

A SALA DE AULA, O *BLOG* E OS ADOLESCENTES: A CONSTRUÇÃO TEXTUAL NO ESPAÇO DO PAPEL E DA TELA

FORTUNATO, Geralda Cristina
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
cristina.fortunato@gmail.com

Resumo: A proposta deste trabalho foi investigar a produção escrita de alunos da Educação Básica da Rede Pública de Belo Horizonte sob condições diferenciadas de produção – em sala de aula e em um ambiente virtual (*blog*). Buscamos verificar se esses textos, produzidos em suportes, condições e processos de interlocução diferentes, apresentam estratégias diferenciadas referentemente à estrutura composicional e organização discursiva, além de averiguar se os espaços do ambiente virtual se apresentam mais motivadores à produção dos alunos. Para isso selecionamos uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental e, por meio de um questionário, uma entrevista e a coleta de uma resenha produzida em sala de aula e outra produzida no *blog* da biblioteca escolar, compusemos o *corpus* deste trabalho. Como metodologia, utilizamos o estudo de caso, com abordagens qualitativa e quantitativa. Os resultados apontam que a produção escrita dos adolescentes no ambiente virtual demonstrou ser mais interativa com o leitor do que as produções em sala de aula, embora mantivessem características linguísticas e textuais bastante semelhantes. O *blog* mostrou ser um ambiente incentivador para a escrita se estiver atrelado a projetos pedagógicos que promovam a interação e a participação de todos os alunos, com vistas ao letramento amplo desses jovens.

Palavras-chave: produção textual; *blogs*; internet; sala de aula; escola; letramentos.

1.Introdução

Durante meu período de graduação em Letras, tive a oportunidade de trabalhar com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, que estavam iniciando sua descoberta do mundo da leitura e escrita. Encantava-me a forma como as linguagens – palavras escritas, imagens e sons – seduziam aqueles alunos em sua busca pela aprendizagem da língua escrita. Pouco tempo depois, já formada e professora de Língua Portuguesa de alunos do Ensino Médio e dos últimos anos do Ensino Fundamental, passei a observar no dia-a-dia da sala de aula certo desestímulo da parte dos alunos pela leitura e produção de textos. Já não existiam aquele entusiasmo e aquele fascínio da descoberta que tanto me encantavam nos pequeninos.

Diante disso eu me perguntava o que poderia ser feito para que esses jovens, já possuidores das “tecnologias” da leitura e da escrita, e, portanto, podendo desenvolvê-las e utilizá-las adequadamente nas práticas sociais, tivessem também prazer em utilizá-las nas práticas diárias, pois, esses alunos, quando observados em situações de práticas orais, num debate em sala de aula, por exemplo, demonstravam certa desinibição, falando, gesticulando e agindo de forma natural, num processo de fácil interação e comunicação com os colegas e professor, verbalizando de modo espontâneo seus posicionamentos. No entanto, quando eram solicitados a explicitar as ideias e os argumentos por meio da escrita, demonstravam estar pouco à vontade e, assim, de acordo com o tipo de atividade proposta – se fosse uma

produção escolar somente com vistas à avaliação e não a uma interação – respondiam minimamente ao que era solicitado, limitando a sua produção.

Por outro lado, como auxiliar de biblioteca escolar em uma escola pública Municipal, noto que alguns alunos são frequentadores assíduos da biblioteca, ou seja, em muitos jovens existe ainda aquele interesse pelos livros que via nos alunos pequenos, que estavam descobrindo a leitura e a escrita. Contudo, segundo o relato dos professores, não só de Língua Portuguesa como também de outras disciplinas (ratificando as observações que eu já vinha fazendo como professora), esses alunos não demonstram esse mesmo interesse e mostram-se menos estimulados à produção escrita nas atividades de sala de aula.

Assim, observando esses alunos no ambiente da sala de informática da escola, notei que ao computador, utilizando a *Internet*, eles geralmente se sentem mais à vontade para escrever, interagir, trocar ideias, fazer comentários. Pareceu-me assim, que, em um ambiente virtual, a estimulação à escrita poderia ser maior, já que a *Internet* exerce sobre os jovens um grande fascínio, talvez pela sua relativa informalidade em alguns contextos, rapidez e extrema facilidade como meio para a interação social.

Dessa forma, com a perspectiva de criar alternativa para um trabalho de Língua Portuguesa sem imposição da nota, sem limitar-se unicamente ao ambiente da sala de aula e, sobretudo, sob a supervisão de um professor também agente nesse processo (como interlocutor ativo, não mero mediador), perguntava-me: os alunos se sentiriam mais motivados a escrever sabendo que seu texto seria publicado em um ambiente de acesso irrestrito e global e, portanto, visualizado por um número muito maior e mais diversificado de leitores? E quais seriam as alterações observadas nesses textos em decorrência dessa mudança de suporte?

Estes se constituíram, então, nos objetivos principais do trabalho que decidi desenvolver investigando os processos de produção de textos de alunos da Educação Básica da rede pública sob condições diferenciadas de produção – quando as atividades de produção textual escrita são realizadas em um ambiente convencional de sala de aula e quando tais atividades são realizadas em ambiente virtual - o *blog* –, que mostrou ser a ferramenta da *web* mais adequada para esse trabalho, pois, em uma perspectiva de interação social, ele descortina muitas possibilidades de comunicação entre os interlocutores: eles podem publicar mensagens e *links*, além de comentar as mensagens diretamente no final da postagem, promovendo, assim, o debate de ideias e opiniões.

Quanto à escolha do gênero textual que foi produzido pelos alunos – a resenha –, que constituiu o *corpus* de análise de pesquisa, levei em consideração o trabalho desenvolvido na biblioteca da escola, o qual envolve muitas atividades com os alunos, entre as quais se incluem a leitura e o empréstimo de livros. Esses jovens, em conversas na biblioteca, comentam, criticam, elogiam e sugerem livros. Além de conhecerem muitas obras e autores, sabem avaliar porque gostam ou não de determinado livro e estabelecem relações de comparação com outros títulos do mesmo autor.

Ao observar o que eles produzem oralmente na biblioteca, é possível verificar que o que eles fazem aproxima-se bastante de uma resenha crítica. E se são capazes de uma ação de linguagem oral, por que não agir discursivamente por meio de uma resenha escrita?

A meu ver, a utilização de um suporte que faz parte das práticas sociais de interação pode levar os alunos (e educadores) a refletirem sobre a linguagem nos seus mais diversos modos de utilização, propiciando-lhes a oportunidade de serem produtores textuais num ambiente que, de certa forma, já é utilizado por muitos desses alunos para a comunicação e o entretenimento, mas não com uma finalidade analítico-reflexiva.

Aprofundando nesta investigação, surgiram também como outros objetivos a serem alcançados: i) verificar se esses textos, produzidos em suportes, condições e processos de

interlocução diferentes, apresentam estratégias diferenciadas referentemente à estrutura composicional e organização discursiva e ii) demonstrar e discutir se as tecnologias digitais em práticas escolares podem ser utilizadas como estratégias motivadoras da produção escrita.

2. Algumas considerações sobre leitura, escrita e interação

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma das posições epistemológicas que adotei para este trabalho, é uma das vertentes derivada da psicologia de linguagem – que tem como embasamento as suposições vigostkyanas. Tem como questão central a correlação entre o individual e o social, dadas as apropriações, pela estrutura humana, das características das ações sociais mediadas pela linguagem.

Desse modo, o ISD considera que a linguagem é parte determinante das atividades humanas e, de acordo com Bronckart (1999), as **práticas languageiras** (os textos como representações empíricas das **ações de linguagem** e os discursos como **atividades de linguagem**) são as ferramentas fundamentais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação à identidade das pessoas e à sua capacidade de agir.

Assim, conforme Bronckart (2004, p.122), a linguagem não é apenas um meio de expressão dos processos psicológicos (as emoções, as percepções, a cognição), mas sim “o instrumento fundador e organizador desses processos”, herdados da evolução psíquica humana. O homem, então, se vê diante da necessidade de realização efetiva desse processo linguístico, ou seja, ele quer que as suas representações mentais sejam entendidas pelo seu interlocutor da forma como ele as elaborou mentalmente.

Em outras palavras, a linguagem apresenta um caráter interativo e toda atividade comunicativa é dotada de propósitos, tendo em vista situações e condições, e se realiza mediante práticas discursivas repletas de singularidades e particularidades que as caracterizam e pelas quais as reconhecemos e denominamos.

Relacionando essas considerações sobre linguagem e interação com a prática escolar, podemos perceber que a criança, ao chegar à escola, vem com uma bagagem de pré-construídos sociais, ou seja, vem com um conjunto de conhecimentos adquiridos pela sua socialização com a família, com vizinhos e amigos (o grupo social ao qual ela pertence). Essas interações certamente envolvem a linguagem advinda das conversas – formais ou informais –, dos cultos nas igrejas, da televisão (que é um veículo dos mais populares, ao qual quase todas as famílias têm acesso e que produz inúmeros exemplos dos mais diversos modos de interações). Todas essas práticas sociais de comunicação servem para essa criança como modelos de ação, nos quais ela vai se basear para desenvolver e produzir os sentidos individuais (MATENCIO, 2004).

Neste trabalho, optei por refletir de uma forma conjunta sobre o papel da oralidade e escrita, leitura e letramento, por acreditar que, muito antes de serem práticas linguísticas e cognitivas, essas são práticas sociais, em que nós, seres sociais, interagimos falando e escrevendo, lendo e ouvindo. Consideremos, inicialmente, que as atividades discursivas e as práticas linguísticas, que fazem parte da vida em sociedade, passam inevitavelmente por textos orais ou escritos. Desde a hora em que acordamos até quando vamos dormir, em todas as nossas atividades cotidianas, exercemos a prática da fala ou da escrita para nos comunicarmos: quando falamos em uma aula, uma palestra, um telefonema, ou quando escrevemos uma lista de compras, um relatório, um bilhete, todas essas atividades corriqueiras e necessárias estão envolvidas com a fala ou a escrita. Ou seja, a língua é uma prática social e um dos bens maiores que qualquer povo ou cultura pode possuir. E ela é que

nos torna diferentes e cooperativos, pois, além de ser um comportamento individual, também é atividade coletiva, que contribui para as formações de identidade (MARCUSCHI, 2005).

Tendo em vista o trabalho da escola com relação à língua, sabemos que esse é o lugar por excelência do ensino e aprendizagem da língua escrita. Isso se deve ao fato de que o aluno (seja ele uma criança, um jovem ou um adulto), quando chega à escola, já possui e utiliza a língua na sua forma oral, geralmente com certa eficiência, portanto a ele será ensinada a modalidade escrita. O que não deve acontecer é a valorização de uma (a escrita) em detrimento da outra (a oralidade), uma vez que elas são atividades discursivas que se relacionam e se complementam.

Para que a dicotomia entre linguagem oral e linguagem escrita não aconteça, é necessário que a escola entenda que cada uma das linguagens tem o seu papel, importância e características dentro das práticas sociais; que, por mais que as formas de expressão oral façam sentido, elas têm variedades e variações (talvez menos que a língua escrita, que possui normas e regras ditadas por uma tradição normativista) próprias da língua falada no país e que linguagem oral deve sim, ser ensinada nas escolas, principalmente os usos públicos que se fazem dessa língua.

No entanto, devemos admitir que na nossa sociedade a escrita é considerada muito além de uma tecnologia, chegando a ser avaliada como bem a ser adquirido e utilizado de forma indispensável no dia a dia. De acordo com Marcuschi (2005):

A escrita é apenas um dos muitos desenvolvimentos produtores de transformações da consciência e da sociedade, mas, uma vez introduzida numa cultura, ela tende a se tornar um dos desenvolvimentos mais notáveis. Por isso mesmo, a maioria dos fenômenos sociais e culturais de um povo em que a escrita entrou relaciona-se, em maior ou menor grau, a ela. No entanto, como lembra Olson (1997, p. 28), hoje temos grande sensibilidade para a “sofisticação das culturas orais”. Em muitos casos, a escrita teve “menos a ver com a invenção do que com a preservação” da cultura. (MARCUSCHI, 2005, p. 40).

O que significa, em outras palavras, que a inserção da escrita na sociedade possibilitou que fossem tanto preservados quanto divulgados os conhecimentos adquiridos por um grupo social (e esses conhecimentos não têm necessariamente vínculo com a escrita), e que a escrita como tecnologia não se refere ao aumento da inteligência ou da capacidade cognitiva. Quem proporciona este desenvolvimento é a escolarização extensiva, a que as pessoas, de uma forma geral, estariam expostas.

Segundo Marcuschi (2005, p.92), “o grau de escolarização letrada não aumenta a inteligência, mas aumenta a capacidade de competição na sociedade letrada”, ou seja, não é porque uma pessoa tem menos escolarização que outra que ela é menos inteligente; as duas apenas estariam em condições diferentes para atender às exigências da sociedade com relação ao letramento (tema que será abordado mais profundamente adiante).

Nesse sentido, é conveniente pensarmos que o papel da escrita – e da leitura – assume diferentes sentidos dependendo do contexto ou das situações (em casa, na escola, no trabalho); dos atores sociais, ou seja, dos leitores e autores de determinado texto e com determinado objetivo, e também dos propósitos da leitura/escrita. Além disso, há ainda a questão das habilidades e competências que se devem adquirir para o bom desempenho da escrita e que ainda permanece no âmbito da escola. Pensar por esse aspecto é, no mínimo, uma ideia reducionista das práticas sociais que envolvem sujeito e escrita, pois a competência comunicativa, em questões de uso e aplicação, é muito mais do que uma habilidade de

representar os códigos alfanuméricos da escrita, é demonstrar habilidades de lidar com os elementos discursivos nas suas necessidades diárias.

Sob os aspectos anteriores, falar da leitura é, pois, falar de:

uma atividade interativa altamente complexa de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2007, p.11).

A autora refere-se, então, ao papel que o leitor assume como construtor de sentidos, através da sua interação com o texto e com as informações que este, explícita ou implicitamente, sugere. Sob a concepção sociocognitivo-interacional de língua, o texto é o lugar onde acontecem as verdadeiras interações, onde os sentidos são construídos, baseados não só na sua materialidade linguística, mas também na relação direta do leitor com ele. Os conhecimentos do mundo (valores, crenças, vivências, lugares sociais), a bagagem sociocognitiva e os conhecimentos da língua – que diferem de leitor para leitor –, é que fazem com que os sentidos construídos a partir de um mesmo texto sejam diferentes. Aceitar que existe essa multiplicidade de leitores é aceitar que existe uma pluralidade de sentidos para um mesmo texto, e é esse o papel que se espera da escola (KOCK & ELIAS, 2007).

No sentido da interação, a leitura e a escrita comumente são vistas como as duas faces de uma mesma moeda, ou seja, estão juntas como uma mesma e única habilidade, sem serem consideradas as suas particularidades e a sua natureza heterogênea, como no seguinte exemplo dado por Soares (2010), em que um indivíduo pode ler e interpretar com facilidade, mas encontrar dificuldades na escrita; por outro lado, uma pessoa pode fazer uso das práticas escritas, mas não saber ler.

É por isso que, mesmo levando em conta os sujeitos sociais que interagem e estabelecem estratégias de construção de sentido por meio da leitura e escrita, se faz necessário também apresentar as características que envolvem as habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas dessas duas atividades e como elas são distintas entre si.

A leitura (na dimensão individual) pode ser considerada um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que levam o sujeito a decodificar palavras escritas e compreender textos escritos; habilidades essas que estão relacionadas uma com a outra.

A escrita, por sua vez, também envolve habilidades tanto linguísticas quanto psicológicas, mas que são extremamente diferentes daquelas que norteiam a leitura. Enquanto a segunda relaciona a habilidade de decodificação dos símbolos com a habilidade de interpretação dos sentidos que esses símbolos possuem, a primeira procura relacionar as habilidades de registrar os símbolos às de fazê-los compreensíveis, significativos para o leitor; mas trata-se, da mesma forma que a leitura, de habilidades que se completam.

Portanto, conforme esclarece Soares (2010)

a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (SOARES, 2010, p. 70)

Dessa forma, as duas abordagens – dimensão social e dimensão individual – das atividades discursivas orais, escritas e de leitura, levam-nos à reflexão das questões que envolvem o **letramento**, conceito este que aos poucos foi-se infiltrando nos discursos escolares e distinguindo a prática de alfabetização (antes considerada única) como apenas uma das práticas de letramento (KLEIMAN, 2007).

Esses estudos passaram, então, a focar as decorrências socioculturais, cognitivas e políticas advindas dos usos e das atribuições da escrita na organização dos grupos sociais. Assim, houve uma alteração na forma de entender o processo de aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita: agora “o que se procura compreender é o que o sujeito faz, como faz e para que faz quando recorre à palavra escrita” (MATENCIO, 2004, p.24).

Diante disso, passou-se a compreender que a relação do sujeito com a escrita e com a leitura não pode ser considerada uma ação solitária. O processo de aprendizagem, desenvolvimento e uso da palavra escrita está intrinsecamente relacionado à interação estabelecida entre o indivíduo e seus semelhantes e com a sua própria linguagem. Ou seja, o indivíduo constrói sua competência comunicativa e as suposições de como agir, falar e escrever a partir da sua participação nas interações.

Sendo assim, relacionando as práticas de letramento com as práticas escolares, o aluno deveria ser levado a trabalhar de forma consciente com a língua, considerando os objetivos comunicativos, as condições de produção e circulação dos textos falados e escritos, além da clareza de quais recursos mobilizar para uma produção e não para outra, que textos utilizar em determinadas situações e não em outras (MATENCIO, 2004).

Por outro lado, a escola também deveria se mover no sentido de possibilitar ao aluno vivenciar e se envolver em várias situações de letramento, a fim de que ele desenvolvesse sua competência comunicativa para saber agir mesmo em situações com as quais ele não esteja muito familiarizado.

Para que isso seja possível, é proposto não só por pesquisadores da área, mas também pelos PCN de Língua Portuguesa, que se trabalhem a leitura e a escrita sob uma abordagem pautada no ensino dos gêneros textuais, pois, dessa forma, vincula-se a materialidade textual e linguística às atividades discursivas responsáveis pela circulação e socialização do texto. Isso proporcionaria, tanto para o aluno quanto para o professor, uma aproximação da dimensão linguística (pontuação, ortografia, escolhas sintáticas e lexicais) à dimensão textual-pragmática (organização do texto com relação a conhecimentos situacionais, a imagens dos sujeitos envolvidos na interlocução, a lugares sociais, entre outros).

3. Os gêneros textuais

Os textos produzidos a partir do movimento interativo da comunicação possuem características reconhecidas como pertencentes àquela determinada instância discursiva, ou seja, uma carta comercial difere de uma carta pessoal ou de um bilhete; e cada um desses textos tem suas características, que serão variáveis conforme as suas condições de produção, recepção e circulação. A coprodução de sentidos na produção e reprodução de textos é que coloca a língua em funcionamento (MATENCIO, 2004) e a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à assimilação do que é apropriado ou inapropriado em cada uma das práticas sociais, além da diferenciação entre um determinado gênero de texto e outro, como por exemplo: a diferença entre um poema e uma charada, ou entre uma receita de bolo e uma bula de remédio.

O contato com os mais variados textos no dia-a-dia (avisos, notícias, manuais de instrução, cartas etc.) permite que exercitemos nossa “capacidade metatextual” para a composição dos textos. De acordo com Bakhtin (2003):

os domínios da atividade humana, por mais variados que sejam, estão sempre ligados à utilização da linguagem. Nada de espantoso que o caráter e o modo dessa utilização sejam tão variados como os próprios domínios da atividade humana, o que não entra em contradição com a unidade nacional de uma língua. A utilização de uma língua efetua-se sob a forma de enunciados concretos, únicos (orais e escritos) que emanam dos representantes de um ou outro domínio da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas, as finalidades de cada um desses domínios [...]. Todo enunciado tomado isoladamente, bem entendido, é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados e é a estes que chamamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p.142).

Segundo Bakhtin, os gêneros seriam, além de relativamente estáveis, possuidores de elementos que os especificariam como oriundos de determinada esfera da linguagem, ou seja, o gênero reflete as condições e finalidades dessa esfera por meio do seu conteúdo temático (representações semânticas mais gerais de um enunciado), pelo seu estilo verbal (recursos lexicais, gramaticais que o caracterizam como representante de determinado gênero) e por sua forma composicional, seu plano composicional.

Como as esferas da comunicação são extremamente diversificadas, os gêneros também são heterogêneos, por isso, segundo Bakhtin, eles podem ser classificados em gêneros primários e secundários. Os primeiros estão ligados às interações sociais cotidianas das relações humanas (interações pessoais, diálogos, bilhetes), enquanto os segundos referem-se às esferas mais intrincadas de comunicação social, comumente mediadas pela escrita, e que se constituem como uma forma composicional já estabelecida, e que, por vezes, transmuta os gêneros primários (KOCH, 2011). A autora esclarece ainda que os gêneros, sendo um produto social, passam por mudanças derivadas das transformações sociais, das variações da língua e construção verbal, além das variações de lugar pelo ouvinte.

Nesse raciocínio, Koch (2011b, p. 54) retoma as ideias de Schneuwly (1994) que, diante da concepção de gêneros de Bakhtin, aponta os três elementos formadores das atividades humanas: o sujeito, a ação e o instrumento, ou seja, o sujeito age discursivamente, em uma situação ou ação, com a ajuda de um instrumento – o gênero. Assim, o gênero será utilizado de acordo com a necessidade do agente para cumprir um papel mediador.

Dessa forma, pensando no âmbito educacional e levando em conta as orientações dos PCN (Brasil, 1998), trabalhar com os gêneros, sendo eles orais ou escritos, dentro de um sistema de atividades na escola, é proporcionar a construção do conhecimento e viabilizar a oportunidade de aprendizagem. Ao entrar em contato com os diversos gêneros textuais, os alunos podem decidir, por meio de competências que vão sendo desenvolvidas, que gênero utilizar em determinada situação discursiva; podem ainda conhecer as diferentes organizações sequenciais de cada gênero, além de selecionar mecanismos enunciativos e de textualização.

Schneuwly (1994) aponta que o ensino dos gêneros seria uma forma de dar poder aos professores e alunos, pois ao ensinar – e aprender – as habilidades necessárias para a produção de um determinado gênero, estariam desenvolvendo também uma interferência e uma didática especiais (no caso do professor) e o próprio domínio da situação comunicativa (no caso dos alunos).

Além disso, colocar os alunos em situação de comunicação o mais próximo possível da sua realidade cotidiana, de forma que as práticas textuais façam sentido para eles, é essencial para que possam dominá-las, pois o gênero, ao ser veiculado em outro lugar fora daquele em que circula habitualmente, acaba por sofrer transformações, passando de gênero de comunicação a gênero de aprendizagem. Assim, ao trabalhar com os gêneros na escola,

deve-se ter o cuidado de fazer com que o aluno perceba que pode utilizá-los no seu meio social e que ele faz parte, ou pode fazer parte, das suas atividades sociais.

3.1 O gênero textual *Resenha*

Dentre os inúmeros gêneros de textos presentes – e em circulação – nas práticas sociais, a resenha tem sido frequentemente utilizada no âmbito do ensino, tanto no ensino fundamental e médio quanto no ensino superior, com o propósito – além de outros – de apresentar o resultado de uma leitura, ou a indicação (ou não) de um livro, filme, exposição, enfim, de um evento ou produção artística, literária, acadêmica, científica, etc.

Segundo Motta-Roth (2010), a resenha é um gênero discursivo em que o leitor e o autor da resenha possuem objetivos consonantes, ou seja, um busca e o outro oferece uma opinião sobre determinada obra. Para que o texto alcance o seu objetivo comunicativo, o resenhista deve atender a algumas especificidades do gênero, que se desenvolve basicamente em quatro etapas, em geral nesta ordem: apresentação, descrição, avaliação e recomendação (ou não) da obra.

Essas etapas foram descritas como sendo uma tendência encontrada em pesquisa realizada com autores e editores, e não propriamente uma regra a ser seguida, especialmente porque existem resenhas para públicos diversificados (adultos, crianças, intelectuais, adolescentes) e em suportes também bem variados (jornais, revistas técnicas e populares, *sites*, *blogs* etc.). Ademais, as ações possíveis em cada tipo tendem a levar em conta o interesse do leitor por determinada informação do texto (aprofundando e esclarecendo mais um ponto que o outro) e, ainda, o estilo do resenhista como sendo mais descritivo, mais analítico ou mais avaliativo (MOTTA-ROTH, 2010).

Outra característica recorrente é a linguagem extremamente avaliativa, tornando essa uma das funções que define o gênero resenha. Nesse caso observa-se a presença de modalizadores que sinalizam para uma atitude avaliativa a respeito da obra resenhada. Além disso, os estudos comprovam que existe uma expectativa do leitor com relação às descrições do conteúdo e da organização da obra resenhada.

Portanto, o gênero resenha pode ser considerado como informativo, avaliativo (constituindo uma relação de paridade entre resenhista e autor(es), ou então uma relação procedente de alguém – no caso o resenhista – que é especialista no assunto e fala aos leigos) e retórico (quando apresenta argumentos para indicar ou não indicar a obra).

Abaixo, apresentamos uma exposição esquemática das estratégias retóricas mais comumente utilizadas no gênero resenha de livro, segundo Motta-Roth (2010):

Figura 1: Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha de livro

1 APRESENTAR O LIVRO	
Passo 1 informar o tópico geral do livro	e/ou
Passo 2 definir o público-alvo	e/ou
Passo 3 dar referências sobre o autor	e/ou
Passo 4 fazer generalizações	e/ou
Passo 5 inserir o livro na disciplina	
2 DESCRIVER O LIVRO	
Passo 6 dar uma visão geral da organização do livro	e/ou
Passo 7 estabelecer o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 8 citar material extratextual	
3 AVALIAR PARTES DO LIVRO	
Passo 9 realçar pontos específicos	
4 (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO	
Passo 10A desqualificar/recomendar o livro	Ou
Passo 10B recomendar o livro apesar das falhas técnicas	

Fonte: Motta-Roth, D. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 43

4. A escrita e a leitura no ciberespaço

Vivemos um tempo em que temos à nossa disposição todo o tipo de aparato tecnológico possível: computadores domésticos, aparelhos portáteis que cabem dentro de uma bolsa (ou um bolso) – os *notebooks*, *netbooks*, *tablets*, *iphones* –; os aparelhos celulares que, além de ser um telefone, ainda dispõem de várias outras funções: máquina fotográfica, computador, agenda, rádio; tudo isso conectado à *Internet* – a grande e poderosa rede de alcance mundial (*world wide web*) que permite a interação virtual de pessoas, informações, áudios, vídeos, *sites*, *home-pages* e toda e qualquer forma de construção textual.

Nesse ambiente virtual, a escrita reconstrói-se a sob a “forma inédita de vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones)” (SANTAELLA, 2001, p.392), que remetem a um clicar de botão, a outra leitura ou outro percurso de imagens e textos. A leitura e a escrita, transformadas pelo espaço da estrutura hipertextual, criam uma outra forma de ser leitor /autor/escritor. Nas palavras de Lévy (1999):

A nova universalidade não depende mais da autossuficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente (Levy, 1999, p.15).

Como existe uma troca nesse meio de comunicação, ele não pode ser considerado como um espaço inexistente, pois membros de uma mesma comunidade, ou com mesmos interesses, podem interagir, independentemente de localização, nome ou endereço.

Assim sendo, a *Internet* tornou-se um espaço no qual se pode realizar uma série de práticas discursivas e as pessoas de todas as idades descobriram isso. Passaram a utilizar a *Web* e todos os ambientes que ela oferece para formar comunidades com os mesmos interesses, criar espaços virtuais (as chamadas “redes sociais”, como *Orkut*, *Facebook*, *Myspace*), construir *homepages*, *blogs*, *fotoblogs*, interagir através de *chats* e tudo mais que a cibercultura permitir.

Com tantas possibilidades de espaços virtuais, os usuários desses ambientes foram criando seus códigos e suas linguagens de comunicação, pois, como considera Marcuschi (1995), tanto a fala quanto a escrita se alteram em função de um contexto, de uma situação de produção e de um suporte específico.

Assim como as práticas de escrita, as práticas de leitura precisaram se reconfigurar aos diferentes objetos de ler. Os leitores, até então, tinham os livros, jornais, revistas, enfim todos os suportes disponíveis ao alcance do toque, do folhear das páginas, do cheiro do papel. Com a informática, esse leitor ganhou um novo (ou novos, diante de tantas opções no mercado) suporte para leitura. Agora é a tela – grande ou pequena – iluminada e colorida que permite que o leitor, além de construir o sentido para a leitura, possa ainda interagir com ela, marcando, cortando, acrescentando, saltando de uma tela à outra, retornando ao ponto inicial.

No entanto, a alteração que se percebe dessa nova forma de leitura em relação às outras, já habituais, é somente o suporte em que elas se encontram. Assim como com os livros, e voltando séculos no passado, com os papiros ou os códices, a leitura só vai acontecer efetivamente se o leitor souber decifrar os códigos alfabéticos e fizer as inferências necessárias para construir o sentido do texto lido.

Nesse sentido, Ribeiro (2005) aponta que:

À medida que o leitor refina sua capacidade de ler e o escritor refina sua escrita, o produtor e pesquisador de suportes também criam novos meios de publicação e leitura. Esse refinamento acontece seja nos novos recursos disponíveis para o manuscrito ou para o impresso – tabuleta de cera, pergaminho, papiro, papel ou tela; estilete, pena, tinta, tipo móvel, caneta esferográfica, teclado –, seja nas percepções que o leitor vai ter em relação aos usos que faz do objeto com que interage para ler (RIBEIRO, 2005, p. 132).

Dessa forma, mudam-se os novos suportes, tornando-se mais ágeis e dinâmicos, mas para se adaptarem a eles, seus escritores e seus leitores devem participar dessa mudança, uma vez que precisam ser mais interativos e versáteis com as máquinas, procurando entender suas possibilidades e configurações. A despeito de resistências, opiniões contrárias ou usos indevidos, as novas tecnologias digitais e de telecomunicações configuram-se como aliadas na socialização de informações, divulgação de conhecimentos e interação de lugares e pessoas.

4.1. Blogs: conceitos e aplicações

Até pouco tempo os *blogs* eram considerados “diários íntimos”, nos quais as pessoas relatavam suas reflexões, seu dia-a-dia, publicavam relatos, fotografias, mensagens, poemas. Em uma primeira definição os *Blogs* seriam, de acordo com Komesu (2004) “uma corruptela de *weblogs*, que podem ser traduzidos como “arquivo na rede”. O software fora concebido como uma alternativa popular para publicação de textos *on line*, uma vez que a ferramenta dispensa o conhecimento especializado em computação (KOMESU, 2004, p.111)

Em uma definição mais simplificada, *blog* pode ser considerado uma página na *Internet* que é atualizada frequentemente, na qual os artigos são apresentados de forma cronológica inversa. O conteúdo e tema desses espaços virtuais podem abranger uma infinidade de assuntos que vão desde notícias, crônicas, diários, poesia, fotografias, receitas, enfim, tudo o que o autor quiser publicar. Assim, muitos *blogs* são pessoais, porém outros são os resultados da colaboração de um grupo de pessoas que se reúnem para atualizar a mesma página. Com a chegada de outras tecnologias – *web 2.0* – surgiram também os *fotoblogs* e *videoblogs*, que permitem a incorporação de imagens, vídeos e sons, aumentando o número de *blogueiros*¹ e leitores de *blogs*.

Nesse trabalho, adotei a concepção de *blog* como um programa, ou seja, um *software* que permite a publicação de postagens (ou *posts*) na *Web*. O *blog*/programa, além de apresentar os *posts* atuais, também podem oferecer outros recursos como recuperação de *posts* anteriores, arquivamento, comentários, *links*² para outros *blogs* ou *sites*³.

Diante de um crescimento tão elevado, devemos considerar os *blogs*, pela forma como foram concebidos e formatados, uma ferramenta virtual bastante importante para a promoção de escrita/leitura no ciberespaço, uma vez que possibilita uma grande interação autor/leitor e leitor/leitor, dada a dinâmica das postagens e dos comentários, oferecendo espaço e condições para que o leitor tenha uma atitude responsiva diante do autor. Também podem promover uma atitude colaborativa para a escrita – quando for, por exemplo, um *blog* grupal em que vários autores colaboram na publicação do texto.

¹Nome dado aos proprietários de *blogs*.

²“São dispositivos técnico-informáticos que permitem efetivar ágeis deslocamentos de navegação *on-line*, bem como realizar remissões que possibilitam acessos virtuais do leitor a outros hipertextos de alguma forma relacionados (KOCH, 2011, p. 64)”.

³*Site* ou *website* em inglês, designa alternativamente um lugar real (no campo) ou virtual (na Web).

Sob a perspectiva de um trabalho voltado para as práticas discursivas, observo que existe um grande potencial no uso dos *blogs* pela educação, tanto como recurso para comunicação entre escola, professores e alunos, quanto como estratégia pedagógica, seja adotando a forma de um portfólio digital (muito usado em cursos *on line* ou cursos de graduação); um espaço de intercâmbio, colaboração e debate (por exemplo, entre escolas, entre turmas ou como forma de apresentação de trabalhos [RODRIGUES, 2006]); como espaço de partilha entre professores da mesma disciplina ou departamento ou ainda como espaço de interface entre escola e famílias.

Sendo assim, com tantas e interessantes possibilidades, trabalhar com os *blogs* no contexto escolar, permite, além da interação postagem/resposta (propriedade comum dessa interface), a construção colaborativa do espaço, além de comportar práticas discursivas desvinculadas do ambiente escolar e mais próximas das práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos.

4.2. A cibercultura e o letramento digital

Há muito tempo, a escola vem se apropriando das tecnologias disponíveis para comunicação (tanto em vídeo quanto em áudio), ora como recurso pedagógico, ora apenas como substituição do giz e do quadro e, em outras situações, como forma de entretenimento dos alunos na falta de algum professor.

Aparelhos como o antigo projetor de *slides*, retroprojetores, televisores, aparelhos de som, videocassetes e, mais recentemente, o DVD, sempre foram considerados como bons aliados de uma aula dinâmica e diferente (o que nem sempre poderia ser considerado como verdade). E o mesmo aconteceu com o avanço das tecnologias e a popularização do computador. Atualmente tornou-se até imperativo que as escolas se apropriassem dessa tecnologia e muito se fala em letramento digital. Mas, o que realmente significa isso, como pode ser feito e em quais circunstâncias esse processo realmente se efetiva?

No contexto deste trabalho, procurei observar a realidade da escola pesquisada: uma escola da rede pública, que possui uma sala de informática, com cerca de 30 computadores, conectados à *Internet*, atendendo três turnos diários, além da Escola Integrada⁴ e da Escola Aberta⁵, e tendo como alunos crianças, jovens e adultos de camadas populares, com pouco ou nenhum contato com o computador e a informática.

Em questionário aplicado por mim nas 12 turmas do 3º ciclo do Ensino Fundamental durante o percurso deste trabalho, constatei que 70% dos alunos não tinham computador em casa e que o acesso a ele, além de esporádico, era rápido (pois feito em *lan house* e com tempo contado, ou em alguma casa de amigo), sendo somente para “entrar no *Orkut*”⁶.

Diante desse quadro, me pergunto: será que somente saber ligar e desligar um computador, ou entrar em algum *site* de rede social, proporciona a alguém um conhecimento acerca dos usos e práticas sociais da informática? O letramento digital seria somente “mexer” em um computador?

⁴A Escola Integrada é um programa que a PBH (Prefeitura de Belo Horizonte), a exemplo de outros estados e municípios, introduziu em Belo Horizonte e que tem como objetivo a recepção dos alunos na própria escola, em horário contrário a matrícula regular, para atividades lúdicas e de socialização, além das refeições e cuidados diários necessários a essa permanência integral.

⁵É um projeto que procura inserir a comunidade local na escola, oferecendo cursos e a utilização dos espaços físicos para reuniões, esportes, informática, e outras necessidades dos moradores.

⁶O *Orkut* é um *site* de relacionamentos gerenciado pela companhia *Google*.

De acordo com Soares (2002), o termo “letramento” deveria vir no plural, por se tratar de várias e diferentes práticas de letramento que vêm se constituindo ao longo dos tempos. A palavra letramento designa os:

diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (SOARES, 2002, p. 156).

O letramento digital seria, portanto, *uma* das formas de letramento, aquela em que o indivíduo participa das práticas de leitura e escrita que envolve a cultura da tela, a cibercultura. Saber utilizar o computador (conectado ou não à *Internet*), com habilidades suficientes para práticas comuns, como: pagar uma conta em um caixa eletrônico, fazer um saque usando um cartão bancário, recadastrar um CPF, ou ainda fazer uma inscrição para um concurso, além de outras um pouco mais sofisticadas como enviar um *e-mail*, ou manter um perfil em uma rede social; tudo isso é ter conhecimento e saber utilizar as práticas de leitura e escrita que são exigidas no contexto da tecnologia; é saber interagir com essas práticas e poder usufruir delas (ARAÚJO, 2007).

Pensando por esse aspecto, acreditamos ser importante estimular as iniciativas destinadas a inserir os alunos em práticas de leitura e escrita, que possam ser efetivamente utilizadas por eles na sua vida fora dos muros da escola. Proporcionar oportunidades para que os alunos tenham contato com os múltiplos gêneros textuais – tanto no meio impresso quanto no ambiente digital –, e tornem-se, assim, cidadãos letrados e capazes de integrar a uma sociedade a cada dia mais exigente.

5. O procedimento metodológico

Para essa pesquisa utilizei a estratégia do **estudo de caso** e a pesquisa de base **interpretativista** e de caráter **qualitativo e quantitativo**. A investigação foi dividida em três partes que se interligam e se completam, sendo que o foco central está na análise interpretativa dos dados da segunda etapa, e as outras fases, de natureza qualitativa e quantitativa como complementos dela.

Sendo assim, a primeira etapa - de caráter quantitativo - buscou conhecer como os alunos 3º do ciclo de estudos da escola em que ocorreria a pesquisa se comportavam com relação ao uso do computador e da *Internet*, além de pesquisar também quais são as formas, horários e locais de acesso desses jovens ao computador e à *web*. Fazia-se necessário conhecer os hábitos e as características desses usuários para que se pudessem contextualizar os participantes da pesquisa e também os materiais por eles produzidos.

As respostas foram coletadas por meio de questionários em que os alunos respondiam questões sobre computador e *Internet* e também perguntas mais pessoais, como nome, idade e situação na escola, traçando-se assim um perfil mais detalhado desses jovens. Os dados coletados foram transformados em números e posteriormente em gráficos.

A segunda etapa refere-se ao eixo principal da pesquisa, que foi a coleta dos seguintes dados: uma produção textual, mais especificamente uma resenha sobre um livro lido, produzida em sala de aula a pedido da professora de Português da turma e outra resenha produzida diretamente no *blog*, utilizando o computador da biblioteca, e postada na seção “Resenhas”. A segunda produção foi sugerida pela auxiliar de biblioteca e pela professora de português, mas a produção seria optativa e não seria avaliada por meio de notas; seria considerada como uma colaboração para essa seção do *blog*.

E, por fim, na terceira e última etapa, de perfil qualitativo, foi realizada uma entrevista com os alunos pesquisados, visando entender quais foram os caminhos percorridos por eles nas duas produções; quais foram as suas impressões sobre a escrita em sala de aula e em um ambiente virtual, assim como as opiniões deles sobre as condições apresentadas por cada um dos ambientes de escrita.

Essa triangulação na coleta de dados (questionário, produção textual e entrevista) faz parte da metodologia dos estudos de caso e foi utilizada para corroborar e retificar os dados das etapas.

Porém, aqui, apresentaremos somente o resultado da segunda etapa, podendo o restante ser consultado em Fortunato (2011).

5.1 A escola

Esta investigação foi realizada em uma escola da RMEBH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - EMLGJ, que é uma escola de Ensino Fundamental (que atualmente é composto por nove anos de escolaridade), situada na periferia de Belo Horizonte, que atende alunos de 6 a 14 anos, distribuídos entre 02 turnos diurnos e 01 turno à noite, atendendo à EJA - Educação de Jovens e Adultos. Parte dos estudantes é também atendida no Programa Escola Integrada, e há ainda a Escola Aberta.

É importante, para fins de entendimento de alguns pontos da pesquisa, ressaltar os contextos social e econômico nos quais os alunos dessa escola estão inseridos. Conforme dados da recente pesquisa realizada por Sousa (2011), que envolveu alunos e ex-alunos da escola, trata-se de jovens de camadas populares da sociedade, que vivem em meio a privações materiais e desigualdades estruturais, marcados pela instabilidade do trabalho irregular, da interrupção dos estudos e da luta pela moradia. Dado o contexto social, foi verificado também que eles possuem pouco acesso à informática e às tecnologias de uma forma geral.

5.2 Os informantes

Para a escolha da turma a ser pesquisada, levei em consideração três aspectos: uma turma de alunos de oitavo ou nono ano do 3º ciclo do Ensino Fundamental; uma turma cujos alunos tivessem uma boa frequência na biblioteca, ou seja, apresentassem certa assiduidade de leitura e que fossem alunos de uma professora de Português que concordasse em participar da pesquisa.

O porquê de serem os alunos de uma turma do oitavo ou nono ano (sétima ou oitava série) explica-se pelas Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2010), cujas orientações salientam as capacidades que os alunos deverão desenvolver ao longo dos nove anos de escolarização e que também sugerem quais os gêneros a serem trabalhados nesse processo. A resenha então, é um dos gêneros sugeridos para o trabalho com a leitura e a escrita desses alunos do final do Ensino Fundamental.

Sendo assim, minha escolha em pesquisar práticas textuais de alunos que estão nos anos finais desse processo deveu-se ao fato de que era esperado que eles, nesse período de escolarização, já tivessem consolidado certas habilidades textuais e linguísticas, sendo capazes, nessa fase, de produzir textos mais complexos em vários suportes e utilizando várias ferramentas, inclusive as da *web*.

Assim, de acordo com todas as questões já explicitadas e a sugestão da professora, foi escolhida a “32A” como informante deste trabalho.

5.3 A coleta de dados

A coleta de dados da segunda fase iniciou após ser escolhida a professora colaboradora, a turma a ser pesquisada e ser feito o *blog* (que iria servir como local de postagem das resenhas dos alunos), pois a escola possuía (à época da pesquisa) um *blog* da biblioteca, que, apesar de estar desativado há algum tempo, poderia ser utilizado para a produção dos alunos, no entanto ele foi criado em um provedor que não dispunha de uma interface como a que nós precisávamos. Assim, resolvemos desativá-lo definitivamente e criar o *Flicts – o blog da Biblioteca Zivaldo*.

A professora de Português, logo após ter apresentado o gênero textual resenha para os alunos, preparou diversas atividades para que eles fossem se familiarizando com as etapas da construção do gênero. Essas atividades culminaram em uma produção escrita (em sala de aula) de uma resenha de algum livro que eles tivessem lido e sobre o qual quisessem opinar.

Entretanto como o tempo de uma aula (1 hora) foi curto para a atividade, a professora concordou que eles fizessem ou terminassem em casa e entregassem no outro dia. Assim, primeira parte da coleta estava concluída.

Como os alunos já conheciam o *blog* da biblioteca e estavam empolgados com ele, quando houve a proposta de escreverem uma resenha, por exemplo, como colaboração para a seção “Resenhas”, todos ficaram animados. Como não poderiam utilizar a sala de informática, combinei com eles que poderiam utilizar um dos computadores disponíveis na biblioteca. Então, alguns alunos – num total de 9 – mesmo sem o estímulo da nota ou a pressão do professor, quiseram “escrever” no *blog*.

A seguir, apresento as resenhas – e as respectivas análises - de um dos nove alunos que participaram da pesquisa. Para a realização dessas análises escolhi o quadro teórico-metodológico de Bronckart (1999, 2004), que apresenta características tais que contemplam a visão global e heurística que considera os enfoques centrados na diversidade dos textos e também nas condições de produção desses textos. Bronckart propõe alguns parâmetros de análise que foram sintetizadas por Machado (2005) no quadro 1 e no qual me baseei para operacionalizar nossas análises.

Quadro 1 - Níveis de análise

1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: - o contexto físico da ação - o contexto sócio subjetivo - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados
2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em Questão
3) Análise da infraestrutura textual 3.1) Identificação dos tipos de discurso e de sua articulação 3.2) Identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências
4) Identificação dos mecanismos de textualização 4.1) da conexão e da coesão nominal e verbal 4.2) de mecanismos enunciativos - de inserção de vozes - de modalizações

Fonte: MACHADO, A.R.(2005)

Considerarei também os preceitos de linha bakhtiniana dos gêneros do discurso, a noção de sequência textual de Jean-Michel Adam – conceito que foi incorporado aos PCN do Ensino Fundamental e Médio no Brasil e que é considerado importante nos estudos teóricos de gêneros –, das noções de mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos propostos por Koch (2007, 2011, 2011b), além dos conceitos de textualização, retextualização e reescrita propostos por Matencio (2002, 2003).

6. Análise das Resenhas

Esta seção dedica-se às análises das resenhas produzidas pelos alunos em sala de aula e no *blog* da biblioteca. Das 17 resenhas produzidas por eles, 11 produções foram analisadas na pesquisa e, para o presente trabalho apresento 2 delas. São textos que reúnem um conjunto das habilidades desenvolvidas pelos alunos nas ações de textualização, retextualização e reescrita, a partir da leitura de livros de literatura, da leitura de outros textos do gênero resenha e resenha crítica, além de interações verbais orais no ambiente da biblioteca escolar.

Aluna 3 - Perfil a partir da entrevista

A Aluna 3 tinha 13 anos quando foram coletados os dados. Estuda na escola desde os 5 anos, sempre com a mesma turma. Revelou que gosta muito de ler (ela faz empréstimos de livros na biblioteca da escola pelo menos de 15 em 15 dias) e também de escrever, mas no segundo caso depende do dia, da hora e da oportunidade. Não tem computador em casa e quando precisa ou quer usar vai à casa de uma colega ou então a uma *lan house*.

Resenha 1 - Local: sala de aula

INTENSIDADE, SIMPLICIDADE E EMOÇÃO

(*O menino do pijama listrado/ John Boyne; tradução de Augusto Pacheco Calil. – SP: Cia. das Letras.2007*)

- 1 Essa instigante história descreve uma parte da vida de Bruno, um garoto de nove anos que
- 2 sofre uma mudança radical.
- 3 Ao sair de sua casa em Berlim, deixa para trás três grandes amigadas.
- 4 Por conta do trabalho de seu pai, Bruno e sua família se mudam para uma cidadezinha
- 5 denominada Haja Vista.
- 6 Não há vizinhos, não há crianças, nem amigos.
- 7 A curiosidade leva Bruno a desobedecer e chegar até uma cerca.
- 8 Bruno não esperava encontrar nenhum amigo por ali, mas ao chegar nessa cerca avistou
- 9 um menino.
- 10 Uma amizade forte nasceu.
- 11 Novamente a curiosidade leva Bruno a querer conhecer o outro lado da cerca.
- 12 Mas ele não sabia o que o esperava lá dentro.
- 13 Esse livro ganhou dois Irish Book Awards, foi finalista do British Back Award e, em 2008 **14**
- 15 foi transformado em filme pela Miramar.
- 15 É sensacional, emocionante, arrasador acho que é o melhor de todos os livros que li.

Para principiar a análise podemos observar que a Aluna 3 inicia a sua resenha intitulando-a com substantivos que apontam para uma subjetividade, referindo-se às características do enredo do livro. Além disso, a autora também usou letras maiúsculas para destacar o título: **INTENSIDADE, SIMPLICIDADE E EMOÇÃO**.

Logo abaixo do título ela identifica o nome do livro, seu autor, seu tradutor, a editora e a data de publicação, ou seja, traça o perfil bibliográfico da obra. Todos os substantivos que

dão título ao texto mais essas informações bibliográficas conduzem o leitor a pressupor que o livro em questão é uma obra comovente e profunda.

Consideramos então, que, logo na introdução ela já cumpre algumas das normas para a elaboração de uma resenha, apresentando os dados da obra.

Com estas duas frases: *Mudanças vem, mudanças vão, mas todas trazem experiências inesquecíveis. A palavra que descreve o menino do pijama listrado é emoção.*, a resenhista inicia um breve resumo da obra, como se desejasse fazer um pouco de suspense, já preparando o leitor para a emoção da leitura do livro uma vez que reitera o que já sugeriu com o título: que o livro é emocionante. Além disso, deixa subentendido – *mudanças vem, mudanças vão* – que o livro é permeado de acontecimentos que vão segurar a atenção do leitor. Essas duas primeiras sequências podem ser consideradas como descritivas, em sua forma prototípica de ancoragem, na qual o tema-título da descrição é introduzido por escolhas lexicais que denotam os sentimentos expressos pela obra: *experiências inesquecíveis. A palavra que descreve (...) é emoção.*

No trecho seguinte, que vai da linha 1 até a linha 12, a resenhista faz um resumo do livro, sem, no entanto, relatar o final e nem entrar em detalhes sobre o enredo. Parece que o objetivo dela realmente é criar um suspense: Quem é o pai do menino, o que ele faz realmente? Quem são essas grandes amigas? Quem é esse amigo de Bruno? O que será que acontece?

Em seguida, ela cita os prêmios que o livro ganhou e sua adaptação para o cinema. Todas essas estratégias contribuem para uma indicação implícita da obra (linhas 13 e 14).

Na última linha, em uma sequência descritiva-argumentativa, a resenhista enaltece a obra, porém, como foi feito anteriormente, não há uma sugestão explícita. Por meio de adjetivos (*sensacional, emocionante, arrasador*) e o operador argumentativo “*melhor*”, deixa sua opinião sobre o livro, ou seja, “eu já li vários livros (bons), mas esse foi o melhor deles”, o que apresenta a qualidade do livro e implicitamente (ou explicitamente) pode servir como uma indicação de leitura.

Em relação ao plano global do texto a resenha também se inclui no mundo comentado. Na primeira parte em que a resenhista resume o livro, os verbos estão no presente, tempo predominante desse mundo (*Descreve, sofre, deixa, mudam, há, leva*). Logo depois segue uma sequência narrativa, na qual existe a presença dos personagens, dos locais em que se passa a história, de um encadeamento de fatos que compõem o fazer narrativo (situação inicial + complicação + resolução), com a ativação de tempo pretérito (*Uma amizade forte nasceu*). A resenhista utiliza-se de frases curtas, sem o uso de articuladores entre elas, e o tempo e as ações da narrativa é que constroem o enredo e a coesão verbal, como nas relações interacionais (... *descreve uma parte da vida de Bruno (...) que sofre uma mudança radical. Ao sair de sua casa em Berlim*), entre outras.

Em outra sequência, a aluna introduz mais dados relativos à obra e que se encontram na orelha do livro lido. A passagem seguinte foi copiada quase na íntegra e sofreu apenas a substituição de um sintagma nominal e um verbal por um sintagma demonstrativo e outro verbal (*O menino do pijama listrado venceu por Esse livro ganhou*). Podemos considerar que nesse segmento a aluna executou uma ação de reescrita do texto-base, ou seja, uma atividade reflexiva sobre o original, transformando-o (ainda que uma pequena parte), com vistas a construir novos parâmetros de ação discursiva.

Quanto à textualidade, a autora faz uso de referenciadores importantes para a construção da coesão nominal. Logo na segunda oração a resenhista introduz um sintagma nominal – o título do livro – *A palavra que descreve o menino do pijama listrado é emoção* e depois o retoma por meio de uma anáfora nominal (*essa instigante história; esse livro*); e também por elipse (□□*foi transformado em filme*). Na sequência narrativa que aparece em

seguida, o referente *Bruno* é introduzido e retomado por anáforas nominais e pronominais (*um garoto; mas ele não sabia*); e por elipse (*□ deixa para trás...*)

Também foram utilizadas modalizações apreciativas, com o uso de sintagmas nominais formados de adjetivos e orações adjetivas, reafirmando o caráter envolvente e intenso da obra (*experiências inesquecíveis; é sensacional, emocionante, arrasador; instigante história; mudança radical; grandes amizades; amizade forte*)

E finalmente, as vozes enunciativas que permeiam a resenha são, por um lado, a voz neutra do expositor ou narrador, que conduzem o leitor para dentro da história (linhas 1 a 14) e, por outro, a voz do autor empírico na sequência em que avalia o livro, com o emprego da 1ª pessoa (linha 15)

Resenha 2 - Local: Blog

A montanha e o rio

1 *Sabe aqueles livros, que deixam um gostinho de quero mais e vontade de chorar porque*

2 *acabou?Eu fico me perguntando de onde vem tanta inspiração para esses escritores,nao*

3 *dá para acreditar que essas historias saem da imaginação de uma pessoa!*

4 *Da Chen conseguiu misturar paixão,loucura,amor,ódio e 3 corações apaixonados tudo*

5 *num romance só.*

6 *No auge da revolução cultural da China,Tan e Shento,cada um nascido em lugares e*

7 *familias diferentes nem imaginam que o mesmo sangue corre em suas veias. Por um*

8 *acaso do destino se apaixonam pela mesma mulher:Sumi.*

9 *Apaixonada pelos dois, Sumi tem que escolher entre um e outro ,mas nao imaginava sua 10 vida sem*

nenhum desses homens pois seu coração estava partido ao meio com uma parte 11 para cada um.

Quem poderia pelo menos pensar,num odio tao grande entre dois

12 *irmaos?tudo por causa de um inesplicavel amor...*

13 *Algumas das palavras que descrevem esse livro são a ambição,maldiçao e fantasia.*

14 *É FANTASTICO!!!!*

15 *A montanha e o rio é daqueles livros que vão ficar para sempre na memoria da gente.*

Nessa 2ª resenha, a autora, em “tom de conversa” com o leitor, vai construindo sua argumentação positiva em relação à obra em forma de um relato, entremeando escolhas lexicais que incitam o leitor a acreditar realmente que o livro é envolvente e profundo. Ao contrário da primeira resenha, em que a autora deu outro título ao texto, nesta o título do livro é que dá nome à resenha. Assim, antecipadamente, o leitor já sabe de qual obra a resenha trata. Em seguida a autora, por meio de um relato interativo, se dirige diretamente ao leitor com uma pergunta: *Sabe aqueles livros, que deixam um gostinho de quero mais e vontade de chorar porque acabou?* E continua a conversa em tom intimista: *Eu fico me perguntando de onde vem tanta inspiração para esses escritores (...)*

No trecho que vai das linhas 6 a 11, ela sintetiza o enredo, contando a história sem muitos detalhes e, assim como na resenha 1, deixa o leitor em suspense, imaginando o que pode ter acontecido aos personagens. Essa é uma estratégia importante da resenha que, provavelmente, ela percebeu nos estudos e leituras feitos com a professora ou na biblioteca. Antes de iniciar a síntese da trama, ela informa ao leitor o autor da obra – Da Chen –, mas, assim como no texto anterior, não explicita para qual público é destinado o livro.

Em relação ao plano global do texto, podemos considerá-lo como uma situação comunicativa do mundo comentado com inserções do mundo narrado. A resenhista mantém um diálogo com o leitor, narra o enredo do livro e depois retorna, avaliando-o. Aparecem os pronomes em 1ª pessoa, que são do domínio do mundo comentado (*Eu fico me perguntando de onde vem tanta inspiração*).

Além disso, o tempo verbal utilizado em quase todo o texto é o presente, especialmente quando ela interage com o leitor e depois, quando vai resumir a história. De

acordo com Weinrich *apud* Koch, (2011), embora se conte uma história no pretérito, em um resumo usa-se o presente, pois esse resumo servirá de base para comentar a obra.

A sequencialidade do texto é promovida pelo segmento interativo (dialogal) no qual a resenhista conversa tanto com seu leitor quanto com ela mesma (*Sabe aqueles livros, que deixam um gostinho de quero mais e vontade de chorar porque acabou?*)

Ao segmento do discurso interativo, segue-se uma sequência narrativa (linha 6 a 10) responsável pelo enredo do livro. Terminada a síntese do enredo, há o retorno ao interativo (linha 11), passando em seguida para o descritivo e argumentativo (linha 13 a 15).

Dessa forma, podemos dizer que o texto, assim como qualquer ação de linguagem, não se submete a parâmetros de construção determinados e imutáveis. Eles vão se adaptando de acordo com a intenção comunicativa e os objetivos do autor, visando à atitude responsiva do leitor.

Continuando a nossa análise, como na outra resenha, a autora não utiliza articuladores entre os parágrafos, fazendo a progressão do texto baseada no encadeamento agenciado pelos tempos e modos da narração, como as sequências: *no auge da revolução cultural da China; por um acaso do destino; apaixonada pelos dois, mas não imaginava sua vida; quem poderia pelo menos pensar.*

Os referenciadores são um ponto importante para a coesão nominal desta resenha. A autora, em um movimento de referência anafórica e catafórica, introduz e retoma várias unidades-fonte (unidade de significação nova), utilizando para isso sintagmas nominais (nominalizações), elipses (□) e pronomes.

Na primeira parte, encontramos a introdução de um referente - *livros* - retomado por uma elipse e depois pelos sintagmas nominais *histórias e romance*. Em seguida é introduzido o termo *escritores*, retomado pelos sintagmas *pessoa e Da Chen*.

Na segunda parte há uma introdução dos referentes *Tan e Shento*, retomado posteriormente por elipse (linha 7), anáforas pronominais (linha 9). Em seguida aparece uma referência catafórica, quando a autora vai introduzir a personagem Sumi (linha 8).

O agenciamento das vozes enunciativas neste texto é feito a partir do entrelaçamento das sequências comentadoras e narrativas. Assim, ao comentar predomina o uso do *eu* na voz da resenhista (*Eu fico me perguntando ou vão ficar para sempre na memória da gente*); e das inserções de vozes sociais (*Sabe aqueles livros, que deixam um gostinho de quero mais*). O uso da 3ª pessoa é recorrente nas sequências responsáveis pelo relato do enredo.

Outro aspecto importante é a presença de conhecimentos socioculturais expressos em segmentos como: *Sabe aqueles livros, que deixam um gostinho de quero mais* – expressão utilizada popularmente para expressar alguma coisa muito boa e que queremos experimentar sempre; ou então nas metáforas: *o mesmo sangue corre em suas veias e pois seu coração estava partido ao meio com uma parte para cada um* – igualmente populares e usados para designar parentesco no primeiro caso e sofrimento no segundo.

Outra expressão a ser destacada é o índice de avaliação “É FANTÁSTICO!!!!”, no qual a resenhista, com o intuito de destacar a qualidade do livro, usou a letra maiúscula e várias exclamações, sendo este um tipo de escrita bastante recorrente.

Em suma, a Aluna 3 fez duas resenhas tratando de temas diferentes e construiu os textos também de forma diferenciada. Na primeira resenha ela dá um título, logo em seguida informa dados do livro, inicia o relato do enredo usando apenas um adjetivo para designá-lo e somente no final é que comenta favoravelmente sobre a obra. Na resenha escrita no *blog*, ela se mostra mais à vontade, interage com o leitor, comenta desde o início sobre as qualidades da obra e do autor. No entanto, apesar dessas diferenças, elas se assemelham nas escolhas lexicais, nas construções discursivas e no estilo: frases curtas, enredo breve, omissão do final, poucos detalhes do livro, o que instiga a curiosidade do leitor.

7. Considerações finais

Com relação à produção escrita dos alunos, notamos que as duas resenhas – produzidas em sala de aula e no ambiente virtual – não apresentaram diferenças relevantes em relação aos aspectos ligados à infraestrutura geral dos textos, aos mecanismos de textualização ou à sequencialidade. Entretanto as resenhas produzidas no papel mostraram-se mais presas a um modelo escolarizado do que as resenhas produzidas no ambiente digital. Apenas uma apresentou um diálogo maior com o leitor, o restante se ateve a uma escrita utilizando mais a 3ª pessoa, ou seja, mantendo certa distância e sem muito envolvimento. Na produção no *blog* é perceptível o diálogo dos resenhistas com os leitores. Os produtores utilizam a 1ª pessoa, dão sua opinião, sugerem e o tom que agenciam remete realmente a uma conversa, comprovando novamente o caráter de interatividade que o ambiente virtual oferece para esses jovens.

Pode-se observar também que nenhum dos alunos usou abreviações nem gírias em nenhum dos dois textos, sendo enfáticos ao revelar que “*ali não era o lugar para se escrever assim*” ou ainda “*como era o blog da biblioteca eu levei pro lado sério*”, ou seja, os alunos sabem perfeitamente fazer a adequação da linguagem ao ambiente e à situação de verbalização.

Outro fator a ser destacado é a importância do trabalho com os gêneros de texto, principalmente aqueles que os alunos podem encontrar nas práticas sociais do seu dia-a-dia. A resenha, pela proximidade que os alunos veem com o resumo, como prática de linguagem usual no contexto escolar, mostra-se como uma ação conhecida deles não só pela presença nos livros, apresentando, comentando, como também nas práticas orais, ao indicar um livro, um jogo de *vídeo game*, ao comentar sobre um capítulo da novela. Desse modo, eles puderam produzir um gênero cujas estratégias apresentavam semelhanças com práticas realizadas no dia a dia escolar, as quais que já conheciam e utilizavam, mas que não sabiam denominar.

Dessa forma, respondendo ao último dos questionamentos que fizemos no início do trabalho e que foram os norteadores de todo o percurso traçado até aqui, as tecnologias digitais podem, sim, ser estimuladoras da produção escrita dos alunos, mas não são o único meio motivador. Para esses alunos (sujeitos pesquisados), o uso do computador e todas as suas possibilidades são tão estimulantes quanto uma aula no laboratório de ciências ou em uma oficina de artes, desde que seja planejada e que eles sintam que há realmente um objetivo a ser alcançado e uma orientação por parte do professor. Ao ver o seu trabalho reconhecido pelos pares, professores e comunidade da qual participam, eles se sentem inseridos e participando efetivamente não só da vida escolar, mas também da vida em sociedade.

Diante de todas essas considerações, muitas são as investigações que ainda podem ser realizadas, buscando entender e responder determinados questionamentos. Todas essas indagações levam a crer que há muito ainda a ser pesquisado na busca pelo entendimento de como fazer com que a tecnologia ultrapasse os muros que separam a escola do restante do mundo e adentre nas salas de aula e na biblioteca, promovendo uma união entre o real e o virtual, entre o lápis e o teclado, entre o papel e a tela.

Referências

- ADAM, J.M. **Éléments de linguistique textuelle**. Liège, Mardaga.1993
- ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL-Unicamp. Vl. 46(1). jan/jun 2007, p. 79-92.
- BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** (3º e 4º ciclos). Brasília, DF: SEB/MEC, 1998.
- BRONCKART, JP. **Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- FORTUNATO, G.C. A sala de aula, o *blog* e os adolescentes: a produção textual no espaço do papel e da tela. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica. CEFET-MG. 2011.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n.53, dez, 2007, p. 1-25.
- KOCH, I. V., E, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 2010.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez. 2011b.
- KOMESU, F.C. *Blogs* e a prática de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. (Org) **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, L.A. Oralidade e escrita. In: **Signótica**,9:119-145, jan./dez.1997.
- MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MATENCIO, M.L.M. **Letramento, competência comunicativa e representações da escrita**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 13, n.21, jan/jun., 2004, p.23-33.
- MOTTA-ROTH, D. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 27-49.
- RIBEIRO, A.E. Ler na tela: letramentos e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- RIBEIRO, A.E. Kd o Prof.? Tb foi Navegar. In: ARAUJO, J.C.(org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna: 2007, p 221-243.
- RODRIGUES. C. **O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola**. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2006.
- ROSA, H.A.; ISLAS, O. Contribuição dos *blogs* e avanços tecnológicos na melhoria da educação. In: **Blogs.Com: estudos sobre blogs e comunicação.**/ Adriana Amaral, Raquel Recuero, Sandra Montardo (orgs.)- São Paulo: Momento Editorial, 2009.
- SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2001, p.369-411.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (ed.). **Actes du Colloque de L'Université Charles de Gaulle III, Les Interactions Lecture-écriture**. Neuchâtel, Peter Lang. 1994.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.81, dez.2002, p.143-160. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 05/10/2010.
- SOUSA, M.C. **Adolescência em camadas populares: impactos da trama escolar na construção de projetos de vida**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Belo Horizonte: Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, 2011.
- XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-180.