

“TIA, EU JÁ ESCREVI O SITE DO ‘ROTIMEIO’. AGORA É SÓ APERTAR O ENTER?” O ENDEREÇO ELETRÔNICO NA SALA DE AULA *

MÁRCIA MARIA RIBEIRO
JÚLIO CÉSAR ARAÚJO

O ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...] a leitura e escrita devem ser algo de que a criança necessite [...] a escrita deve ter significado para as crianças como uma forma nova e complexa de linguagem [...] ensinada naturalmente

(VYGOTSKY, 2000, p. 155-6)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pela epígrafe acima, retirada da célebre obra “Formação social da mente”, de Vygotsky (2000), pela observação do mundo empírico e salvaguardando alguns casos isolados, é possível afirmar que as crianças, desde o momento em que compreendem o significado da leitura e da escrita, demonstram encantamento pela idéia de se iniciar no processo de alfabetização. Elas desejam escrever e ler tudo a sua volta, olham as letras com curiosidade em busca de decifrá-las, sempre envolvidas por uma atmosfera de alegria, sobretudo quando começam a fazer uso de alguns gêneros textuais como, a troca de cartas e bilhetes com os coleguinhas de turma. Este fato é muito importante porque revela que elas constroem ilações coerentes acerca da relevância que a leitura e a escrita assumem em nossa sociedade letrada.

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 puramente mecânicas, sem sentido para as crianças, e é exatamente nesta fase em que ouvimos dos professores e de alguns pais lamentações que já se tornaram 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. Esta premissa é de Vygotsky (2000), para quem a criança não consegue aprender se ela não atribuir sentido ao objeto de estudo, no caso aqui discutido, a escrita “como uma atividade cultural complexa” (p. 156).

Por esta razão, no início do 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças parecem ainda entusiasmadas com as atividades de leitura e de escrita. No entanto, na medida em que se iniciam nos trabalhos escolares, os pequeninos começam a adentrar um outro processo, que é o de ir perdendo a vontade de aprender a ler e a escrever, antes tão demonstrada. A leitura e a escrita deixam de ser ferramentas que são utilizadas para situações reais de uso da língua e passam a ser reduzidas à mera posição de chatas e repetitivas tarefas escolares. Há então uma *escolarização* da escrita e da leitura e parece

* Este capítulo é um recorte de uma pesquisa maior, realizada na UECE, sob a orientação do Prof. Dr. Júlio César Araújo. O estudo procurou conhecer a influência dos gêneros digitais na aprendizagem da leitura e escrita de crianças que estão vivenciando o processo de alfabetização. A versão aqui apresentada está publicada como RIBEIRO, M.M.; ARAÚJO, J.C. "Tia, eu já escrevi o site do 'rotimeio'. Agora é só apertar o enter?" O Endereço eletrônico na sala de aula. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 165-178.

que é a isto que as crianças atribuem seu desencantamento. Existem casos em que elas recusam os trabalhos da escola e não querem mais ler, chegando inclusive a desejar voltar para a turminha da educação infantil. Deste modo, surge um desinteresse no meio do caminho e o que era estímulo e alegria, passa agora a ser cansativo e enfadonho.

Esse quadro desestimulador nos impeliu a pensar em uma possibilidade de sistematizar uma pesquisa-ação pela qual pudéssemos imaginar algo que viesse, se não mudar, pelo menos atenuar os problemas relativos ao ensino-aprendizagem de escrita e leitura para crianças em fase de letramento inicial. O desafio era encontrar alternativas que as oportunizassem a continuidade de sucesso de sua aprendizagem. Para isso, tivemos a idéia de desenvolver experiências com o domínio discursivo digital, através do acesso à Internet, a fim de tentar realizar um ensino que não só estimulasse à aprendizagem da escrita e da leitura, mas também que se tornasse significativo para as crianças, no sentido vygotskiano do termo.

Como nossa intenção foi a de criar necessidades de leitura e de escrita a partir de situações reais do uso da linguagem, perguntamo-nos como os gêneros digitais poderiam contribuir para as experiências de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças em processo de alfabetização. Para responder a essa questão, sistematizamos várias atividades através das quais as crianças eram expostas às situações reais do uso da escrita na Internet. Alguns gêneros, como *chat aberto* infantil, *e-mails*, cartões virtuais, *sites* infantis e o endereço eletrônico, foram selecionados para que por eles e a partir deles, as crianças percebessem as funções sociais da escrita.

Estas experiências permitiram uma divertida e profícua troca de mensagens entre as crianças, seus coleguinhas, seus pais e a professora pesquisadora. Ou seja, foram criadas situações naturais de uso da escrita e, envolvidas nisso, as crianças mergulharam em uma frutuosa experiência de aprendizagem. Para o presente capítulo, no entanto, recortamos os dados relativos às experiências das crianças com a escrita singular do endereço eletrônico¹.

A distribuição das informações neste recorte do trabalho se dá da seguinte maneira. Primeiro discutiremos um pouco sobre as práticas discursivas da Internet, estabelecendo relações dessa discussão com a escola. Na seqüência, destacaremos as características do endereço eletrônico, realçando seu estatuto genérico para, a partir disso, mostrar os pressupostos metodológicos que utilizamos para a pesquisa com as crianças. Finalmente, faremos o tratamento e a análise dos dados para deles extrairmos as nossas conclusões.

1 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NA INTERNET E NA ESCOLA

O fascínio que as tecnologias digitais exercem sobre a vida das pessoas é algo inconteste, pois elas atraem não somente adultos, mas também jovens e, principalmente, as crianças. Tem sido cada vez mais comum observar as pessoas resolverem muitos problemas cotidianos através de mensagens trocadas pelo celular, pelas operações digitais em caixas eletrônicos das agências bancárias, ou pelo acesso à Internet. Dessas práticas, a Internet parece ser a que mais atrai pessoas de todas as idades.

¹ Para outros detalhes sobre a análise “completa” dos dados dessa pesquisa, cf. Ribeiro (2005).

Se de um lado, para alguns adultos, ainda é difícil adaptar-se às novas tecnologias, pois talvez em seu tempo de crianças ou mesmo de adolescentes não puderam vivenciar e experimentar a escrita digital, por outro lado, os jovens demonstram adaptar-se rapidamente às essas tecnologias, pois navegam pelas ondas da Internet sem grandes dificuldades, comunicando-se com os amigos através de muitos gêneros digitais. A proliferação dessas práticas atrai cada vez mais o olhar dos estudiosos, pois já são várias as pesquisas sobre os *chats* (cf. ARAÚJO, 2004a; 2005a), sobre o *e-mails* (cf. COSTA, 2001; PAIVA, 2004), sobre os *blogs* (MARCUSCHI, 2004; KOMESU, 2004; 2005a; RUIZ, 2005), sobre os *sites* de relacionamentos, como o Orkut (ARAÚJO, 2006a; MELO, 2005; MENESES, 2004), além de muitas comunidades virtuais que estão surgindo na Web, como a dos *Tananans* (ARAÚJO, [2003] 2005b; 2004b) ou a **Sociedade Senhor dos Anéis** (GAED, [2003] 2005), por exemplo. Provavelmente, essas situações discursivas atraem tanto os pesquisadores porque é interessante compreender, por exemplo, o porquê de milhares de jovens e crianças, mas não somente eles, trocarem os videogames por algumas horas *teclando* na Internet, fato que os faz estabelecer novas relações com a escrita (cf. MARCUSCHI, 2001).

As crianças, por serem sujeitos deste momento histórico, demonstram bem mais habilidade com essas práticas do que alguns jovens e adultos. De acordo com o que observamos durante nossa pesquisa-ação, elas até parecem que já nascem dominando a tecnologia digital, pois não demonstram ter obstáculos no domínio da máquina, adaptando-se rapidamente ao manuseio do *mouse* e do teclado, desenvolvendo o chamado “letramento digital” (XAVIER, 2002; LEU, D. J. et al, 2004). Enquanto alguns adultos ainda resistem a esse universo, as crianças facilmente estabelecem uma interação amigável com o computador, aprendem e dominam com rapidez as manobras necessárias para efetivar sua participação via tecnologia digital. É comum observar que, em uma casa onde os adultos possuem um computador, as crianças costumam manuseá-lo bem melhor que eles. Em muitos casos, os filhos até resolvem problemas que para seus pais é uma dificuldade intransponível². Assim, podemos dizer que usar o computador como suporte para a comunicação humana em ambiente internetiano já é uma prática tão comum quanto o uso do telefone não somente entre os jovens, mas, sobretudo, entre as crianças.

As atividades vivenciadas durante a nossa pesquisa demonstraram que as crianças, depois de compreender o sentido dos usos da escrita digital, passaram a escrever e a ler mais, sanando alguns problemas de leitura que havíamos detectado antes do início da investigação. Mas esta nossa constatação não é algo localizado, uma vez que outros pesquisadores também perceberam o fato, como é o caso de Teberosky & Colomer (2003) as quais afirmam claramente: “o que temos conseguido comprovar é que quando os adultos estimulam o uso do computador, as crianças menores aprendem rapidamente” (p. 31).

A atração que a Internet exerce sobre as pessoas parece se explicar não somente pelo fato de ela ser algo relativamente recente, mas também pela possibilidade de reunir em um só suporte (a tela digital do computador) várias formas de expressão, tais como a escrita, o som e a imagem, além da rapidez da veiculação aliado a sua flexibilidade

² Sobre isso, recomendamos a pesquisa de Sonia Jurich (2000) que, ao focar a relação criança/computador, chegou a resultados que fundamentam a reflexão que desenvolvemos no parágrafo que gerou esta nota. Ainda sobre essa questão, recomendamos a leitura do capítulo de Ribeiro, neste livro.

lingüística. Assim, a Internet se mostra como um *locus* privilegiado para o estudo da escrita porque, ainda que o seu suporte digital se caracterize por essa peculiar heterogeneidade semiótica, salientamos com Marcuschi (2004) que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita” (p. 18).

As palavras de Marcuschi nos levam a crer que o livre e o satisfatório acesso à Internet, dependem significativamente do domínio da escrita, tanto para escrever quanto para ler. Assim, crianças que não lêem ainda podem até jogar ou usar alguns *softwares* “educativos” instalados no computador, mas não conseguem utilizá-lo para se comunicar por meio dele. Por causa disso, nossa suposição de trabalho é a de que quanto mais a criança sentir uma real necessidade que dependa da escrita para ser satisfeita, mais ela dará sentido a sua aprendizagem. Tal suposição se confirmou através dos testes de escrita e leitura que proporcionamos aos sujeitos de nosso estudo, através do endereço eletrônico. Antes de apresentarmos esses achados, convém que discutamos o que entendemos por endereço eletrônico.

2 O GÊNERO DIGITAL ENDEREÇO ELETRÔNICO

É importante começar esta sessão mostrando a informação de que, para Marcuschi (2004), o endereço eletrônico está na lista dos: “gêneros mais conhecidos e que vêm sendo estudados no momento” (pp. 28-29). Segundo as palavras desse autor, o endereço eletrônico é um genuíno gênero digital, cuja função social é a de nos proporcionar acessos a *sites* ou para fazermos usos do *e-mail*. Algumas características do endereço eletrônico podem ser encontradas em Araújo ([2003] 2005b), para quem há dois aspectos que devem ser observados para compreendermos algumas particularidades desse gênero:

O primeiro é relativo ao endereço de caráter pessoal (o *e-mail*), cuja formação obedece a seguinte ordem: o nome do dono do endereço, seguido do símbolo @ (lê-se arroba), o nome do provedor de acesso e de sua natureza, acrescido da abreviação indicadora do país. O segundo, diz respeito à composição do endereço de uma *home page*. Este segue o protocolo próprio da *Web* que é o <http>, seguido de dois pontos e duas barras, da sigla *www* (para indicar a *Web*)³, o nome da *home page*, seguida da explicitação da natureza que pode ser: **com** – comercial; **org** – organização não-lucrativa; **mil** – militar; **net** – rede e **gov** – governamental. Finalmente, a menção ao país como, por exemplo, **br** para endereços brasileiros, **fr** para endereços franceses, **it** para os italianos e assim sucessivamente. Há, entretanto, uma curiosidade em relação aos endereços eletrônicos usados nos EUA. Estes não apresentam a sigla indicando o país, encerrando-se na natureza do provedor, geralmente de caráter comercial. Contudo, esta característica não está fixada, apenas, a endereços americanos, haja vista existirem, por exemplo, provedores brasileiros, como o <http://www.globo.com> ou ingleses, como o <http://www.hotmail.com>, os quais não apresentam as siglas que indicam o país de origem (ARAÚJO [2003] 2005b, pp. 46-47).

Estas explicações apontam para a organização composicional do gênero endereço eletrônico⁴. Como ressalta o autor, a composição desse gênero não pode de modo algum ser alterada porque seu formato é rigorosamente padronizado, de maneira que a presença ou a ausência de algum caractere da escrita pode ser um motivo para o

³ Araújo ([2003] 2005b) mostra que “a *Web* funciona através de seu próprio protocolo HTTP da expressão *Hipertext Transfer Protocol* ou “protocolo de transferência de hipertexto”, sigla que aparece em todos os endereços da Rede” (p. 46).

⁴ Para conhecer mais sobre o estudo da organização dos gêneros digitais, cf. Araújo & Costa, neste livro.

não acesso do *site* esperado ou do envio incorreto do *e-mail* desejado. De maneira semelhante, Marcuschi (2004) também salienta a relevância de se observar a composição do endereço eletrônico, pois

aspecto extremamente importante no caso de endereços eletrônicos é a **exatidão**. Esses endereços não admitem nenhuma alteração e um simples espaço a mais ou a mudança de uma letra é suficiente para que ele não funcione (p. 60).

Tanto Araújo ([2003] 2005b) quanto Marcuschi (2004) nos mostram que neste gênero, a escrita se apresenta com algumas especificidades, como a completa ausência de acentuação gráfica e diacríticos, e uma pontuação que se limita a presença do ponto (no caso também de *e-mails*) e dos dois pontos, no caso de endereço de *sites*, como o <http://www.turmadamonica.com.br>. Estas especificidades demarcam suas características lingüísticas e foi a partir delas que as crianças apresentaram avanços na aprendizagem da escrita, pois ao se depararem com as dificuldades, elas tiveram de perceber que, para usar o gênero corretamente, teriam de observar as restrições de uso que lhe eram inerentes, como escrever sem deixar espaço entre as palavras e as siglas, observando a pontuação, além de rejeitar o uso da acentuação e de maiúsculas, como na palavra **Mônica**, que aparece diferentemente do usual no endereço acima.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já mencionamos, este trabalho resulta de uma pesquisa-ação que, segundo Kemmis & Wilkinson (2002), é um estudo de “práticas reais, materiais, concretas e específicas de certas pessoas em locais específicos” (p. 49). Esses autores defendem que tal estudo deve ser “um processo de aprendizagem cujos frutos são as mudanças reais e materiais” (Id. *Ibidem*). Assim, partimos de uma situação identificada na prática didática com alunos de 1º ano do Ensino Fundamental que apresentaram problemas na aprendizagem da leitura e escrita, decorrentes de uma rotina enfadonha cheia de tarefas escolares esvaziadas de sentido.

A sistematização da pesquisa começou no início do ano de 2004, em uma escola particular de Fortaleza, tendo como sujeitos uma sala de apenas quatro alunos que cursavam, na época, o 1º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2005, a pesquisa foi estendida à uma nova turma de 1º ano, dessa vez com cinco alunos. Isto não significa que os alunos do 1º ano de 2004 tenham saído da pesquisa. Ao contrário, eles formaram a turminha do 2º ano, que continuou em nosso estudo. Contudo, na tentativa de simplificar o recorte para o presente capítulo, decidimos focalizar a análise apenas nos alunos do 1º ano de 2005, pois com eles foi possível corrigir alguns procedimentos usados com a turma anterior.

Os trabalhos aconteciam obedecendo a seguinte dinâmica. Em duas aulas semanais, as turmas iam para o laboratório para participar das aulas de informática. O intuito era conhecer o computador para compreendê-lo melhor. No início, as aulas eram para dar oportunidade às crianças de aprender sobre a máquina em si, atentando para a funcionalidade dos periféricos, como o *mouse* e o teclado. Na seqüência, o *Internet Explorer* foi introduzido como sendo o programa que as fariam entrar em contato com a Internet, destacando, especialmente, a importância da barra de endereço. Conhecer os periféricos, como o teclado foi importante porque as crianças, ao manipulá-lo, perceberam que nele

estão as letras do alfabeto, além de outros signos. A materialização no teclado ajuda-as a representar o conjunto finito de letras com as quais se trabalha e, além disso, ajuda-as a estabelecer relações tipográficas. De fato, enquanto no teclado as letras estão representadas em caixa alta, na tela aparecem em minúscula [...] e isto deve colaborar na construção de um sistema de correspondências entre maiúsculas e minúsculas (TEBEROSKY & COLOMER, 2003, p. 31).

Assim, tentamos construir com eles o conceito do suporte digital e de Internet. Consideramos importante ressaltar que todos esses detalhes técnicos foram aprendidos de maneira surpreendentemente rápida pelas crianças, o que demonstra que a atividade ia despertando a curiosidade, portanto ganhando sentido para elas.

Foi selecionada uma relação de *sites* infantis e outros portais para o trabalho em sala de aula os quais foram classificados de acordo com o grau de dificuldade. Assim, os de sílabas simples (consoante/vogal) foram considerados de baixo grau de dificuldade; os de sílabas complexas (consoante/vogal/vogal ou consoante/consoante/vogal) foram considerados de médio grau; e, por fim, os de língua estrangeira foram considerados de alto grau de dificuldade. Para a identificação dessa graduação de dificuldades, utilizaremos a seguinte legenda: site A = baixo grau, site B = médio grau e site C = alto grau, conforme mostra a figura 1.

SITES OU PORTAIS	ENDEREÇOS	CLASSIFICAÇÃO
Turma da Mônica	< http://www.monica.com.br >	Site A
Sítio do Pica-pau Amarelo	< http://www.sitiodopicapauamarelo.com.br >	Site B
Menino Maluquinho	< http://www.meninomalquinho.com.br >	Site B
Hotmail	< http://www.hotmail.com >	Site C

FIGURA 1 – RELAÇÃO DOS SITES POR NÍVEIS DE DIFICULDADES

A fim de sistematizarmos os dados da pesquisa, foram geradas algumas telas que mostram o uso pelas crianças do endereço eletrônico, sobretudo aquelas que mostravam as tentativas fracassadas de entrar nos *sites* pretendidos por elas. Devido à “imaterialidade” e volatilidade próprias do suporte digital, transformamos as telas em arquivos de *Word* com a finalidade de voltarmos a elas no momento da análise (cf. ARAÚJO, 2006b). Em acréscimo a esse procedimento, usamos um K7 para gravarmos as falas espontâneas das crianças na hora das experiências no laboratório de informática. As falas, como a que aparece no título deste trabalho, foram todas transcritas e, por isso, elas foram analisadas também em nosso relatório. Essas falas espontâneas foram importantes para o nosso estudo porque revelam a construção do sentido que as crianças faziam da escrita dos endereços eletrônicos. Os resultados desse estudo serão apresentados subseqüentemente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A riqueza semiótica (som-imagem-escrita) dos *sites* infantis serviu para motivar as crianças a escrever os endereços corretamente. No entanto, elas digitavam o endereço e, por descuido ou por ainda não dominarem o gênero, não conseguiam acessar o portal da turma como também de outros trabalhados em sala, como mostra a seqüência de figuras a seguir.



FIGURA 2 – TENTATIVA DE ACESSO AO SITE DA TURMA DA MÔNICA



FIGURA 3 – TENTATIVA DE ACESSO AO SITE DO HOTMAIL



FIGURA 4 – TENTATIVA DE ACESSO AO SITE DO PICA-PAU AMARELO



FIGURA 5 – TENTATIVA DE ACESSO AO SITE DO PLENARINHO⁵

Observamos que, ao se depararem com essas imagens, as crianças percebiam que algo estava errado com a escrita e passaram a ler com muito mais frequência o que escreviam na barra do endereço. Em situações como essas, falávamos que o gênero endereço eletrônico não admite alteração alguma, mesmo que seja apenas um mero espaço entre as letras. Observamos que, na medida em que vivenciavam essas experiências de não acessar o *site*, as crianças tornavam-se mais atentas ao escrever o endereço. No entanto, nem sempre a releitura era o suficiente para que as crianças percebessem onde estava o “erro”, sendo necessária uma intervenção mais direta da professora.

Os dados que geramos para a análise mostram que as crianças percebiam que se o *site* que elas tanto desejavam *navegar* não “entrava” é porque havia algo estranho na barra do endereço. Ao observar a seqüência de figuras acima, o leitor atento poderá verificar rapidamente o “erro de escrita” nos endereços eletrônicos trabalhados. Mas, para algumas criancinhas em processo de alfabetização isso nem sempre é uma tarefa grata. Observamos que algumas delas, mesmo quando incentivadas à releitura e à reescrita, não conseguiam identificar a razão de o seu *site* preferido não ter aparecido em sua tela. Essas situações geravam falas como as que seguem:

Tia, eu **já li tudo** o que escrevi, mas **não encontro o erro**? Por que não entra o *site* da Mônica? [grifos nossos].

Tia, por que não está entrando? **Está tudo certo, já li!** [grifos nossos].

Pronto, tia, eu **já escrevi o site do rotimeio**. Agora é só apertar o enter? [grifos nossos]

Ah, **escrevi tudo de novo!** Agora entrou! [grifos nossos].

⁵ Site infantil da Câmara dos Deputados.

Observando as figuras e a “falas”, acima, é possível perceber que as crianças sentem dificuldades com sites do tipo C (cf. figura 3). Observamos também que elas não se davam conta do uso inadequado da vírgula, fato que serviu para reforçarmos que a escrita neste gênero não pode ser alterada nem que essa alteração seja mínima, como trocar um ponto por uma vírgula (cf. figura 2). Um outro aspecto muito rico está nas falas das crianças, pois o fato de uma delas, por exemplo, ter dito “escrevi tudo de novo! Agora entrou” revela alguns conhecimentos do gênero, como a **exatidão** que ele exige, para usar o termo de Marcuschi (2004), pois não é de qualquer modo que devemos digitar o endereço.

As crianças percebiam que se o *site* não “entrava” é porque havia algo estranho na barra de endereço. Entendemos que quando isso chega à consciência infantil, a atividade de releitura passa a ter sentido, o que desemboca na construção de um novo hábito que lhes será útil por toda sua vida escolar: a prática de revisar o que escreveu. Finalmente, é importante realçar que, mesmo que ela não tenha encontrado o suposto erro, houve uma prática concreta de leitura cuja motivação não foi criada por uma situação artificialmente elaborada para este fim. Ao contrário, a leitura feita pela criança foi orientada por uma necessidade real que ela sentiu. Para nós, isso é muito importante porque podemos mostrar para as crianças que, na escola, a escrita e a leitura também podem consistir algo que vai bem além de práticas artificiais, como denuncia Irandé Antunes (2003).

Um dos *sites* mais requisitados pelas crianças foi o da Turma da Mônica, tão bem conhecido no meio infantil pelos gibis. Esse portal, além de apresentar toda a turma e suas historinhas, traz também algumas músicas que deixavam eufóricas as crianças. Quando elas conseguiam acessar o *site*, finalmente, era comum ouvirmos falas como a última que mostramos acima. Aproveitando o entusiasmo dos sujeitos para com aquele *site*, resolvemos retomar às aulas sobre o *Internet Explorer* para orientá-los quanto ao preenchimento da barra de endereço.

Geralmente, após a escrita do endereço todas esperavam o sinal da professora para que apertassem a tecla *enter*. No início, essa atividade era penosa para as crianças, já que algumas digitavam com muita dificuldade, procurando as letrinhas desse endereço no teclado. Mas quando elas conseguiam, o portal se materializava na tela digital trazendo consigo muito colorido, além de outras semioses como a música, deixando-as muito contentes. A figura 6 mostra um momento em que uma das crianças conseguiram sucesso na escrita do endereço eletrônico.

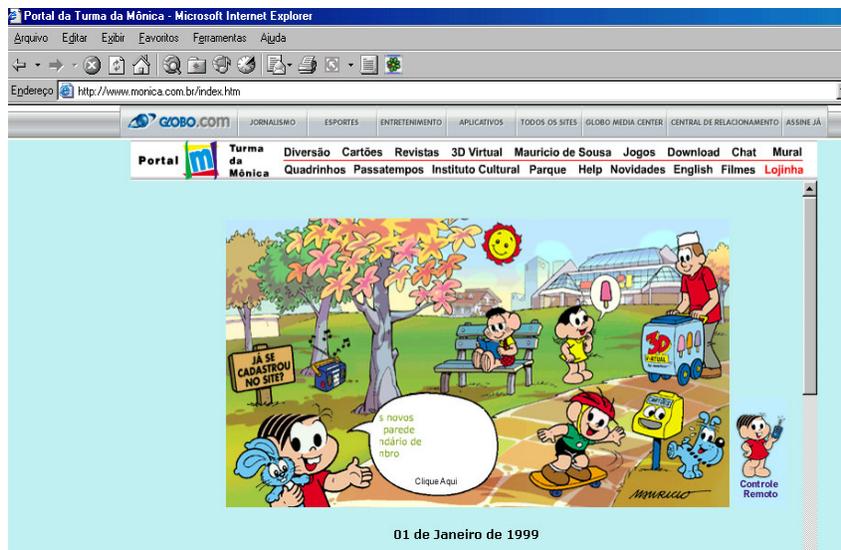


FIGURA 6 – SUCESSO NO ACESSO AO SITE DA TURMA DA MÔNICA

A análise das tentativas de entrar nos *sites*, mostra que as crianças não mais estavam atentas somente ao que escreviam para corrigir, mas também passaram a observar a escrita de seus coleguinhas. Esta percepção da criança é relevante porque mostra claramente que ela começa a compreender que a escrita se faz a partir de algumas convenções sociais. Bem mais importante do que isso é o fato de elas perceberem que o “erro” de escrita é parte constitutiva do processo de aprendizagem desta tecnologia, pois se ela tinha “liberdade” para cometer “erros”, tinha ainda mais liberdade para corrigi-los. Em nossa opinião essa constatação é importante porque elimina da prática escolar a severidade das correções da professora no uso de canetas vermelhas como também e, principalmente, pulveriza o medo que as crianças, comumente, sentem de cometer esses erros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, propusemo-nos a mostrar uma análise de como as crianças descobrem a escrita a partir de situações naturais de uso da linguagem na Internet. Para isso, usamos o gênero digital endereço eletrônico o qual se mostrou muito útil ao nosso empreendimento científico, pois sua característica formal despertou a atenção das crianças para as convenções sociais estabelecidas para a funcionalidade da escrita neste gênero.

À luz dessa experiência, estamos convencidos de que os gêneros digitais podem dar uma pertinente contribuição para o ensino da produção escrita de crianças em processo de alfabetização, seja porque eles exercem um “fascínio” sobre as crianças que passam por este processo, seja porque elas não só ficam atentas a todas atividades como também sentem cada vez mais a necessidade de aprender a ler e a escrever independentemente do auxílio do professor.

Para os alunos que já possuíam um pouco do domínio da leitura e da escrita, as atividades foram estímulo para quererem continuar crescendo e para aqueles que ainda tinham grandes dificuldades, verificamos que passaram a querer aprender rapidamente

sobre as características da escrita do gênero estudado. Muitos demonstraram emocionantes superações de suas dificuldades, tudo para não ficar fora do grupo dos que se divertiam/aprendiam com a Internet.

Essas superações passaram a refletir positivamente também fora das aulas de informática o que nos levou a uma emocionante constatação. O hábito construído por elas da leitura cuidadosa de sua própria escrita, proporcionou um laborioso e divertido trabalho de revisão e reescrita que as crianças passaram desenvolver confiantemente. Nós esperávamos por esses resultados porque elas foram pouco a pouco percebendo a característica da escrita rígida imposta pelo endereço eletrônico. Isso oportunizou que elas refletissem que os usos sociais da escrita são regidos por normas que a própria sociedade elabora e que em muitos casos, não podem ser transgredidas.

É importante realçar que essa habilidade desenvolvida pelos pequenos internautas migrou para as produções que eles faziam em outros suportes de escrita, como em suas agendas e cadernos. Por conta disso, alguns deles, que tinham perdido o hábito de fazer cartinhas, escrever bilhetinhos ou diários, retornaram com toda força à prática desses gêneros, voltando adquirir alguns suportes, como pequenos diários e cadernetas para anotarem tudo o que antes gostavam de escrever na época da alfabetização. Para nós, isso também foi uma grata e emocionante surpresa que a pesquisa nos revelou.

Os achados de nossa pesquisa trazem uma implicação pedagógica muito importante: a escola precisa se esforçar para testar “novos” caminhos para o ensino da escrita ou para ressignificar os que já existem de modo que se possa retirar o tom severo do discurso pedagógico o qual faz com que as crianças paralise diante do medo de errar ou da descrença que elas percebem por parte de seus pais e professores. Se for verdade que ensinar a ler e a escrever é tarefa da escola, então é verdade que tal tarefa pode e deve ser sempre redimensionada. Neste sentido, nossa pesquisa talvez sirva para mostrar que a escola não pode mais se esquivar de inserir os gêneros digitais na sala de aula, sob pena de condenar seus alunos a mais um tipo exclusão social. Assim, encerramos este trabalho com as sábias palavras de Marcuschi (2004) para nos servir de reflexão: “já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do ‘discurso eletrônico’ ou pode a escola tranqüilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais e bilhetes” (p. 17).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, J. C. O que o meu aluno faz nesse tal de Orkut? **Vida & Educação**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006a, pp. 29-32.
- ARAÚJO, J. C. **Os chats: uma constelação de gêneros na Internet**. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: PPG-L-UFC, 2006b.
- ARAÚJO, J. C. Chat educacional: o discurso pedagógico na Internet. In. COSTA, N. B. (ORG.). **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. São Paulo: Pontes, 2005a. pp. 95-109.

ARAÚJO, J. C. Chat na Web: um estudo de gênero hipertextual. In. CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. & MIRANDA, T. P. (ORGS.). **Teses & Dissertações: Grupo PROTEXTO**. Volume 1. Fortaleza: PROTEXTO – UFC, [2003] 2005b. [CD-ROM]. ISBN – 85-904864-2-7.

ARAÚJO, J. C. A conversa na *Web*: o estudo da transmutação em um gênero textual. In. MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004a. pp. 91-109.

ARAÚJO, J. C. **A comunidade discursiva dos *Tananans*: uma experiência etnográfica em sala de *chat***. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Trabalho inédito, 2004b.

COSTA, M. H. A. Os dêiticos na correspondência eletrônica. **Boletim da Abralin**. nº 26. vl. 01, 2001. pp. 460-462.

GAED, C. R. **A comunidade discursiva virtual Sociedade Senhor dos anéis: caracterização e condições de participação**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2003.

JURICH, S. **Computers for children: from the beaches of California to the slums of India**, 2000. Disponível em: <<http://www.techknowlogia.org>>. Acesso em: ago. de 2004.

LEU, D. J. et al. Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. In: RUDDELL, R. B. & UNRAU, N. J. **Theoretical Models and Processes of Reading**. 5. ed. Newark: IRA, 1570-1613, 2004.

KEMMIS, S. & WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In. DINIZ-PEREIRA, J. E. (ORG.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. pp. 43-66.

KOMESU, F. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In. MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (ORGS.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. pp. 110-119.

KOMESU, F. **Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de *blogs* da Internet**. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: IEL-UNICAMP, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In. MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (ORGS.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. pp. 13-67.

PAIVA, V. L. M. E-mail: um novo gênero textual. In. MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (ORGS.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. pp. 68-90.

RIBEIRO, M. M. **Gêneros digitais na escola: uma experiência com crianças em processo de alfabetização.** Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa). Fortaleza: CH-UECE, 2005.

RUIZ, E. M. S. D. **Kd o português dk gnt??? :-D o blog, a gramática e o professor.** **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.** Vl. 5. n. 01. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. A. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Trad. de José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange. C. Afeche.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese (Doutorado em Lingüística). Campinas: IEL-UNICAMP, 2002.