

A produção textual de aprendizes em práticas (multi)letradas: o caso do *Club-Penguin*

(Textual production of learners in multiliteracies practices: the case of *Club-Penguin*)

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

flaviasordi@gmail.com

Abstract: This article intends to discuss literacy practices that subjects in the acquisition/development of writing do in different contexts and media, watching the (multi) literacies practiced by them and see if there are linkages with school literacies. Therefore, was analyzed a play produced by children online surfers to a digital environment called *Club-Penguin*, who are also students of the same school of elementary school, in São Paulo. This production process revealed interesting questions about multiliteracies and multimodality.

Keywords: writing production; literacies; *Club-Penguin*.

Resumo: Neste artigo, pretende-se discutir práticas letradas que sujeitos em aquisição/desenvolvimento da escrita desenvolvem em diferentes contextos e meios, observando os (multi)letramentos praticados por eles, e verificar se existem articulações com letramentos escolares. Para tanto, foi analisada uma peça de teatro produzida *on-line* por crianças internautas de um ambiente digital denominado *Club-Penguin*, que são também alunos da mesma escola de Ensino Fundamental I, no interior de São Paulo. O processo de construção daquela revelou interessantes questões acerca dos multiletramentos e da multimodalidade.

Palavras-chave: produção escrita; letramentos; *Club-Penguin*.

Introdução

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...]. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem colaborativa e cooperação em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas, quanto nas escolas. (LÉVY, 1999, p. 172)

Assistimos no Brasil, sobretudo nos últimos vinte anos, a um “uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa” que ocasionaram transformações significativas em diversas esferas sociais de ação humana. No cerne dessas mudanças, de acordo com Rojo (2009), quatro delas receberiam destaque: “a vertiginosa *intensificação* e a *diversificação da circulação da informação*’, ‘a *diminuição das distâncias espaciais*’, ‘a *diminuição das distâncias temporais* ou a *contração do tempo*’ e ‘a *multissemiótica*” (p. 105, grifos da autora).

Dessa forma, os variados tipos de informação que circulam livremente por meio de redes compartilhadas, conectando pessoas de diferentes locais e culturas de maneira rápida e, muitas vezes, instantânea, bem como a proliferação de várias mídias e modos de

dizer integrando sons, imagens, vídeos e várias semioses ao mesmo tempo, geram novas “relações com o saber” (LÉVY, 1999, p. 172) que se esbarram com métodos tradicionais de ensino, dentre os quais aqueles que dizem respeito à educação formal, tocando, inevitavelmente, na organização e funcionamento das escolas, instituições que se caracterizam por abrigar tradições diferentes que interagem em seus interiores por meio da “mediação interna” e da “mediação externa”. Segundo Corrêa (2011):

Cruzam-se, portanto: a) no que se refere à mediação interna à escola, fontes provenientes da prática escrita com transmissão essencialmente oral (neste caso, atuam os diferentes mediadores do discurso pedagógico, sintetizados na figura do professor); com b) no que se refere às mediações externas à escola, fontes diversas, inclusive de natureza escrita, mas predominantemente de natureza oral (neste caso, atuam diferentes mediadores do discurso cotidiano, dentre os quais a família, os vizinhos, os amigos, mas também o aparelho da comunicação oficial e os vários tipos de *mídia*). (p. 16)

Se as escolas já contavam com “diferentes mediadores”, além dos professores, ao passo que os alunos transitam por múltiplas práticas sociais e participam de diversos eventos de letramento (fora dela) com distintos atores sociais; com a proliferação dos vários tipos de mídia favorecidos pela difusão das TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –, o conflito gerado do cruzamento dessas mediações parece ter se intensificado. Embora pesquisas indiquem que práticas letradas promovidas pelas instituições de ensino ainda sejam predominantemente grafocêntricas e baseadas em modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), estudos ou mesmo qualquer breve observação empírica revelam discentes transitando por multiletramentos que envolvem celulares, *tablets*, computadores, *web*, enfim, a tecnologia digital.

Assim, as questões que se colocam urgentes ao debate e as quais serão tratadas neste artigo são: em que medida situações de multiletramentos no meio digital aproximam-se ou distanciam-se das práticas tradicionais de ensino? Como podemos pensar nos modos de cruzamento de mediações (interna e externa) no interior da escola, reconhecendo as práticas multiletradas pelas quais transitam estudantes?

Buscando, pois, entender esses pontos de conflito e compreender os letramentos já realizados pelos alunos fora da escola, o trabalho aqui apresentado visa a discutir práticas letradas que sujeitos em aquisição e/ou desenvolvimento da escrita desenvolvem em diferentes contextos e meios observando os (multi)letramentos praticados por eles, analisando, em particular, a produção de uma peça de teatro em ambiente digital por alunos do último ano do Ensino Fundamental I em contexto extra-escolar e verificar se existem articulações com os letramentos escolares e quais as implicações dessa (in)existência.

A produção discente e os multiletramentos

Street (2012), ao descrever o currículo escolar britânico, afirma que este, sendo fortemente focado em modelo de habilidades autônomo com ênfase no impresso, sofreu, então, choque com o desenvolvimento e propagação das novas tecnologias:

O currículo escolar de hoje, fortemente focado, no Reino Unido, em um modelo baseado em habilidades, modelo “autônomo” envolvendo o foco no letramento impresso, tem de fato, rapidamente sido superado pela

realidade da comunicação contemporânea, mergulhada em um conjunto de tecnologias, geralmente de base computador, telefones celulares etc...¹ (STREET, 2012, p. 8, tradução minha)

A situação denunciada pelo autor também ocorre em contexto brasileiro, no qual os discentes têm contato com uma série de tecnologias, inclusive aqueles matriculados em escolas públicas, realizando uma série de práticas letradas que são denegadas nos ambientes de ensino em que o foco está nos textos impressos. Sabe-se que muitos dos alunos, independente do grupo socioeconômico ao qual pertencem, circulam por práticas que envolvem as tecnologias digitais, como o uso de aparelhos celulares e da própria internet, ainda que não possuam computadores próprios, acessando-os em *lan houses* e em centros de informática, por exemplo (BUZATO, 2007).

Por outro lado, a despeito dessa revolução eletrônica (CHARTIER, 1999), vemos que são poucas as práticas em contexto escolar que se valem, efetivamente, daquilo que já é praticado pelos alunos fora das salas de aula por uma série de fatores, como falta de recursos materiais, ausência de estruturas físicas e, até mesmo, receio de docentes diante das novas possibilidades imprevisíveis que são postas em uso quando se permite a utilização das novas tecnologias.

Vale ressaltar que os multiletramentos não são exclusivos das tecnologias digitais, mas, sua promoção:

[...] caracteriza-se como um trabalho que parta das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados. (ROJO, 2012, p. 8)

Seja como for, o fato é que esses multiletramentos parecem desconsiderados nas práticas de ensino, apesar de os discentes transitarem por elas de forma não institucionalizada, marginal, e, por conseguinte, muitas vezes, de modo pouco crítico. Neste artigo, portanto, busco apresentar e analisar práticas multiletradas de alunos fora da escola, envolvendo tanto as tecnologias digitais, quanto suas culturas de referência, a fim de provocar reflexões acerca da atenção que se tem dado a essas práticas e ações relativas ao potencial que o trabalho com elas pode ter para o ensino-aprendizagem de língua materna.

Um ambiente digital multiletrado

O *Club-penguin* é um ambiente *on-line* voltado para o público infantil, geralmente entre seis e quatorze anos, no qual cada criança possui um avatar representado por um pinguim.² Trata-se de um *site* (ou um jogo com múltiplos participantes) mantido pela empresa *Walt Disney Company* que, criado por Lane Merrifield, Dave Krysko e Lance Priebe e lançado em outubro de 2005 no Canadá, passou a ter uma versão em português, três

1 “The school curriculum of today, heavily focused in the UK on a skills-based ‘autonomous’ model involving a focus on print literacies, is in fact rapidly being superseded by the reality of contemporary communication, embedded as it now is whiting a range of technologies, often screen-based as in computer, mobile phones etc...” (STREET, 2012, p. 8).

2 Os usuários podem escolher nomes, cores, roupas, personalidades, enfim, comporem seus pinguins da maneira como quiserem.

anos mais tarde. Atualmente, apresenta acesso nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola, com sede em seu país de origem e polos na Austrália, Inglaterra, Argentina e, inclusive, Brasil, contando, no início de 2012, com mais de doze milhões de usuários.³

No *site*, os participantes podem integrar diversas atividades, tais como jogar, ir a festas, encontrar amigos, participar de concursos, ter uma vida social (possuir uma casa, trabalhar, adotar animais de estimação, fazer compras etc.) e circular por vários ambientes como a Praia, o Centro, o Café, a Montanha e a Sala de Leitura, entre outros. De acordo com sua equipe organizacional: “Existem muitas maneiras de participar para fazer parte do Club Penguin um lugar divertido para todo mundo que entra no jogo” (NOLL, 2010, p. 176). A seguir pode ser visualizada a página inicial da comunidade:



Figura 1. Página inicial do *Club Penguin* na versão em português: <http://clubpenguin.com/pt/>

Os usuários têm várias possibilidades de ação pela ilha, dentre as quais se destacam os jogos, a formação de uma rede de amigos e a manutenção diária de seus avatares-pinguins. Isso implica a conquista de moedas virtuais para comprar os itens de que necessitam ou desejam e, ainda que haja alguns apontamentos no sentido de que o consumismo é reproduzido ali, nota-se que o principal foco das crianças é conquistarem bens por meio de seus próprios méritos, tornando-se empreendedores e mais autoconfiantes (SARAIVA, 2009).

Ademais, partimos do pressuposto de que a internet não contempla um mundo à parte, sendo “uma extensão da vida como ela é, em todas as suas dimensões e sob todas as suas modalidades” (CASTELLS, 2003, p. 100), ou seja, configurações da vida social se reproduzem também nela, por exemplo, em movimentos marcados em nossa sociedade, como o consumismo.

³ Disponível em: <<http://www.clubpenguin.com/pt/company/news/070801-the-walt-disney-company.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

Contudo, o que chama atenção nessa comunidade é o fato de que, nas múltiplas vivências possíveis no *site*, as crianças realizam intensa interação social e à medida que estão inseridas em práticas sociais situadas, ou seja, de letramentos, além da recepção, participam da produção de diversos gêneros textuais/discursivos e até multimidiáticos, como conversas em bate-papos *on-line*, leitura de obras na “Sala de Leitura”, leitura de notícias do jornal semanal ou mesmo produção de comentários para o *site*, leitura de instruções de jogos, composição e recebimento de cartões postais multimodais, produção de peças teatrais colaborativas, participação em enquetes, produção de textos escritos para participar de concursos internos, assistem a videocliques e filmes, entre outras possibilidades, revelando a importância e pertinência de investigação das interações sociais e práticas letradas desenvolvidas no ambiente.

No artigo, faço o recorte de uma dessas práticas e analiso o processo de produção de uma peça teatral por um grupo de crianças entre 9 e 10 anos de idade que cursam o 5º ano do Ensino Fundamental I, a fim de observar e relatar quais são as novas práticas letradas realizadas por essas crianças fora da escola e que outros letramentos são exigidos. Além disso, examino em que medida as situações de multiletramentos aproximam-se ou distanciam-se das práticas escolares e quais suas implicações para o ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Análise de um processo de produção

Se você é o tipo de pinguim que sonha em ver seu nome cercado de luzes, seu lugar é o Palco! (NOLL, 2010, p. 70).

Os membros do *Club-Penguin* participam de diversas práticas letradas, como apresentado anteriormente, dentre as quais se destaca a produção de peças teatrais. Conforme a equipe organizadora do ambiente apresenta em seu *Guia Oficial*:

Você pode estrelar desde uma história de ficção científica até uma produção sobre os times rivais do colégio. Se quiser saber o que está em cartaz, é só ver os letreiros na fachada do teatro. Todo mês tem uma peça novinha em penas. (NOLL, 2010, p. 70)

As peças são lançadas mensalmente e acontecem em um lugar chamado “Palco”, isto é, um ambiente no qual os avatares-pinguins vão para encenarem juntamente com seus amigos, brincando de serem atores e atrizes ou simplesmente o frequentando como público espectador. A seguir, tem-se a imagem do local:



Figura 2. “O Palco”: onde as peças são encenadas no *Club-Penguin*

No Palco, as peças já estão previamente montadas, com roteiros e figurinos pré-definidos para serem escolhidos pelos internautas. Como em um jogo de quebra-cabeças, as crianças têm de montar as partes, podendo variar na ordem do roteiro e desfecho, mas nunca lhes é permitido criar histórias com suas próprias palavras ou elaborar enredos de suas autorias. Paralelamente, ao observar um grupo de crianças que cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola do interior de São Paulo e eram usuários assíduos do ambiente, frequentando-o diariamente e marcando horários para “brincarem” juntos no *site*, pôde ser observado que uma de suas preferências era a produção de peças teatrais como ação no ambiente.

Contudo, as crianças não gostavam do funcionamento do Palco e preferiam montar suas peças individualmente a fim de produzirem vídeos e publicarem-nos na internet, principalmente, no *site* de compartilhamento *YouTube*.⁴ A esse respeito os comentários de alguns sujeitos do grupo foram:

- (01) Não gosto de fazer peças no palco porque não tem os cenários necessários. Lá o cenário tem a ver com aquela história que o Club Penguin fez e não com a minha história, que eu criei. (05/06/2012)
- (02) Eu acho mais interessante peças criadas porque tem mais a ver com você, porque aquela você só imita o que a pessoa fez, então, não tem graça. (05/06/2012)

Dessa forma, acompanhando as ações de um grupo de sujeitos no *Club-Penguin*, desenvolvendo pesquisa de cunho etnográfico,⁵ percebi que estes, cotidianamente, montavam peças de teatro e encenavam-nas em algum espaço do ambiente, a título de passatempo, sem que elas fossem solicitadas por alguém ou estivessem sendo avaliadas de alguma maneira. Devido à grande frequência com que faziam isso – muitas vezes diariamente – resolvi acompanhar algumas dessas produções, gravando⁶ as ações dos sujeitos na internet quando

4 Disponível em: <<http://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>>.

5 As crianças foram acompanhadas no período de seis meses por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em que se utilizaram métodos como gravação de suas interações no *site*, entrevistas semi-estruturadas e entrevistas virtuais, bem como acompanhamento de suas tarefas escolares, por meio de seus materiais didáticos, cadernos, tarefas e conversas informais com a professora responsável pela sala.

6 O programa utilizado para gravação foi o *AutoScreenRecorder 3.1*.

estava *on-line* ao mesmo tempo em que eles estavam conectados ou, ainda, por meio do computador de um sujeito, em particular, *L.D.*, pois, normalmente, este era o “diretor” dos eventos teatrais do grupo enfocado.

Para o trabalho, faço recorte de uma dessas produções dirigidas por *L.D.*, realizada na primeira semana de junho de 2012 e gravada no dia 05 do mesmo mês pelas crianças participantes, cujo título foi “Uma viagem no tempo” e teve a duração de 4 minutos e 45 segundos. O procedimento metodológico foi o acompanhamento, durante uma semana, de encontros *on-line* do grupo no *Club Penguin* para fim de produzirem esta. Ademais, também foram feitas entrevistas semiestruturadas e conversas informais com as crianças visando à compreensão de suas ações e práticas no *site*.

É importante destacar que, neste artigo, trago a descrição do produto final, porém o grupo encenou a peça por várias vezes antes de gravá-la, além de ter realizado uma edição no *MovieMaker*,⁷ na qual puderam inserir trilha sonora e cortar as partes que julgaram convenientes. Tal trabalho foi por mim acompanhado e gravado a partir do computador do sujeito *L.D.*, como dito. Nota-se que a peça em questão, além das falas (que aparecem em balões com textos escritos), contém música, imagens em movimento (ação dos personagens que também foram construídos) e imagens estáticas (cenários) em um processo de convergência.⁸

Nesse sentido, não é mais possível realizar uma análise essencialmente pautada no texto escrito, mas “é necessário para entender textos contemporâneos, que geralmente incluem ao mesmo tempo imagens e palavras em sua apresentação, a combinação de métodos de análise, em um conjunto de métodos interdisciplinares” (STREET, 2012, p. 7, minha tradução). Tendo isso em vista, a análise buscou contemplar tanto enunciações escritas dos personagens em ação na peça e o roteiro escrito feito pelo sujeito *L.D.*, como a construção de cenários e personagens por parte das crianças produtoras.

Para fins analíticos, dividiremos as apreciações de cada um desses elementos, embora consideremos que as várias semioses são ressignificadas ao se confrontarem e têm seus sentidos ampliados, transformados e multiplicados quando juntas: “o significado da palavra é transformado pelo contexto da imagem, o sentido da imagem é modificado pelo contexto textual, formando um conjunto bem mais expressivo do que a simples soma das partes” (LEMKE, 1998, p. 283-284, minha tradução).

Em relação à construção e desenvolvimento da peça, normalmente, as crianças conversam via bate-papo no próprio *Club-Penguin* ou ainda por *Facebook*¹⁰ sobre o que irão encenar, os papéis que cada um desempenhará, os cenários que construirão, enfim, acerca da elaboração do espetáculo como um todo. Todavia, não é comum que escrevam roteiros escritos para serem seguidos, fazendo com que muitas de suas produções se percam depois de apresentadas, pois não são registradas. Assim, foi feita para o sujeito *L.D.*, a proposta de escrever um roteiro para a peça que montavam. Solicitação esta muito bem

7 Programa de edição de vídeo bastante popular.

8 O processo de convergência consiste em entender como as tecnologias hibridizadas no mesmo meio, produzem mudanças em relação ao sentido e as possibilidades de ação dos usuários (LEMKE, 2002; SANTAELLA, 2001; ERSTAD, 2008).

9 “[...] is needed to understand contemporary texts, that often include both images and words in their presentation, is a combination of methods of analysis, in a ‘inter-disciplinary array of methods’ (STREET, 2012, p. 7).

10 Rede social disponível em www.facebook.com.

acolhida e que parece ter gerado empolgação por parte da criança que a produziu toda de uma vez, à mão e entregou para a pesquisadora. A seguir, tem-se essa escrita produzida pelo sujeito e transcrita na íntegra:

- (03) “Um cientista maluco cria uma máquina do tempo volta a época dos dinossauros sera que ele vai sobreviver?”

O cientista cria uma maquina do tempo entra nela e volta a época dos dinossauros lá ele conhece Teilor um dinossauro que lhe da abrigo mas logo chegam os dinossauros doidos por comida e perseguem Eitor até o cercarem. Teilor os empurra assim começa uma amizade entre Teilor e Eitor. Os dois voltam a casa de Teilor. Eitor com frio e fome tenta consertar sua maquina que quebrou pois um dinossauro pisou e a amasou mais não tem os materiais necessários, logo Eitor descobre que há outro cientista que esta na ilha dos dinossauros e tem os materiais necessários mais também precisa deles para consertar sua máquina do tempo más o cientista que contém as peças não quer só consertar sua máquina mais sim levar o Gransilas com ele para ficar rico.

Paradoxo tenta pegar o Gransilas enquanto isso Eitor rouba suas peças e conserta sua maquina do tempo se despede tristemente de Teilor. Quando Paradoxo volta a sua caverna ele ve que não está com as peça Gransilas se desamarra e engole paradoxo.”

Ao se analisar o texto acima, nota-se grande proximidade com narrativas escritas em ambientes escolares, gênero bastante comum no Ensino Fundamental I, em que são trabalhados elementos como narrador, enredo, espaço, tempo e personagens. Além disso, a escolha por contar uma história de aventura também revela diálogo com a literatura infantil, que costuma abordar esse tipo de tema ou mesmo desenhos animados e filmes com os quais as crianças têm contato, por exemplo, em chamadas sobre o que acontecerá, como “será que ele vai sobreviver?”, indicando forte dialogismo com práticas e eventos de letramento já vivenciados pelos sujeitos em suas casas, na família, nas escolas.

Em outra via, considerando equivalente texto e enunciado (ROJO, no prelo) e, levando em conta que “esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 261), serão feitas algumas considerações em relação ao texto/enunciado acima.

Primeiramente, quanto a sua construção composicional, observa-se que o sujeito *L.D.*, apesar de requisitado a fazer um roteiro, produziu uma narrativa, com história centrada nos personagens Teilor e Eitor, relatando suas ações e aventuras com um fechamento em que o “herói” consegue salvar-se e voltar para casa. Logo, a estrutura composicional não é a de um roteiro, gênero que talvez o sujeito nunca tenha experienciado, mas de texto narrativo: com começo, meio e fim, em que as ações chegam a um clímax antes de serem desenroladas e solucionadas. Além disso, percebe-se que não há, na produção acima, qualquer menção às ações que deveriam ser realizadas pelos personagens ou indicação de suas falas, como poderia ser esperado do gênero roteiro. Contrariamente, vê-se a construção de um texto bem próximo àqueles produzidos em salas de aula ou em histórias contadas para as crianças em ambientes familiares, porém sem preocupações com a gramática normativa e suas regras, o que pode ser confirmado pela despreocupação do escrevente com a acentuação ou pontuação, visto que não encarou a tarefa como uma avaliação tal qual é acostumado em contexto escolar.

A respeito do estilo, examinado o texto, encontra-se trânsito entre o estilo individual e estilo de gênero, ao passo que o escrevente submete-se a “regras” comuns de narrativas

como o uso da 3ª pessoa (“O cientista cria uma máquina do tempo”/“Gransilas se desamarra e engole paradoxo”), a descrição de ações e personagens (“Eitor com frio e fome tenta consertar sua maquina que quebrou pois um dinossauro pisou e a amasou mais não tem os materiais necessários”) e a produção de períodos compostos, encadeando ações: o final do segundo parágrafo, por exemplo, não apresenta praticamente nenhuma pontuação para separar os períodos. Entretanto, como também trabalha elementos estilísticos para a obtenção de efeitos além da gramática (POSSENTI, 2001, p. 272), sua produção revela que foram feitas escolhas como a tentativa constante de imprimir uma cronologia para os fatos, procurando mostrar o que cada personagem realizava no tempo narrado, frequentemente empregando expressões de tempo como “quando”, “logo”, “enquanto isso”.

Outras marcas estilísticas e também indicativas da aquisição da escrita são emprego de termos apreciativos como em “se despede *tristemente* de Teilor” e a variação na grafia da conjunção “mas” como adversativa. Ora *L.D* redige “mais” (“*mais* não tem os materiais necessários”/ “não quer só consertar sua máquina, *mais* sim levar o Gransilas”), ora grafia “más” (“precisa deles para consertar sua máquina do tempo *más* o cientista que contém as peças não quer só consertar”).

Finalmente, ainda dialogando com práticas escolares e com o já dito/visto (CORRÊA, 2004), quando examinamos o texto de *L.D*, identificamos um processo de gerenciamento de “vozes” de outros textos e enunciados: livros já lidos, filmes assistidos, produções escolares elaboradas, histórias ouvidas.

A análise poderia ser encerrada em apreciações em torno do que foi escrito por *L.D*, se estivesse pautada em modelo *grafocêntrico*, o que não é mais possível, sequer pertinente diante dos multiletramentos, visto que focar na linguagem isoladamente, negligencia o potencial significativo dos outros modos de representação (KRESS, 2005[2000]). De acordo com Lea e Street (2006):

Como nós focamos em diferentes gêneros que participantes usam dentro e no cruzamento de diferentes estruturas de atividades, a questão do modo de representação também precisa ser abordada. Desde que as atividades diferenciam-se em termos de tipos de conteúdo representados e gêneros usados, uma análise linguística dos textos produzidos não é suficiente para cobrir o conjunto de recursos semióticos usados pelos participantes.¹¹ (LEA; STREET, 2006, p. 231, tradução minha)

Assim, parto, agora, para considerações acerca dos recursos semióticos usados pelas crianças que montaram personagens com roupas e acessórios, fazendo escolhas de cores, objetos e cenários e articularam-nas aos sentidos que pretendiam imprimir para a história ao fazê-las. Diante da variedade de cenários e personagens que foram utilizados, trago aqui dois personagens: Eitor e Paradoxo, ambos cientistas na peça:

11 No original: *As we focused on the different genres that participants used within and across different activity frames, the issue of mode of representation also need to be addresses. Since the activities differed in terms of type of content represented, and genres used, a linguistic analysis of the texts produced was not sufficient to convey the range of semiotic resources used by participants.* (LEA; STREET, 2006, p. 231)



Figura 3. Personagem Eitor



Figura 4. Personagem Paradoxo

Ao cotejar as figuras 3 e 4, percebe-se que a base das roupas é a mesma, isto é, casacos de botões com mangas compridas que parecem ser uma tentativa de aproximação aos jalecos vestidos por cientistas. Quando se observa a parte superior dos personagens, vê-se, porém, que suas cores são diferentes (Eitor é amarelo e branco e Paradoxo é todo branco) e seus cabelos distintos: o do primeiro é curto e verde e o do segundo, longo e estilo rastafári.

Pela minha observação ao *site* e em conversa com as crianças, soube que existem roupas e acessórios limitados para serem usados pelos avatares a depender de quantas moedas virtuais eles possuem para comprá-las. Desse modo, é interessante ver como, a partir daquilo que elas tinham disponível, fizeram apropriações para seus objetivos. Em entrevista, o sujeito *L.D* afirmou sobre Eitor:

- (04) Não tinha uma roupa que parecesse, então, eu coloquei o casaco que era mais parecido com um cientista maluco. [...] e para ficar mais parecido com cientista coloquei o cabelo verde, porque ele é maluco assim, então... (06/06/2012).

O exame das imagens escolhidas também revela forte dialogismo com enunciados anteriores. Elas se articulam a outros letramentos praticados pelas crianças, na medida em que a construção dos personagens, por exemplo, não é neutra. O sujeito *L.D.* valeu-se do conhecimento de mundo que tinha sobre modo de se vestir de cientistas, bem como se baseou em personagens de filmes e desenhos animados com os quais teve contato. Além disso, como não se tratava de indivíduos comuns, mas “malucos”, apesar de um ser do “bem” e outro, do “mal”, nota-se que, pelas cores eleitas, sobretudo, para os cabelos,

revela-se sua busca por transmitir essa personalidade “tresloucada” deles: cabelos verdes, como os de Teilor, e desarrumados como os de Paradoxo.

Ademais, a própria escolha do nome deste último, aponta dialogismo com o já visto/dito (CORRÊA, 2004), no caso, sobremaneira, dos desenhos animados assistidos pela criança, o que pode ser confirmado pelo depoimento da criança sobre Paradoxo:

- (05) Tem o nome de um cientista maluco que aparece no desenho do *Ben 10* e que também faz viagens no tempo. Foi o que mais chegou perto, para ficar parecido, de cientista maluco que eu já vi em tv e em filme. Essa roupa não parece, mas é a que mais se aproximou das que estavam à venda. (06/06/2012)

Assim, por um lado, a criança faz escolhas a partir do já visto/dito (CORRÊA, 2004) e, por outro lado, com base nas ferramentas disponíveis no *Club*, ou seja, dentre as possibilidades oferecidas, porém, transformando o que era previamente dado para seus objetivos. Desse modo, as falas do sujeito acima, bem como o exame das imagens apresentadas, mostram como não existe um único letramento, mas letramentos que variam no espaço, no tempo e na sociedade. Quando tomamos o letramento como prática social (STREET, 2003, p. 13), em contiguidade com os Novos Estudos do Letramento, passamos a compreender que os significados da leitura e a escrita – que estão sempre associados a outros “modos” – variam para os participantes e são enraizados em relações sociais, inclusive de poder. Conforme Street (2003):

Como os letramentos escolarizados se relacionam com a vida social cotidiana, com os letramentos múltiplos que cruzam diferentes contextos culturais e institucionais, é a questão chave que embasa os NLS e, para a qual, no presente, instâncias de letramento escolarizado ainda não têm providenciado respostas. (p. 13)

Respostas essas que parecem urgentes diante da revolução eletrônica (CHARTIER, 1999) que modificou práticas e criou outras, sendo imperativo se repensar não somente a relação entre as mídias, como as teorias e práticas educacionais, a fim de compreender como as multimídias e o reconhecimento da multimodalidade podem ser inseridos e aproveitados nos processos de letramento escolar (BOLTER, 1998).

Muito ainda poderia ser trazido para discussão sobre multimodalidade e multissemiose a partir dessa produção realizada pelas crianças, visto que são trabalhados vários “modos” e mídias simultaneamente que, ao estarem integrados, produzem novos e múltiplos significados. Quando a peça teatral dirigida por *L.D* foi gravada em um programa de computador – o *MovieMaker* – e disponibilizada na internet¹² para que todos pudessem ter acesso, houve, inclusive, um novo processo de resignificação, pois o sujeito escolheu as mídias que iria trazer no vídeo. Ademais, no momento da edição da peça para o vídeo, escolheu o tempo de cada cena, o plano das imagens, a ordem em que elas aparecem, efeitos visuais (*zoom*, efeitos de claro e escuro, brilho, entre outras possibilidades) e a trilha sonora, propiciando na convergência a produção de novos significados (LEMKE, 1998).

Ao se assistir ao vídeo da peça, nota-se, por exemplo, que a relação entre os tamanhos das imagens, pela aproximação ou distanciamento, somada à fala dos personagens, produz efeitos de sentido amplos e multiplicativos. Em relação à música que aparece de fundo,

12 A peça “Uma viagem no tempo” foi disponibilizada no *YouTube*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-xJntvUnRuo&feature=youtu.be>>. Acesso em: 31 ago. 2012

por exemplo, essa é sempre a mesma que toca duas vezes seguidas, indicando que, talvez, não seja uma das preocupações essenciais do sujeito, mas que não pode ser relegada na análise. Trata-se da música “The lazy song”¹³ cuja letra (em inglês) não tem relação com o conteúdo da peça, mas que, ao ser integrada na produção, também passa a significar, especialmente, por seu ritmo e batida..

Embora, uma análise linguística da música não seja o objetivo neste trabalho, tem-se a hipótese de que a eleição dessa trilha sonora não foi gratuita, mas deu-se em função de ser uma música popular entre os jovens e pré-adolescentes, tocando nas rádios e também bastante conhecida pelas crianças do grupo acompanhado. Além disso, seu ritmo com batida constante pareceu caber nas ações desenvolvidas na peça.

Finalmente, é importante perceber que o efeito da animação produzida poderia ter sido outro caso a música fosse diferente, outro se a ordem das ações indicada pelas imagens se alterasse, outro caso as falas dos balões se modificassem, outro caso as figuras fossem outras, enfim, indicam como os sentidos não são fixos, mas variáveis no espaço, no tempo e na convergência das mídias.

Considerações finais

Vamos para a sala de informática. A professora pede par fazer a pesquisa (ela fala eu quero disso daqui!), aí a gente pesquisa o que ela mandou e a gente entrega o trabalho. Ixiii... tem mês que nem faz pesquisa e por mês são poucas vezes. Ela só faz pesquisa quando ela quer. (Depoimento do sujeito *L.D* em 10 jan. 2012)

A partir da análise feita da construção da peça e do já discutido no artigo, encerro fazendo algumas considerações que, na realidade, tencionam prestarem-se ao início de reflexões sobre a multimodalidade, a multisssemiose, os multiletramentos e o ensino. Pelo que foi exposto aqui, constata-se que os discentes da contemporaneidade estão realizando múltiplas práticas letradas que não necessariamente passam pelas TDIC, mas verificamos que são, em muitos casos, articuladas a elas. Contudo, esses multiletramentos parecem não estar sendo considerados no contexto escolar, que está desprezando possíveis potencialidades deles ou mesmo a possibilidade de servirem como porta de entrada para despertar o interesse do alunado.

Desse modo, acaba-se instaurando tensão em que, de um lado, encontram-se alunos produzindo objetos multiculturais, muitas vezes, colaborativamente, e de outro, um desinteresse discente pelas práticas centradas no impresso, desenvolvidas e impostas nas salas de aula. No presente trabalho, em última instância, foi intentado trazer da margem essas práticas já realizadas pelos alunos fora da escola (e no meio digital) com intuito de que se possa pensar na multimodalidade, sempre existente, porém relegada pela cultura do impresso, e fazer com que estudantes possam passar a produzir o que já fazem de forma mais crítica também no interior das instituições de ensino.

Assim, retomando as perguntas lançadas na introdução, percebeu-se que as práticas multiletradas existentes fora da escola apresentam forte dialogismo com letramentos escolares, como os tipos de produções desenvolvidas, porém, sabe-se que a escola, acaba,

13 “A música da preguiça”, de Bruno Mars. Disponível em <<http://letras.mus.br/bruno-mars/1751595>>. Acesso em: 31 ago. 2012.

quase sempre, por ignorar a existência dessas práticas, estabelecendo situação de conflito entre a “mediação interna” e a “mediação externa” (CORRÊA, 2011) ou mesmo sequer constituindo a tensão pelo fato de estabelecer suas práticas como se os multiletramentos não existissem.

Diante disso, o artigo se encerra advertindo que é preciso questionar o impacto que as novas tecnologias têm realmente provocado nas práticas sociais de leitura e escrita, para repensarmos currículos e práticas de ensino, como também o contrário, identificando a maneira pela qual sujeitos se apropriam de práticas já existentes ao transformarem as funções inicialmente planejadas para certos ambientes digitais e ferramentas, como fizeram as crianças no *Club-Penguin*, e fazê-los agir de maneira mais crítica e reflexiva, o que pode ser potencializado e trazer melhores resultados se em parceria com a escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. p. 261-306.

BOLTER, J. D. Hypertext and the question of visual literacy. In: REINKING, D.; MCKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. (Org.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 3-14.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. [s.n]. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 243p.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversas com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. 159p.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 309p.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2011.

ERSTAD, O. Trajectories of remixing: digital literacies, media production, and schooling. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York/ Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/ Brussels/ Vienna: Peter Lang, 2008. p. 177-202.

KRESS, G. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2005 [2000]. p. 297-312.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, v. 4, n. 45, p. 227-236, 2006.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D.; MCKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. (Org.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 283-301. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

_____. Travels in hypermodality (Working draft). *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999. 203p.

NOLL, K. *O Guia Oficial do Club Penguin*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 297p.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

_____. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: inter e intradiscursividades*, Série Bakhtin – Inclassificável, v. 4. Campinas: Mercado de Letras, no prelo. p. 1-21.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001. 431p.

SARAIVA, K. O Club Penguin e o Governo dos Infantis. In: *IV Congreso de la CiberSociedad*, 2009. Disponível em <<http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/o-club-penguin-e-o-governo-dosinfantis/1069/>>. Acesso em: 9 jul. 2011.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984. 243p.

_____. Literacy and Multimodality. Conferência apresentada em STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil, mar. 2012. Disponível em: <<http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2012.