um Ponto Muda Um Conto***

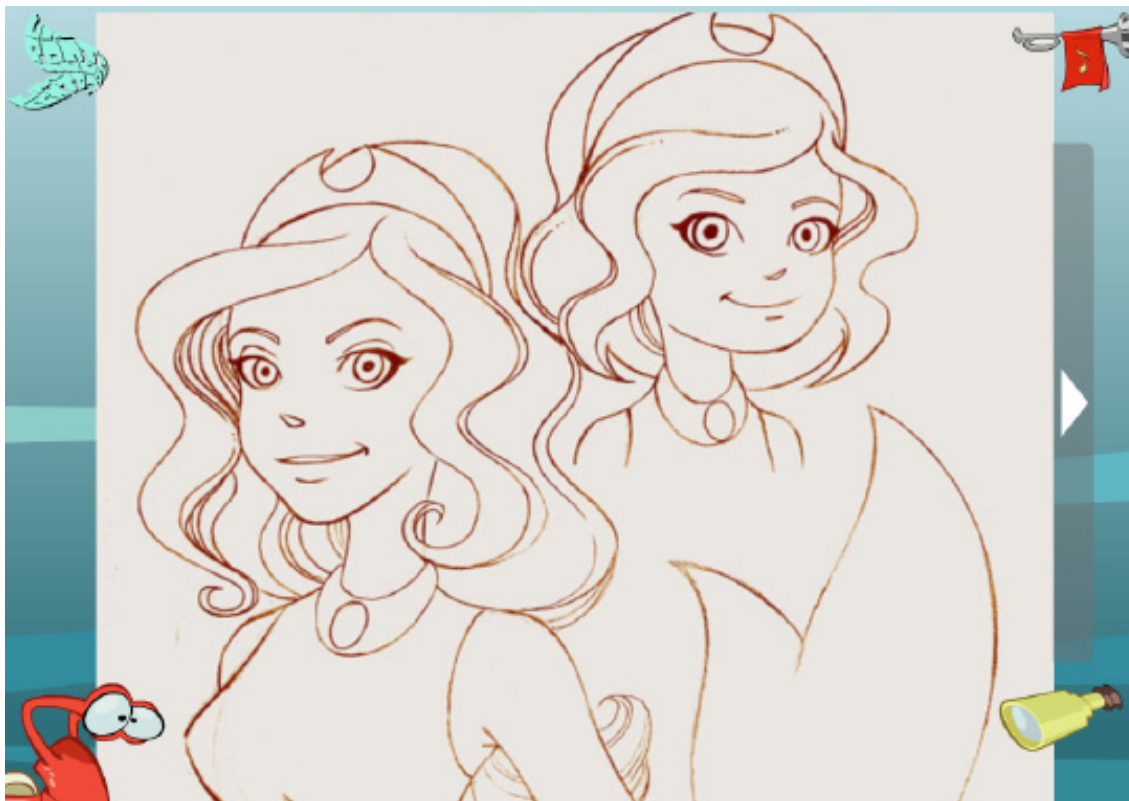
O *software pedagógico* que descrevemos e analisamos, neste trabalho, na perspectiva da(s) teoria(s) do(s) letramento(s), foi financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e criado no contexto do Projeto CONDIGITAL/Língua Brasil, que, por sua vez, foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), em parceria com a Ágora – Cooperativa de Profissionais em Educação<sup>4</sup>. O *software* educacional *Um ponto Muda um Conto* foi analisado por Ribeiro (2013) no âmbito da avaliação didático-pedagógica e ergonômica de jogos educacionais digitais voltados para o ensino de Língua Portuguesa e apresentou bons resultados no que diz respeito à exploração do conteúdo, cujo foco reside no ensino de gêneros. Assim, como os estudos do letramento, paralelamente com os estudos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), vêm atentando para as estreitas relações entre os usos da língua e as esferas da atividade humana, optamos por usar o jogo *Um Ponto Muda um Conto* como *corpus* deste trabalho. Esse objeto de aprendizagem se apresenta em forma de história em quadrinhos eletrônica – HQtrônica e está disponível no repositório de jogos do Grupo de Pesquisa Leitura, Ensino e Tecnologias – LENT<sup>5</sup>.

Nesse *software* educativo, que descrevemos a partir deste ponto, é possível escolher, após o surgimento da tela Menu, entre saber mais acerca da história original da Pequena Sereia (clicando no ícone *Saiba mais*) assim como a respeito das várias adaptações que essa história sofreu no decorrer do tempo; ir diretamente à história em quadrinhos eletrônica; e ver uma simulação de como jogar e sair do *software*. Vejamos:

<sup>4</sup> A Ágora é uma sociedade civil sem fins lucrativos, criada por um grupo de educadores especializados em diversas áreas do conhecimento e oriundos de várias instituições educacionais: Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), Fundação de Teleducação do Ceará (FUNTELC), mantenedora da antiga Televisão Educativa (TVE), hoje TV Ceará, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE). [Texto extraído do site <http://www.coopagora.com.br/>]. A Ágora encerrou suas atividades em março de 2013.

<sup>5</sup> <http://grupolent.weebly.com/>

**Figura 1** – Menu do *software* educativo.



353

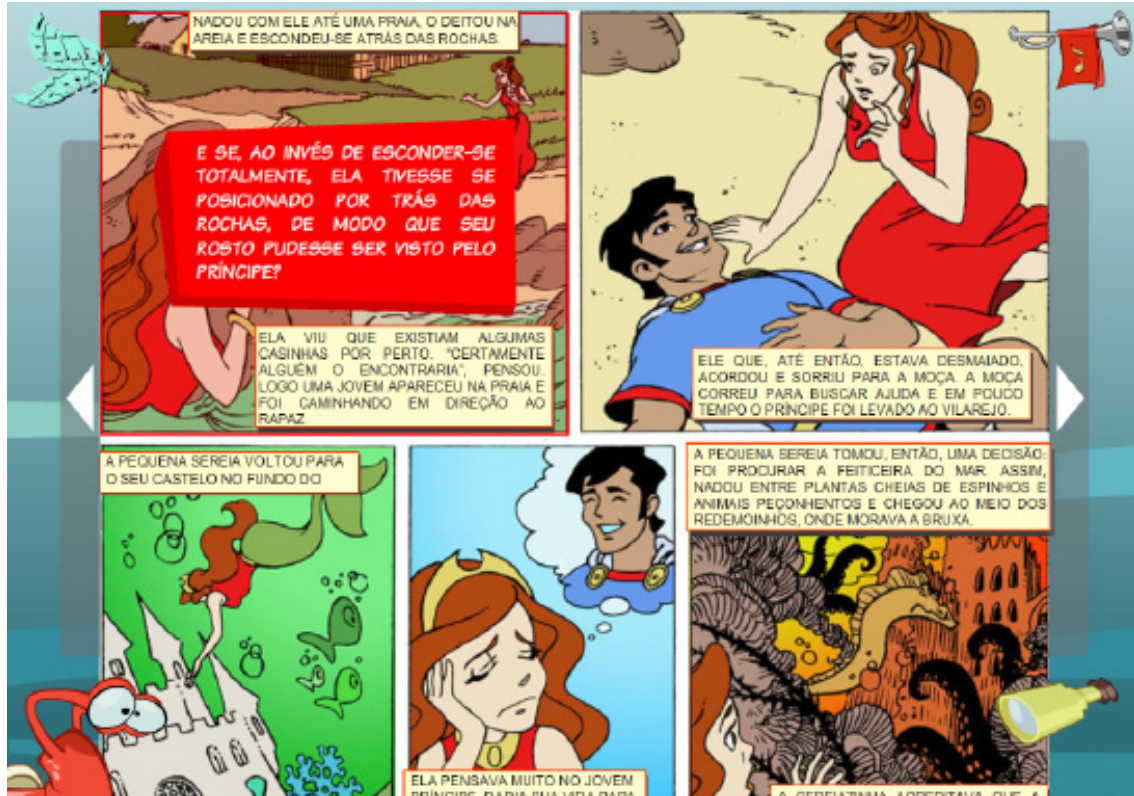
Ao clicar em HQ, podemos ler a história da Pequena Sereia<sup>6</sup>, uma sereia que, desde criança, sonhava em sair do mar para conhecer a superfície. Na história, quando ela completou 15 anos de idade, apaixonada por um príncipe, de quem a jovem sereia soubera da existência por meio de uma estátua do belo rapaz que caíra no mar; a sereiazinha faz um pacto com a bruxa do mar e abre mão de sua linda voz para se tornar humana e viver ao lado de seu amor. A bruxa, no momento da negociação, deixa claro que, se a Pequena Sereia não conseguir conquistar o príncipe, o encanto se perderá e ela morrerá. Sem pensar nas consequências, a jovem aceita todas as condições e vai à superfície. No entanto, como o amor que sente não é correspondido pelo príncipe, que está prestes a se casar com uma linda moça, a sereia acaba por sofrer a consequência de sua escolha e vira espuma do mar no dia em que ele se casa com a outra moça.

Durante a leitura da história, surgem *links* para que o usuário vá “entrando” no texto eletrônico e passe à atividade de exploração de gêneros textuais. A intenção aqui é permitir que o aluno/usuário

<sup>6</sup> A versão assumida no jogo é a versão adulta do conto da Pequena Sereia, escrita originalmente pelo poeta dinamarquês Hans Christian Andersen, em 1837.

possa escolher outros finais para a história, uma das características de HQtrônicas. Clicando no caminho que leva a outro final, o aluno/ usuário encontra outro gênero textual que não HQtrônica. No caso do exemplo a seguir, se ele escolhe clicar no *link* e escolher outro final para a história, é levado a uma entrevista cujo conteúdo trata da felicidade vivida pelo Príncipe e Muriel, a sereia:

**Figura 2** - Tela em que figura um *link*.



Quando clicamos no quadrinho vermelho representado na imagem, o primeiro gênero de texto é apresentado. Confirmamos a figura seguinte:

Figura 3 – Intertexto: gênero entrevista.



**ÁGUA VIVA**

## MURIEL: A PRINCESA DOS MARES E DA SUPERFÍCIE

**M**uriel, filha caçula do Rei Tritão, conta como fisgou príncipe da superfície e reabre polêmica quanto à união entre diferentes espécies.

\*Garoupa Oliva

**Garoupa Oliva:** Quando você viu o príncipe pela primeira vez?

**Pequena Sereia:** Em meu primeiro passeio à superfície, eu avistei um navio. Aproximei-me, vi pessoas dançando e, entre eles, um lindo rapaz que se encaixava direitinho nos meus sonhos.

**GO:** E como vocês se conheceram?

**PS:** Uma tempestade fez o navio naufragar e eu salvei a vida do príncipe. Levei-o até uma praia e fiquei atrás de algumas rochas esperando que ele acordasse.

**GO:** Qual foi a reação dele ao ver que uma sereia salvou a vida dele?

**PS:** Quando ele acordou, pois estava desmaiado; ele viu apenas o meu rosto por trás das rochas. Eu deixei meu colar de pérolas na areia como prova de que eu era real e fugi. Como ele estava muito fraco, não compreendeu bem o que aconteceu, mas, quando ele ficou legal, pode ver que tinha uma prova de minha existência com ele. Sabe como é; a gente tem de ser difícil para ser valorizada.

**GO:** É verdade! Mas como o namoro foi pra frente?

**PS:** Eu retornei ao mesmo rochedo, no mesmo horário, no dia seguinte. E ele fez o mesmo. Eu exigi que ele ficasse a certa distância. Assim, ele só via o que eu queria, meu rosto e meus cabelos.

**GO:** Então ele não sabia que você era uma Sereia?

**PS:** Não. Até o dia em que, percebendo que ele estava encantado por mim, eu revelei o meu segredo. Se eu tivesse feito isso antes de ele ter a oportunidade de me conhecer, talvez o choque o fizesse desistir.

**GO:** E como ficou o namoro depois disso?

**PS:** Melhor do que nunca! Só por fora nós somos diferentes, mas, por dentro, nós somos almas gêmeas.

**GO:** Na sua opinião, há barreiras para o amor?

**PS:** As únicas barreiras para o amor são a não-correspondência e a intolerância. Se o príncipe não ligasse para os meus sentimentos ou não me aceitasse do jeito que eu sou, eu pulava fora. Mas o fato de sermos, por fora, de espécies diferentes é besteira da grossa. A gente tem que se amar primeiro, depois a gente consegue ser amada.

\*Garoupa Oliva é diretora editorial da revista Água Viva

**VOLTAR PARA FIC**

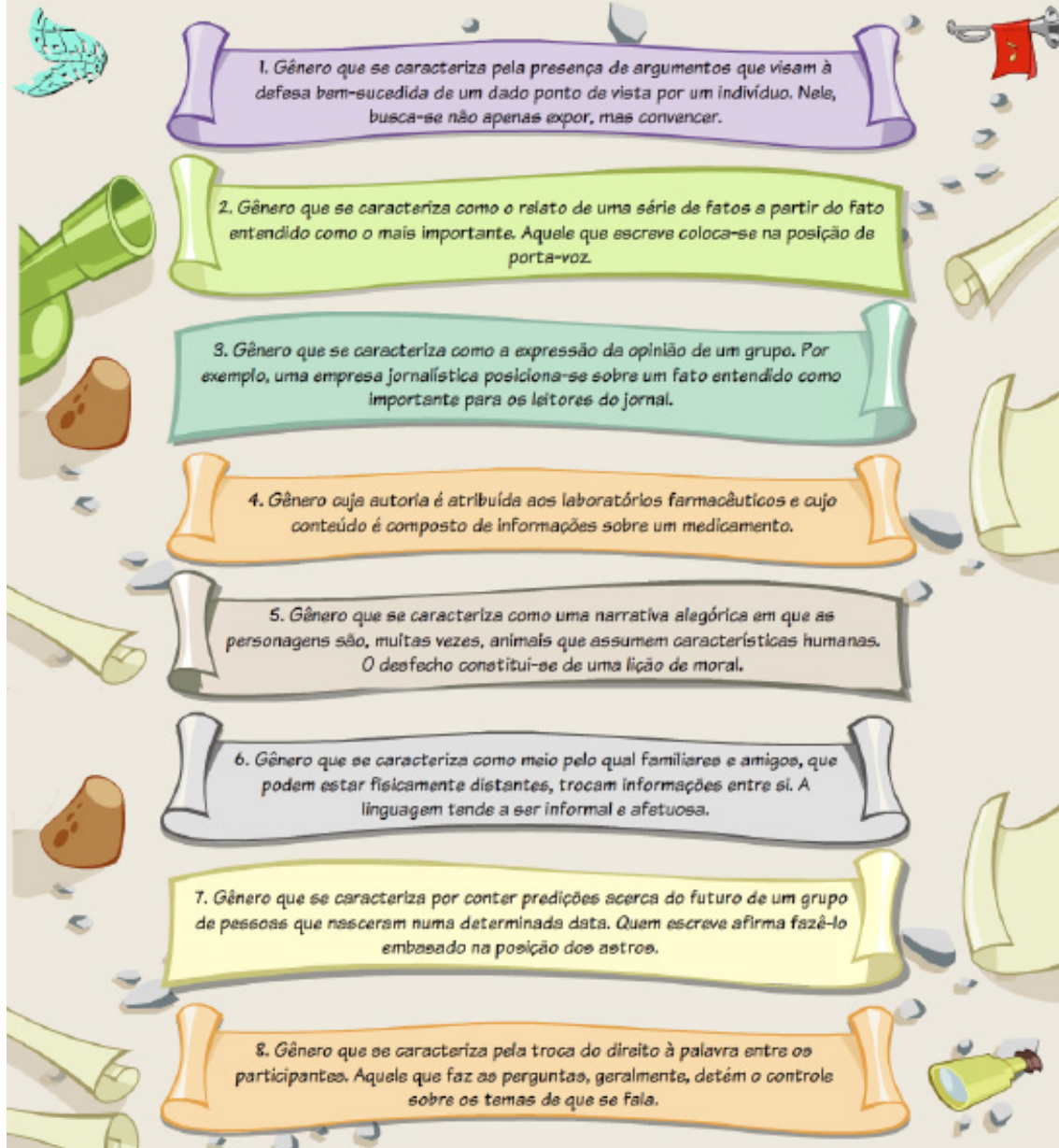
**QUE GÊNERO TEXTUAL É ESSE?**

Feita a leitura do novo texto que aparece, o usuário deve clicar na pergunta metagenérica “que gênero textual é esse?” e identificar o gênero lido e suas respectivas características. Caso dê uma resposta considerada inadequada, o *software* dá um retorno imediatamente sugerindo que o usuário faça uma nova tentativa. Por não ter acertado na escolha, pontos não são gerados. No entanto, se for selecionada a alternativa adequada, o usuário marca pontos e avança na atividade, tendo que descobrir as características particulares do gênero lido.

Na figura que segue, podemos visualizar a tela com as características mais comuns de alguns gêneros textuais, das quais o

usuário deverá escolher apenas aquela que corresponde ao texto lido, no caso, à entrevista.

**Figura 4** - Características mais comuns do gênero estudado na atividade.



Depois de conseguir identificar e reconhecer a característica principal do gênero entrevista, a pontuação geral desta atividade específica é fornecida. Esses pontos serão somados aos outros obtidos no decorrer da exploração dos demais gêneros. Confirmamos:

**Figura 5** - Pontuação geral da atividade sobre o gênero entrevista.



Por fim, depois de o usuário explorar todos os gêneros do jogo (entrevista, notícia, fábula e carta pessoal), é gerada sua pontuação geral. Realizada a descrição deste *software* educativo, passemos, enfim, à análise.

Sobre o *software* pedagógico *Um Ponto Muda Um Conto*, é possível afirmar que as práticas de leitura são conduzidas considerando a perspectiva de língua(gem) como forma de interação, uma vez que, nas atividades de leitura, são muito bem explorados o uso real da língua (em função dos usuários) e as finalidades/intenções/características dos gêneros textuais. Para responder as atividades do objeto de aprendizagem, o sujeito (interlocutor) deve ser ativo (ou seja, deve refletir a todo instante sobre as decisões que tomará no decorrer do desenvolvimento dessas atividades) e partir do texto real/concreto, de onde podem ser extraídos múltiplos sentidos, para compreender as relações entre os elementos da língua. A própria forma como as atividades foram construídas sugerem que o texto nunca está acabado, e que nós, leitores, com o conhecimento que temos e com as vivências que experienciamos, completamos as lacunas inerentes a todos os textos e atribuímos a eles outros sentidos, além daqueles pretendidos pelo autor/enunciador, o que aponta para o modelo de letramento ideológico, o qual abarca a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas tão variadas quanto o nosso.

As atividades propostas no *software* educativo analisado objetivam, através das relações linguísticas e extralinguísticas, ensinar os alunos/usuários a entender que as diferentes situações de comunicação demandam maneiras distintas de enunciação. O *software* permite ao aluno/usuário conhecer os gêneros HQtrônica, entrevista, fábula, notícia e carta pessoal, no que diz respeito à estrutura, ao propósito, à situação de interlocução, aos interlocutores. O dialogismo constitutivo da linguagem perpassa a abordagem dos conteúdos. Nesse aprendizado, o aluno/usuário faz uso de suas experiências como leitor para completar os sentidos dos textos.

Outro ponto que merece destaque é que a forma como o conteúdo é abordado permite que o professor possa, a partir do *software*, trabalhar outros conteúdos, tais como a intertextualidade e a retextualização de histórias adultas em histórias infantis, agindo, assim, como agente de letramento. Desse OA, podem surgir várias possibilidades de ensino de conteúdos ligados à leitura, à escrita e à oralidade.

Além disso, no que tange ao grau de autonomia do aluno sobre o *software*, podemos afirmar que é elevado, visto que é constante o diálogo entre aluno/usuário e conteúdo (esse aluno/usuário é bastante induzido a refletir acerca da atividade e das escolhas que faz para concluir a tarefa proposta, desde o instante em que escolhe um novo rumo – clicando nos *links* – para a história, até o instante em que precisa avaliar características inerentes a determinado gênero do discurso, ao qual já fora apresentado na própria atividade).

Embora não haja orientações acerca de como o professor/tutor/facilitador deva explorar esse OA, compreendemos que a ferramenta educacional, mesmo que possa ser usada fora do contexto da sala de aula, sugere que o aluno/usuário dialogue com o docente com o intuito de aprender, além do que é trabalhado nas atividades, os elementos constitutivos de cada gênero e o domínio discursivo a que pertencem, por exemplo. Podemos afirmar que isso explica bem a noção de evento e de prática de letramento, pois, partindo desse exemplo, no contexto da sala de aula (ou fora dele), podemos descrever *quando*, *onde* e *como* as pessoas leem, escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita.

## Conclusão

Tendo em vista que são múltiplas e variadas as práticas sociais às quais os alunos são expostos na escola ou fora dela, do mesmo modo também são múltiplos e variados os gêneros textuais que circulam nessas práticas. Esses gêneros diferem uns dos outros quanto à estrutura, aos objetivos, às expectativas e à função que realizam.

Quando o docente trabalha leitura e escrita com foco em atividades que abordem os gêneros discursivos, no contexto da sala de aula, essas atividades passam a ter maior sentido, pois levam em consideração as práticas sociais de letramento. Assim, os discentes tendem a se engajar nelas, uma vez que entendem que, a partir das atividades propostas, são desenvolvidos os letramentos necessários nas diversas práticas sociais.

No ambiente da sala de aula, quando o professor, a partir da concepção sociointeracionista da linguagem, desenvolve atividades de leitura e de escrita que exigem do aluno um posicionamento crítico e cujo foco reside no uso real da língua(gem), levando em conta, nessas atividades escolares, as práticas discursivas; o aluno compreende que, em uma situação comunicativa efetiva, a finalidade, o interlocutor e o gênero do discurso são elementos-chave.

No entanto, cabe ressaltar aqui que não podemos ensinar alguém a ser letrado, já que não se ensinam letramentos, o que podemos – e devemos – fazer enquanto educadores é ensinar aos nossos alunos diferentes práticas de leitura e de escrita que se realizam nas diversas esferas da sociedade. Dessa forma, eles conseguirão agir de acordo com o que lhes for exigido nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Enfim, pensamos que seja possível um trabalho voltado para a concepção de letramentos ideológicos, que possibilitem aos sujeitos interagirem com o conteúdo, com o professor e entre si mesmos, a fim de que desenvolvam uma compreensão crítica acerca da sociedade em que estão inseridos, podendo, assim, ser incluídos nos diferentes contextos sociais.

Justificamos, dessa forma, a necessidade de o processo de ensino e de aprendizagem (de língua materna, neste caso, especificamente) estar pautado em eventos de letramento. Para isso, é fundamental conceber que as práticas sociais situadas no domínio escolar exigem que os professores se percebam como agentes de letramento, que entendam que não existe uma disciplina específica para desenvolver os letramentos nos alunos. Assim, acreditamos que é possível realizar um



trabalho voltado para o exercício de novas práticas de letramento, capaz de valorizar as vivências que os estudantes trazem de seu meio cultural e social para a sala de aula e prepará-los para a inserção mais segura e autônoma no contexto profissional.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-58.

MENEZES, L. C. de.; ARAÚJO, N. M. S. **Um ponto muda um conto**. Projeto CONDIGITAL/Língua Brasil. Fortaleza: Ágora, 2009. CD-ROM.

RIBEIRO, F. R. **Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa**: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. Tradução de Izabel Magalhães. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Orgs.). **Multilingual literacies**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000, p. 17-29.

WILEY, D. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. (Ed.). **The Instructional Use of Learning Objects**. Online Version (2000). Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 08 maio 2017.