



Estudos e Pesquisas em Psicologia

ISSN: 1808-4281

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia

Moya, Paula Tamyris; Arrais, Luciana Figueiredo  
Lacanalho; Lucas, Maria Angélica Olivo Francisco  
Alfabetização e Letramento: Uma Discussão sobre Gêneros Textuais Digitais  
Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 21, núm. 4, 2021, pp. 1751-1768  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia

DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2021.64044>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451873480025>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

**DOSSIÊ LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA E AS BASES CIENTÍFICAS DA ALFABETIZAÇÃO**

**Alfabetização e Letramento: Uma Discussão sobre Gêneros Textuais**

**Digitais**

**Paula Tamyrís Moya\***

Faculdade de Apucarana - FAP, Apucarana, PR, Brasil

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4325-5906>

**Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais\*\***

Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, PR, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5297-7823>

**Maria Angélica Olivo Francisco Lucas\*\*\***

Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, PR, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1568-9341>

**RESUMO**

Este artigo tem o objetivo de discutir contribuições do uso de gêneros textuais digitais no processo de alfabetização e letramento. Em situações vivenciadas em sala de aula é notável que as novas tecnologias trazem grande motivação aos alunos. Tal observação assinala a possibilidade de empregar ferramentas tecnológicas como recursos didáticos que potencializem os processos de alfabetização e de letramento. Diante disso, questionamos: os gêneros textuais digitais podem fomentar a aprendizagem da linguagem escrita no início do processo de escolarização? Para responder a essa questão, buscamos embasamento na Teoria Histórico-Cultural e em princípios da teoria bakhtiniana. Inicialmente, analisamos o papel do professor diante do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Na sequência, discorremos a respeito dos processos de alfabetização e letramento. Posteriormente, apresentamos algumas reflexões a respeito da possibilidade de gêneros discursivos digitais promoverem tais processos. Esperamos que tais reflexões auxiliem o leitor a pensar a organização do ensino da linguagem escrita, buscando assegurar a todos os alunos a apropriação desse conhecimento, condição para o pleno desenvolvimento.

**Palavras-chave:** alfabetização, letramento, linguagem escrita, gêneros textuais digitais.

**Alphabetization and Literacy: A Discussion about Digital Textual Genres**

**ABSTRACT**

This article aims to discuss contributions of the use of digital textual genres in the literacy and initial reading instruction process. In situations experienced in the classroom, it is remarkable that new technologies bring great motivation to students. Such observations show the possibility of using technological tools as didactic resources that enhance the initial reading instruction and literacy process. Therefore, we question: can digital text genres promote written language learning at the beginning of the schooling process? To answer this question,

we look for a basis in Historical-Cultural Theory and in Bakhtin's theory principles. Initially, we analyze the role of the teacher in the process of teaching and learning written language. Next, we discuss the processes of initial reading instruction and literacy. Later, we present some reflections on the possibility of digital discursive genres promoting such processes. We hope that such reflections will help the reader to think about the organization of written language teaching, seeking to ensure to all students the appropriation of this knowledge, a condition for full development.

**Keywords:** literacy, initial reading instruction, written language, digital textual genres.

## **Alfabetização y Literacia: Una Discusión sobre los Géneros Textuales Digitales**

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo discutir las contribuciones del uso de géneros textuales digitales en el proceso de alfabetización y letramiento. En situaciones vividas en el aula es destacable que las nuevas tecnologías aporten una gran motivación a los alumnos. Esta observación indica la posibilidad de utilizar herramientas tecnológicas como recursos didácticos que potencian los procesos de alfabetización y letramiento. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿fomentan los géneros textuales digitales el aprendizaje del lenguaje escrito al inicio del proceso escolar? Para contestar a esta pregunta, buscamos nos basar la Teoría Histórico-Cultural y en los principios de la teoría bajtiniana. Inicialmente, se analizó el papel del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. A continuación, discutimos la alfabetización y los procesos de letramiento. Posteriormente, presentamos algunas reflexiones acerca de la posibilidad de que los géneros discursivos digitales promuevan este tipo de procesos. Esperamos que tales reflexiones ayuden al lector a pensar en la organización de la enseñanza de la lengua escrita, buscando asegurar a todos los estudiantes la apropiación de este conocimiento, condición para el pleno desarrollo.

**Palabras clave:** alfabetización, letramiento, lenguaje escrito, géneros textuales digitales.

Em situações vivenciadas em sala de aula, é notável que as novas tecnologias trazem motivação aos alunos, provocando mudanças no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Palfrey e Gasser (2011) destacam que o processo de aprendizagem para os jovens na atualidade é muito diferente do modo como as pessoas aprendiam há 30 anos, pois a internet está modificando a forma como os sujeitos coletam e processam as informações de diversos aspectos da vida social.

Tais constatações foram identificadas ao acompanharmos, na condição de docentes de estágio curricular obrigatório do Curso de Pedagogia em diferentes instituições de ensino

superior, a implementação de ações didáticas pelos acadêmicos em escolas de ensino fundamental. Essas experiências nos permitiram verificar que o computador e outras ferramentas tecnológicas podem constituir um recurso didático que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Palfrey e Gasser (2011) destacam que as crianças estão crescendo familiarizadas com as tecnologias e isso modifica a forma como elas aprendem e interagem com o mundo. Contudo, como salientam os autores, isso não significa que esses sujeitos estejam aprendendo menos ou superficialmente quando comparados às gerações anteriores.

O fato de vivermos em uma sociedade que promove a constante interação entre os sujeitos por meio da linguagem nos meios tecnológicos, a busca por informações e as diferentes formas de comunicação nos colocam em contato com diversos gêneros textuais digitais, os quais passam a ocupar maior espaço em nossas vidas e potencializam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Todavia, reconhecemos que não basta haver recursos tecnológicos em sala de aula para garantir essa aprendizagem. Afinal, como todo recurso didático, é necessário que esteja relacionado a estratégias de ensino que criem no aluno, conforme ressaltou Soares (2004a, 2004b), a necessidade de aprender a ler, a escrever e a recorrer a essas aquisições para resolver os problemas cotidianos. Nesse sentido, ao pensar nos processos de alfabetização e letramento na era digital, há que se considerar, concomitantemente, a aprendizagem de “[...] habilidades sofisticadas de coletar, processar e criar informações, baseadas no que aprendem e compartilham com os outros” (Palfrey & Gasser, 2011, p. 271).

Diante dessas considerações questionamos: o computador pode ser um instrumento de promoção da aprendizagem da linguagem escrita nos processos de alfabetização e letramento? Os gêneros textuais digitais podem fomentar a aprendizagem da linguagem escrita no início do processo de escolarização?

Para responder a essas questões, este texto tem o objetivo de discutir contribuições do uso de gêneros textuais digitais no processo de alfabetização e letramento. Pautados na Teoria Histórico-Cultural (THC) e em alguns princípios da teoria bakhtiniana, buscamos entender o processo de aprendizagem, o desenvolvimento humano e a apropriação da linguagem escrita, considerando o trabalho com gêneros discursivos digitais.

Para tanto, primeiramente analisamos o papel do professor à luz da THC, conferindo destaque ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Na sequência, discorreremos a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento, reconhecendo-os como indissociáveis e interdependentes, e conceituamos a expressão letramento digital em função

das novas tecnologias de informação e comunicação. Posteriormente, apresentamos reflexões referentes à possibilidade de gêneros discursivos digitais serem vistos como instrumentos na promoção dos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais de escolarização.

Esperamos que as reflexões aqui expostas auxiliem o leitor na organização do ensino da linguagem escrita, assegurando a todos os alunos a apropriação desse conhecimento, condição para o pleno desenvolvimento psíquico.

### **O Papel do Professor Alfabetizador**

Para a THC, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento deve ser entendida a partir de dois níveis: o Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Próximo. A criança, quando é capaz de resolver determinadas tarefas sem a ajuda de um adulto ou mesmo de seus colegas, se encontra no Nível de Desenvolvimento Real, o qual é constituído por etapas de desenvolvimento que a criança já conquistou. A Zona de Desenvolvimento Próximo corresponde ao caminho que a criança percorre com a ajuda de um adulto para realizar atividades das quais ainda não se apropriou, mas está em vias de se apropriar. No momento em que a criança consegue realizá-las sem a colaboração de um adulto ou um colega mais adiantado, esse nível se transforma em um novo Nível de Desenvolvimento Real (Vigotskii, 2010).

Portanto, a interação com um adulto ou com colegas mais adiantados é considerada por Vigotskii (2010) uma condição para o desenvolvimento da criança. No entanto, contar com essa ajuda não é suficiente para que todos os sujeitos consigam realizar determinada atividade. Por exemplo, uma criança de nove meses consegue andar se alguém a segurar pelas mãozinhas, apoiando-a, mas não podemos dizer o mesmo de um bebê de três meses. Isto é, a colaboração de uma pessoa só será útil no nível de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Mas, então, como essa forma de explicar a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento interfere no papel do professor? Se é fato que o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas a partir do Nível Real de Desenvolvimento da criança, torna-se imprescindível a intervenção intencional do adulto, por meio de um ensino organizado, planejado, competente. Isto quer dizer que cabe ao professor intervir no processo de aprendizagem da criança, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. O aprendizado adequadamente organizado, que age na Zona de

Desenvolvimento Próximo, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento outros processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Com relação à Zona de Desenvolvimento Próximo, Vygotski (1996) apresenta o conceito de imitação: “[...] tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender pela direção e colaboração do adulto, ou com ajuda de perguntas orientadoras, é incluído por nós, na área da imitação” (Vygotski, 1996, p. 268). É importante ressaltar que a imitação, para o autor, não é definida como um ato puramente mecânico e automático, pois “[...] o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança” (Vygotski, 2001, p. 241, tradução nossa). Somente o homem é capaz de aprender por meio da imitação, pois as habilidades dos animais não são desenvolvidas por meio da imitação, mas pelo adestramento.

Tais pressupostos indicam a relevância do professor na aprendizagem dos alunos, pois os sujeitos não aprendem por si só. O professor e a escola são, portanto, indispensáveis ao desenvolvimento, já que “[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação” (Vygotski, 2001, p. 331).

Para o autor, no desenvolvimento, as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes: uma vez no nível intersíquico, desencadeadas pelas atividades coletivas, e outra no nível intrapsíquico, relacionadas às propriedades internas.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função, no desenvolvimento cultural da criança, aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere por igual a atenção voluntária, a memória lógica, a formação dos conceitos e o desenvolvimento da vontade (Vygotski, 2000, pp. 150, tradução nossa).

Ao considerar que a formação de conceitos acontece primeiro no nível social, entre as pessoas, e depois no nível individual, no interior dos sujeitos, estamos partindo do pressuposto que, antes de se tornar um instrumento do pensamento do escolar, o conceito está presente no plano social. Nessa condição, ele ainda não se tornou uma representação mental

que substitui a realidade concreta. Para isso ocorrer, isto é, para a formação de determinado conceito, o aluno emprega, a princípio, diferentes elementos mediadores externos.

O processo de formação de determinado conceito no escolar ocorre, primeiramente, a partir de uma atividade social, realizada pela mediação externa de diferentes meios materiais e semióticos. Para explicar a passagem de uma operação externa para interna, Vygotski (2000) exemplifica pensando na sutura de ferimentos: para ligar dois tecidos separados por um corte, o médico os costura utilizando um fio; os tecidos, então, se unem, possibilitando a cicatrização; e, com o tempo, esse fio não é mais necessário. O processo de internalização ocorre de modo semelhante, pois, no nível interpsíquico, o escolar realiza uma atividade que exige a mediação de um signo externo e a colaboração do professor, como o fio que une os tecidos.

Em síntese, sob orientação do professor, o aluno realiza atividades que são mediadas por signos internos; como no exemplo da sutura dos ferimentos, o fio que realiza a mediação externa entre os tecidos deixa de ser necessário, pois a união entre eles é realizada internamente. A partir do processo de internalização, o sujeito utiliza elementos mediadores internos na formação dos conceitos.

Servindo-se da palavra, a criança dirige deliberadamente sua atenção até determinados atributos, servindo-se da palavra os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como o signo superior entre todos os que têm criado o pensamento humano. (Vygotski, 2000, pp. 169, tradução nossa)

Com o processo de internalização, a palavra atua como elemento mediador interno das funções psíquicas superiores do escolar, possibilitando que ele seja capaz de direcionar a atenção de forma intencional, tornando a percepção mais apurada e a memória mais poderosa. Nesse contexto, o processo de apropriação dos conceitos pelo sujeito é mediado por signos internalizados, que representam mentalmente os objetos do mundo. Graças à ação intencional do professor, portanto, os escolares superam os limites da representação sensorial imediata da realidade.

A necessidade dessa interação entre o professor e o aluno torna-se ainda mais premente quando tratamos da aprendizagem da linguagem escrita, considerada por Vigotski (2001) um instrumento cultural complexo, essencial ao desenvolvimento de cada sujeito. Assim, para a criança se apropriar dessa linguagem não basta que lhe sejam ensinadas habilidades e técnicas necessárias a realização de registros escritos, como se escrever fosse

apenas um ato mecânico. Há que se lembrar que a escrita foi criada com a finalidade de atender à necessidade de registro, expressão, comunicação e interação com o outro no tempo e no espaço.

A escrita é concebida por Vygotski (2000, p. 181) como “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança”. Trata-se do ápice de um longo e complexo processo de desenvolvimento da capacidade de simbolizar, cujo início coincide com os primeiros gestos realizados pelo bebê para expressar uma necessidade, atravessa os domínios do jogo de faz-de-conta e do desenho, e culmina com a aprendizagem da escrita. Tal linguagem “[...] é constituída por um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, representam objetos, ações, fenômenos reais” (Lucas, 2008, p. 103).

Dessa concepção derivam as seguintes orientações teórico-metodológicas que confirmam a importância da ação mediadora do professor:

- a) o ensino dessa linguagem deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, não sendo ensinadas como habilidades motoras, mas como atividades culturais complexas, com distintos usos sociais;
- b) a escrita deve ter significado para as crianças, ou seja, deve ser incorporada às tarefas necessárias e relevantes para a vida.

Tais orientações redimensionam a ação do professor tendo em vista o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, envolvendo os processos de alfabetização e letramento, cujos conceitos trataremos a seguir.

### **Da Alfabetização ao Letramento Digital**

Até a década de 1920, no Brasil, as discussões sobre o ensino da leitura e da escrita estavam centradas no embate entre os métodos sintéticos e analíticos. Tal disputa estava relacionada à eficácia desses métodos: um grupo de estudiosos defendia que a escrita e a leitura deveriam ser ensinadas tendo as sílabas e os fonemas (método sintético) como ponto de partida; outro grupo acreditava que ensinar com base em textos e frases (método analítico) era a garantia de sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura (Mortatti, 2010).

Diante das novas necessidades sociais e políticas e da Reforma Sampaio Dória (1920), que decretou autonomia didática, os professores começaram a questionar a eficácia tanto do

método analítico quanto do sintético e a buscar soluções para resolver os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Teve início, então, o processo de “relativização da importância dos métodos de ensino” (Mortatti, 2010).

Nesse contexto, começaram a ser utilizados no Brasil os testes ABC, elaborados por Lourenço Filho, com o intuito de verificar o nível de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita e, a partir disso, criar classes homogêneas para promover a eficácia na alfabetização. Entretanto, os índices de evasão e repetência, particularmente da 1ª para a 2ª série do 1º grau <sup>1</sup>, continuaram elevados até o final da década de 1970, fazendo com que a eficácia desse método começasse a ser questionada, já que esse não propiciava aos alunos um convívio com as práticas reais de escrita. Como assinalam Sérkez e Martins (1996, p. 9):

Ficou evidente o reconhecimento do fato de que a mera leitura e grafia das unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) não implicava um consequente domínio do ato de ler e escrever, como nos exigem as atividades sociais. Quer dizer, a leitura e a escrita são utilizadas por nós, letrados, como ato interativo, de comunicação e, por esse motivo, faz-se necessário um trabalho com a escrita verdadeiramente veiculando ideias completas.

Os autores pontuam que o ensino com base nos métodos tradicionais priorizava a leitura e a escrita de sílabas, frases e palavras, mas não promoviam a apropriação dessa linguagem. Além disso, reforçam que a escrita não pode ser uma linguagem restrita ao ambiente escolar, ela deve ser utilizada no cotidiano com diversas finalidades, como comunicação, registro, lazer e organização de ideias.

O ensino da linguagem escrita por meio dos métodos tradicionais, segundo Sérkez e Martins (1996), possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras, objetivando que os alunos saibam apenas codificar e decodificar. Além disso, tais métodos adiam o contato dos alunos com textos verdadeiros, pois utilizam pseudotextos (escritos para ensinar a ler e a escrever, e não para comunicar ou registrar algo). Conforme Klein (2008), as cartilhas utilizadas pelos métodos tradicionais apresentam uma linguagem artificial porque a finalidade não é que o aluno compreenda o significado do texto, mas que aprenda o código escrito.

Em resposta às críticas dirigidas aos métodos tradicionais, começaram a ser difundidas no Brasil, a partir de 1980, as ideias de Emília Ferreiro e colaboradores, cujo conjunto ficou conhecido como perspectiva construtivista de alfabetização. Lucas (2008) lembra que, essa

perspectiva parte do pressuposto de que a escrita é um sistema de representação e, não pode ser ensinada como uma técnica a ser adquirida.

No entanto, essa perspectiva de alfabetização foi alvo de inúmeras críticas por considerar que o mais relevante era o conteúdo das produções escritas pelo aluno em detrimento de sua forma, isto é, não havia uma preocupação com o ensino do sistema gráfico da língua, o que pode ser percebido até nos materiais didáticos.

No caso dos livros didáticos de alfabetização, substitutos das antigas cartilhas, verificamos que, ao lado de um rico repertório textual e de práticas frequentes de leitura de gêneros escritos variados, os professores encontram poucas atividades que levem o aluno a compreender como funciona o sistema de notação alfabética e a explorar as relações grafia-som (Morais, 2006, pp. 6).

A adoção desses livros didáticos demonstra que o ensino deixou de preocupar com a apropriação do código escrito, passando a ressaltar a importância da função social da escrita. Assim, observamos nas práticas de ensino da escrita pautadas na perspectiva construtivista a ênfase na interação e comunicação entre leitor e escritor, em detrimento do ensino intencional do sistema gráfico de escrita.

Essas novas orientações para a organização do ensino provocaram, conforme Soares (2004a), a “desinvenção da alfabetização”: o ensino sistemático e intencional do sistema de escrita foi secundarizado (ou até mesmo esquecido), passando a ser mais relevante a produção de textos com significado, ainda que com erros ortográficos ou gramaticais. Em pesquisa que realizaram com professores, Albuquerque, Ferreira e Moraes (2005) também chegaram a essa conclusão, pois observaram que os pseudotextos presentes nas cartilhas foram substituídos pelos docentes por um ensino desprovido de planejamento, ou seja: “[...] da cartilha excessivamente estruturada, passa-se à ideia da impossibilidade de planejar quaisquer sequências didáticas, ou até mesmo definir conteúdos mínimos da língua escrita a serem dominados em cada série” (Sforni, 2003, p. 3). Todavia, é importante ressaltar que esse entendimento é fruto de interpretações equivocadas dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da escrita.

Diante desse panorama, Soares (2004a) reconhece a necessidade de recuperar a especificidade do processo de alfabetização e de claramente definir o processo de letramento, ambos necessários à apropriação da linguagem escrita. Para ela, a alfabetização está

relacionada à apropriação de uma técnica, ou seja, envolve a aquisição dos aspectos gráficos, ortográficos e gramaticais da escrita.

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar o lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável (Soares, 2004a, pp. 15).

Já o letramento envolve a aprendizagem da escrita vinculada aos usos sociais em diversos contextos interacionais, sendo o “[...] resultado da ação de ensinar a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998, p. 18).

Apesar de diferentes, alfabetização e letramento são processos indissociáveis e interdependentes. Por terem natureza distinta, envolvem aprendizagens diferenciadas e requerem procedimentos de ensino também diferenciados, apesar de se inter-relacionarem (Lucas, 2008). De acordo com essa forma de conceber esses processos, é possível alfabetizar letrando (Soares, 2004a, 2004b; Colello, 2004).

A criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (Soares, 2004b, pp. 9).

A autora destaca que o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação tem provocado alterações nas práticas de letramento <sup>2</sup>, que devem passar a considerar a interação do sujeito com a palavra escrita e com a comunicação visual, auditiva e espacial. Por isso, a autora defende a necessidade de redefinir e pluralizar o termo letramento, propondo para isso a expressão letramento digital, definida como

[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição - letramento - dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel (Soares, 2002, pp. 151).

O letramento digital possui, portanto, características específicas, pois está relacionado às práticas de leitura e escrita na tela, diferentemente das práticas de leitura e escrita no papel. Soares (2002) afirma que, para compreender o impacto das novas tecnologias nas práticas de letramento, torna-se necessário também confrontar as práticas de leitura e escrita digitais com as já existentes práticas tipográficas e quirográficas de leitura e escrita. Para tanto, a autora identifica as principais diferenças entre leitura e escrita no papel e no suporte digital, considerando as características do texto no papel e do texto na tela – o hipertexto.

Os principais elementos de diferenciação entre o texto no papel e o hipertexto são: “o espaço de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita” (Soares, 2002, p. 149). O primeiro elemento indica que cada tipo de escrita ocupa um lugar no espaço, porém cada tecnologia de escrita exige um espaço diferente.

Ao longo da história a escrita ocupou diferentes espaços, distintos suportes. No início, os homens utilizavam como superfície de escrita a argila e a pedra polida; posteriormente, foi inventado o papiro, que os escribas dividiam em colunas para realizar seus registros. Para formar os rolos de papiro ou pergaminho, as folhas eram coladas no sentido horizontal, presas e enroladas a um bastão. Para facilitar o manuseio para a leitura, as obras eram divididas em livros, chamados *volumen* (Soares, 2002). Do final da Antiguidade até a Idade Média, os rolos de pergaminho foram, gradativamente, substituídos pelos códices, enquanto suportes de escrita: tratava-se de manuscritos gravados em espaço delimitado, que possibilitava ao homem folhear as páginas, escrever variados gêneros e elaborar índices etc.

Ter acesso a uma obra completa foi possível apenas a partir do século XV, com a invenção da imprensa, que provocou uma revolução na produção de livros e, ao longo dos séculos, possibilitou ao homem conferir à escrita infinitas finalidades, materializadas em gêneros textuais. Tão revolucionária quanto a criação da imprensa, na atualidade temos a escrita digital, que exigiu um novo espaço de escrita, a tela do computador. Nesse contexto, o texto impresso no papel deixou de ser o único suporte de escrita utilizado e, como decorrência, novos usos foram conferidos à escrita, gerando os chamados gêneros discursivos digitais.

## **Gêneros Discursivos Digitais**

Na concepção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (1997), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Nesse sentido, o autor destaca que os gêneros do discurso são formas “[...] relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 280) produzidos de acordo com a situação sócio-histórica de interação. Isto é, os gêneros do discurso se modificam em decorrência do momento histórico no qual estão inseridos. Sendo assim, há uma relação entre a criação de novos gêneros textuais e o aparecimento de novas esferas da atividade humana, como demonstramos no item anterior deste artigo. Como exemplo podemos citar a carta, muito utilizada em épocas passadas, mas que na atualidade perdeu espaço para o e-mail em função da necessidade social de meios de comunicação cada vez mais ágeis. Marcuschi (2003) exemplifica:

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. (Marcuschi, 2003, pp. 1)

Marcuschi (2002) analisou os novos gêneros textuais que circulam no meio eletrônico – dentre eles: e-mail, bate-papo virtual em aberto, bate-papo virtual reservado, bate-papo ICQ (agendado), bate-papo virtual em salas privadas, entrevista com convidado, aula virtual, bate-papo educacional, videoconferência, lista de discussão, endereço eletrônico e blog – e concluiu que o desenvolvimento tecnológico interfere nas condições de criação de novos gêneros textuais e, também, na natureza de tais gêneros.

Se tomarmos o gênero como texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, [...] servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos, como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio

tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido (Marcuschi, 2002, pp. 4).

A comunicação digital estabelecida por meio desses novos gêneros, para Pérez Gómez (2015, p. 22), promove “[...] uma mudança radical na forma de nos relacionarmos, quebrando barreiras de espaço e de tempo”. Porém, nossa atenção deve-se voltar para aqueles gêneros que podem ser utilizados como instrumento no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Reconhecemos que o trabalho com gêneros discursivos digitais no início da escolarização é um desafio para o professor, pois os alunos estão em pleno processo de aprendizagem de inúmeros conceitos afetos aos sistemas de escrita e aos usos sociais dessa linguagem. Tais características devem ser consideradas na definição dos gêneros discursivos digitais a serem utilizados nesse período.

Infelizmente, a experiência na escola tem mostrado que esse período de descoberta da leitura e da escrita parece ser substituído por uma gama de atividades e tarefas mecânicas, sem sentido para as crianças, e é exatamente nesta fase em que ouvimos dos professores e de alguns pais lamentações que já se tornam uma espécie de jargão: meu aluno (filho) não quer nada ou meu aluno (filho) não aprende nada. O que os pais e os professores precisam saber é que não pode haver aprendizagem onde não há sentido. (Ribeiro, 2007, pp. 165 grifo nosso).

Planejar atividades de ensino relacionadas a um gênero discursivo digital parece, a princípio, algo difícil de fazer no início do processo de aprendizagem da escrita. Todavia, consideramos, por exemplo, que o e-mail pode ser um gênero discursivo digital que pode revestir de sentido e significado o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como dos usos sociais dessas habilidades.

Sobre o sentido e o significado, Leontiev (1983) afirma que o sentido é pessoal, produto das relações objetivas do homem a partir da sua atividade. O sentido revela a relação entre o motivo que impulsiona atividade e os objetivos das ações realizadas pelo sujeito. As significações, por sua vez, são sociais, representam “[...] a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da práxis social da humanidade” (Leontiev, 1983, p. 225, tradução nossa).

Para pensar a organização do ensino da linguagem escrita a partir de um texto (seja digital ou não), recorremos a Bakhtin (1997) que afirma que um gênero discursivo é constituído por três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Considerar esse aspecto no trabalho com gêneros discursivos possibilita ao aluno compreender todos os elementos que compõem o texto em estudo.

Em relação ao gênero e-mail, o professor pode destacar, primeiramente, o conteúdo temático ao conduzir os alunos na análise da mensagem recebida ou enviada, destacando alguns aspectos deste gênero textual: autor/enunciador, destinatário, objetivo, local e data de envio. Salientamos que, na fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita, para que o aluno realize essa tarefa é fundamental a mediação do professor, responsável por ler os enunciados e por apontar cada um dos aspectos que compõem o e-mail.

Em seguida, a análise é direcionada à construção composicional, que envolve os elementos relacionados à organização geral do e-mail, tais como: fonte da letra, formato do texto, espaço ocupado pelo texto etc. Para tanto, é preciso que o professor questione os alunos sobre o objetivo do e-mail que pretendem encaminhar, pois as mensagens eletrônicas podem ser utilizadas com a finalidade de convidar, denunciar, relatar, notificar, solicitar e comprar. Essas demandas de comunicação pressupõem uma organização e estruturação do texto específicas para cada situação.

No tocante ao estilo, devem ser analisadas as marcas linguísticas e enunciativas do gênero. Desse modo, o foco de estudo serão os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, que devem estar em consonância, como destacamos no parágrafo anterior, com as funções comunicativas desempenhadas pelas mensagens eletrônicas. Conduzir uma discussão coletiva para a elaboração do e-mail é uma ação fundamental para o professor, pois possibilita aos educandos refletir sobre as suas hipóteses de escrita em consonância com o conteúdo do texto.

Em relação ao e-mail elaborado por alunos que estão aprendendo a escrever e a ler, cabe ao professor promover uma reflexão sobre a relação entre grafema e fonema, o significado dos sinais de pontuação no texto, a segmentação das palavras, o uso de letra minúscula e maiúscula etc. Esses aspectos do sistema de escrita devem ser expostos quando o professor, na condição de escriba, registra o e-mail, favorecendo a compreensão dos elementos composicionais do gênero em estudo, bem como da mensagem a ser enviada. O professor deve promover, concomitantemente, os processos de alfabetização e letramento (Soares, 2004a).

Em síntese, o e-mail, como os demais gêneros discursivos digitais, é um instrumento para o professor explorar os usos sociais da escrita, compreendendo de fato a função da leitura e da escrita em nossa sociedade. Além disso, no trabalho com gêneros digitais, o professor pode ensinar diversos aspectos do sistema da escrita, efetivando a alfabetização por meio do letramento e vice-versa.

### **Conclusão**

O computador pode ser utilizado como um recurso pedagógico para contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da escrita no início do processo de escolarização. É relevante destacar que ele não é a solução para todos os problemas relacionados à apropriação dos conteúdos escolares afetos a apropriação dessa linguagem, sendo necessário pensar em maneiras de utilizá-lo como mais um recurso para a organização do ensino. Trata-se de, em consonância com Bakhtin, defender que o ensino da linguagem escrita tenha como objeto de estudo a língua em funcionamento nas esferas de comunicação, o que pressupõe aprendê-la nos diversos contextos de produção, dentre eles o meio digital.

Nesse sentido, acreditamos que as novas tecnologias propiciam o surgimento de novas ferramentas de leitura e escrita, e que os novos escritos geram novos gêneros discursivos. Cabe ao professor, portanto, pensar em formas de organizar o ensino utilizando-os como instrumentos para a apropriação da linguagem escrita, desde o início do processo de escolarização.

Considerar o computador como um instrumento para promover o processo de ensino-aprendizagem implica analisar qual a sua influência nas formas de escrita tradicionais. Além disso, para alfabetizar letrando, os professores devem recorrer a gêneros discursivos digitais. O sucesso da introdução das novas tecnologias nas salas de aula depende do uso que os professores farão delas, pois quem planeja e direciona as ações de ensino é o docente.

Em síntese, a ação intencional do professor no uso do computador é fundamental, pois apenas o contato do aluno com os gêneros digitais veiculados no ambiente virtual não lhe garante a aprendizagem dos conhecimentos que constituem a linguagem escrita.

## Referências

- Albuquerque, E. B. C., Ferreira, A. T. B., & Moraes, A. G. (2005). As práticas cotidianas de alfabetização: O que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 252-409. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sZtjtWnx5pmDhVq5SmK9ztp/?format=pdf&lang=pt>
- Bakhtin, M. (1997). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin (Org.), *Estética da criação verbal* (pp. 277-326). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Colello, S. M. G. (2004). *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Klein, L. R. (2008). *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Pueblo y Educación.
- Lucas, M. A. O. F. (2008). *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: Contribuições teóricas e concepções de professores* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/publico/MariaAngelicaFrancisco.pdf>
- Marcuschi, L. A. (2002, Maio). *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo.
- Marcuschi, L. A. (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. *Revista DLCV: Língua, Linguística & Literatura*, 1(1-2), 9-40. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7434>
- Moraes, A. G. (2006). *Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* Brasília: Secretaria de Educação Básica. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)
- Mortatti, M. R. L. (2010). Alfabetização no Brasil: Conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 329-410. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt&format=pdf>
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). *Nascidos na era digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto alegre: Artmed.

- Pérez Gómez, A. I. (2015). *Educação na era digital: A escola educativa*. Porto Alegre: Penso.
- Ribeiro, M. M. (2007). Tia eu já escrevi o site do Rotimeio: Agora é só apertar o Enter? O endereço eletrônico na sala de aula. In J. C. Araújo (Org.), *Internet & ensino: Novos gêneros, outros desafios* (pp. 165-178). Rio de Janeiro, RJ: Lucema.
- Sérkez, A. M. B., & Martins, S. M. B. (1996). *A sistematização dos conteúdos de língua portuguesa a partir do texto*. Curitiba, PR: Renascer.
- Sforni, M. S. F. (2003). *Aprendizagem conceitual e a apropriação da linguagem escrita: Um diálogo necessário*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, GT: Educação Fundamental n. 13, Universidade Estadual de Maringá.
- Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, 23(81), 143-160. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>
- Soares, M. (2004a). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 1(25), 5-17. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- Soares, M. (2004b). Alfabetização e letramento. *Caderno do Professor*, (12), 6-11.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo, SP: Ícone.
- Vygotski, L. S. (1996). El problema de la edad. In L. S. Vygotski, *Obras escogidas: Tomo IV* (pp. 251-273). Madri: Visor.
- Vygotski, L. S. (2000). La pré-história del desarrollo del lenguaje escrito. In: L. S. Vygotski, *Obras escogidas: Tomo III* (pp. 183-206). Madrid: Visor.

### **Endereço para correspondência**

#### **Paula Tamyrís Moya**

Rua Inês lemos Kielander, 20, Jardim Forquímica, Camibra - PR, Brasil. CEP 86890-000

Endereço eletrônico: ptmoya17@hotmail.com

#### **Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais**

Rua Quintino Bocaiuva, 298 apto 1002, Maringá - PR, Brasil. CEP 87020-160

Endereço eletrônico: lflacanallo@uem.br

#### **Maria Angélica Olivo Francisco Lucas**

Rua Marcelino Champagnat, 525 Zona 2, Maringá - PR, Brasil. CEP 87010-430

Endereço eletrônico: mangelicaofl@gmail.com

Recebido em: 25/07/2021

Aceito em: 24/10/2021

### **Notas**

\* Pedagoga, graduada pela Universidade Estadual de Maringá, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, professora da Faculdade de Apucarana, PR.

\*\* Pedagoga, graduada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutora em Educação pela UEM. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá.

\*\*\* Pedagoga, graduada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá.

1 Denominações dos níveis de ensino conforme a Lei n. 5.692 de 1971, revogada pela nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996, a partir da qual passaram a se chamar ensino fundamental e ensino médio.

2 Práticas de letramento “[...] são tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que dão sentido aos usos da leitura e da escrita em uma determinada situação” (Lucas, 2008, p. 138).

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.