

---

## Escrever e reescrever pela WEB: práticas de escrita utilizando o objeto de aprendizagem CARTOLA \*

Evandro Alves<sup>1</sup>, Cíntia Nunes<sup>1</sup>, Margarete Axt<sup>1</sup>, Andrei R. Thomaz<sup>2</sup>, Thiago Esser<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC)  
Faculdade de Educação (FACED)  
Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Av. Paulo Gama, 110 – Prédio 12201 – sala 801 – 90040-060 – Porto Alegre, RS, Brasil  
– (55) (51) 3308 4149

<sup>2</sup>Escola de Comunicação e Artes  
Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, SP – Brasil

<sup>3</sup>Instituto de Artes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, RS – Brasil

[evandarilho@gmail.com](mailto:evandarilho@gmail.com), [cintiamaninha@yahoo.com.br](mailto:cintiamaninha@yahoo.com.br), [maaxt2002@yahoo.com](mailto:maaxt2002@yahoo.com),  
[andreithomaz@gmail.com](mailto:andreithomaz@gmail.com), [thiagoesser@yahoo.com.br](mailto:thiagoesser@yahoo.com.br)

**Abstract.** *This paper introduces Cartola, a learning object which makes possible to write and to edit texts in a website, in individual and collaborative ways. The presented topics are: (1) its conception and pedagogical strategies; (2) how it works and its ludic dynamic; (3) possible uses in the context of pedagogical practice; (4) partial conclusions of the research about its use. These conclusions lead to several writing practices, sensitives to pedagogical activities that highlight the learning of written language through the textual building. We can conclude, from analysed data, that Cartola can stimulate an environment of writing and reading, supporting the creativity, the production of meaning and the knowledge building in the scholar environment.*

**Resumo.** *Este trabalho apresenta o objeto de aprendizagem Cartola, que permite escrever e reescrever, individual e/ou coletivamente, textos na WEB. São apresentados: (1) sua concepção e estratégias pedagógicas; (2) seu modo de funcionamento e sua dinâmica lúdica; (3) possíveis utilizações na prática pedagógica; (4) resultados parciais da investigação sobre seu uso. Esses resultados apontam para práticas de escrita diversas, sensíveis a atividades pedagógicas que enfatizem o aprendizado do código escrito mediante construção textual. Depreende-se dos dados analisados que o Cartola pode fomentar um ambiente de escrita e leitura, favorecendo a criatividade, a produção de sentidos e a construção do conhecimento no ambiente escolar.*

**Palavras Chave.** *Escrita colaborativa; Alfabetização; Objeto de aprendizagem; Aquisição de língua escrita.*

---

\* Modalidade: Objeto de Aprendizagem; Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador.

---

## 1. Apresentação

Este trabalho apresenta o objeto de aprendizagem *Cartola*, que permite escrever e reescrever, individual e/ou coletiva, textos na WEB. Neste trabalho, apresentam-se: (1) sua concepção e suas estratégias pedagógicas; (2) o funcionamento de suas interfaces de jogo e de administração; (3) possíveis utilizações no contexto da prática pedagógica; (4) resultados parciais da investigação a partir de sua utilização. Esses resultados apontam para práticas de escrita diversas, sensíveis a atividades pedagógicas que enfatizem o aprendizado do código escrito mediante construção textual. Depreende-se dos dados analisados que o *Cartola* pode fomentar um ambiente de escrita e leitura, favorecendo à criatividade, à produção de sentidos e à construção do conhecimento no ambiente escolar.

## 2. Concepção e estratégia pedagógicas

A concepção pedagógica do *Cartola* surge a partir da premissa de que a aprendizagem do código escrito ocorre na indissociabilidade entre a construção do conhecimento e a produção de sentidos.

Quanto à construção do conhecimento no aprendizado da língua escrita, a concepção pedagógica do *Cartola* vale-se, sobretudo, dos estudos de Ferreiro e Teberosky acerca da *Psicogênese da Língua Escrita* (1986). Segundo as autoras a aquisição da língua escrita se daria no âmbito de um processo cognitivo, esse entendido a partir dos estudos da epistemologia genética, sendo esse processo referente a apreensão de um sistema conceitual. Tal processo não se daria por uma questão de memória a ou de prontidão, mas em função da interação do sujeito com o código escrito.

Quanto à produção de sentidos, os escritos de Bakhtin (1992) sobre a filosofia da linguagem também contribuem para a concepção pedagógica do *software Cartola*. Bakhtin atribui o nome de dialogismo ao movimento que nos constitui como sujeitos da linguagem, através de seu uso efetivo em um conjunto de contextos possíveis estabelecidos mediante interações verbais. A comunicação verbal, nessa perspectiva, constitui-se como uma cadeia composta de elos inalienáveis, os enunciados, os quais são tomados como “*unidades da comunicação verbal*”. O conceito de enunciado será o operador básico de análise dos dados que serão apresentados ao final do estudo. Considerações mais detalhadas sobre as características do enunciado serão ali apresentadas.

Por ora, cabe mencionar as seguintes características do enunciado: (1) serem orais (enunciados primários) ou escritos (enunciados secundários); (2) serem afetados por fatores distintos, porém interdependentes: aqueles que os constituem como projeto, referente à intencionalidade do sujeito que o elabora, e aqueles que dizem respeito à execução desse projeto. (3) serem sensíveis ao tempo e ao espaço (cronotopo), bem como às dinâmicas dialógicas mais amplas de comunicação verbal em que são formulados (gêneros do discurso).

A produção de sentidos e a construção de conhecimento são processos distintos. Porém, na aprendizagem da língua escrita, esses processos parecem mutuamente enriquecer-se, à medida que, simultânea e interdependentemente: (1) a constante construção de conhecimento sobre o código escrito permite, em princípio, produções de sentidos formalmente mais bem elaboradas através da escrita; (2) a produção de sentidos realizada na escrita e sobre a atividade de escrever pode contribuir

---

favoravelmente para a sistematização do código escrito, no âmbito da construção conceitual concernente à aquisição da língua escrita.

Explicitados os termos da indissociabilidade entre produção de sentidos e construção de conhecimento a partir da qual *Cartola* é pensado como objeto de aprendizagem, coube a equipe de desenvolvimento operacionalizar estratégias pedagógicas condizentes para o *software*.

Dentre as estratégias possíveis, optou-se por pensar *software Cartola* na forma de um jogo, buscando dimensionar a construção e reconstrução de textos individuais e/ou coletivas, na *Internet*, no espírito de uma atividade criativa. Huizinga (2005) aponta que um jogo teria a capacidade de “*absorver inteiramente o jogador*” numa “*esfera temporária de atividade com orientação própria*” (Huizinga, 2005, 11). Aqui entra o desafio do grupo de desenvolvimento ao criar as interfaces: (1) obter êxito em instaurar uma dinâmica de jogabilidade a partir de uma atividade de escrita e reescrita e (2) implicar o usuário nessa atividade.

A concepção e estratégias empreendidas no *software Cartola* se pautaram pela aprendizagem do código escrito através da atividade criativa em construções textuais, mesmo naquelas realizadas por grupos nos momentos iniciais do ensino fundamental. Segundo Rodari (1982, 140), a atividade criativa: “(...) é sinônimo de ‘pensamento divergente’ (...). É ‘criativa’ uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias.”

Em suma, a articulação pretendida entre concepção e estratégias pedagógicas no objeto de aprendizagem *Cartola* é a constituição de um espaço de escrita na *Internet* em que cada registro (texto) produzido se torne uma nova peça de um jogo dinâmico, em que pode ser lida e transformada pelos próximos jogadores, individual e coletivamente, criando outras histórias.

Postula-se que espaços tais como o *Cartola* contribuiriam para a aprendizagem da língua escrita de forma significativa, na medida em que a sistematização das regras do idioma resultaria de seu uso enquanto prática de expressividade.

Além da constituição de uma dinâmica de jogabilidade, outras estratégias foram adotadas em *Cartola*, visando a uma coerência entre o jogo e suas concepções pedagógicas. Como se pretendia atender a grupos do ensino fundamental, tanto crianças, como jovens e adultos, optou-se por: (1) utilizar cartuns para a iconização na interface do *Cartola*, buscando torná-lo um jogo, mas não somente um jogo para *crianças*. A partir das experiências feitas *in loco* na Educação de Jovens e Adultos (Alves, 2006), definiu-se por: (2) aumentar o tamanho da fonte, para facilitar a leitura e (3) aumentar o tempo de espera do banco de dados para o envio dos registros oriundos da interface de administração, para contemplar conexões lentas. Além disso, preconizou-se: (4) constituir o *Cartola* como um jogo em primeira pessoa. É o usuário quem clica no desenho de uma cartola digitalizada na tela para que o movimento do jogo aconteça: o sorteio de novos elementos ou a gravação do texto que se produziu. Tal estratégia implicou, por exemplo, na não personalização do objeto que realiza o sorteio na forma de uma “professora” ou de um “mágico” que intermediassem a relação do usuário com o jogo. Por fim, definiu-se por (5) não implementar corretores ortográficos e gramaticais no *software*.

As estratégias mencionadas em (4) e (5), além de buscar manter aspectos ligados à ludicidade, têm outra motivação. Busca-se não diluir a ligação com o contexto em que

a atividade de escrita com o *Cartola* é preconizada e com o qual pretende estar conectada: o contexto da escrita escolar. Nesse sentido, a presença de professores e monitores de laboratório é fundamental, na medida em que devem estabelecer com o grupo o restante das “regras” do jogo (por exemplo, do que se pode ou não escrever, de formas de correção das construções textuais realizadas) que o *Cartola* deixa, deliberadamente, em aberto.

### 3. *Cartola*: dinâmica de jogabilidade e interface de administração

As estratégias de jogabilidade empreendidas no desenvolvimento do *software Cartola* derivam de uma atividade utilizada nas atividades clínicas de Psicopedagogia chamada *Jogo Maluco* ou *Jogo Espanhol*. Nessa atividade, sorteiam-se três cartas de um baralho de imagens e solicita-se ao aluno que formule um texto a partir delas. No *Cartola*, as cartas que servem de “mote” à produção textual foram substituídas por elementos figurativos, sonoros e na forma de palavras que surgem à direita da interface de jogo do *software*, quando o objeto “*Cartola*” é clicado pelo usuário. Outras combinações podem ser sorteadas ao longo da escrita do texto, permanecendo visível o que fora escrito até então. A qualquer momento, pode-se, no menu da esquerda, enviar o texto ao banco de dados (ícone disquete), imprimir-se o texto ou salvá-lo no computador (ícone impressora), iniciar um novo texto (ícone borracha) ou consultar o tutorial (ícone varinha). No menu superior, pode-se consultar todos os textos (ícone da esquerda) ou somente os textos do usuário (ícone da direita).



Figura 1. Interface de jogo do *Cartola*

A interface de jogo do *Cartola* foi desenvolvida em *Adobe Flash*. O armazenamento das contribuições em banco de dados MySQL, ordenadas por meio de programação em PHP para exibição em navegador. A interface gráfica em *Flash* foi escolhida em função de haver maior controle do posicionamento das imagens na tela e de haver *plugins* para a maioria dos navegadores de Internet, tanto no sistema *Windows*, quanto nas diversas distribuições em *Linux*.

Ainda quanto à interface de jogo, houve poucas modificações em relação a

---

primeira versão do *software* ([www.lelic.ufrgs.br/cartola](http://www.lelic.ufrgs.br/cartola)). Houve apenas o redimensionamento dos ícones para o novo projeto. Essa primeira versão foi apresentada em diversos eventos científicos e experimentações com grupos focais. (Axt, 2002; Axt, 2003). Nesses momentos, surgiam alguns questionamentos sobre a possibilidade de se escolher palavras, os sons e as figuras na interface de jogo e como gerenciar o trabalho com diversos grupos. Buscou-se, assim, para uma segunda versão do *software*, abrir um leque de opções maior que viabilizassem um maior diálogo com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, de forma que o *software* apresentasse opções que favorecessem sua adaptação ao estilo de cada professor envolvido.

Dessa maneira, houve, através da instauração de uma interface de administração, possibilidade de configurar não apenas um, mas vários objetos de aprendizagem. Esse é um ponto que diferencia a primeira da segunda versão do *Cartola*: não se trata apenas de um objeto de aprendizagem, como na primeira versão. As possibilidades de configuração permitem, na segunda versão do *software*, o gerenciamento de vários objetos de aprendizagem, visando permitir maior interação entre o objeto de aprendizagem, alunos e professores.

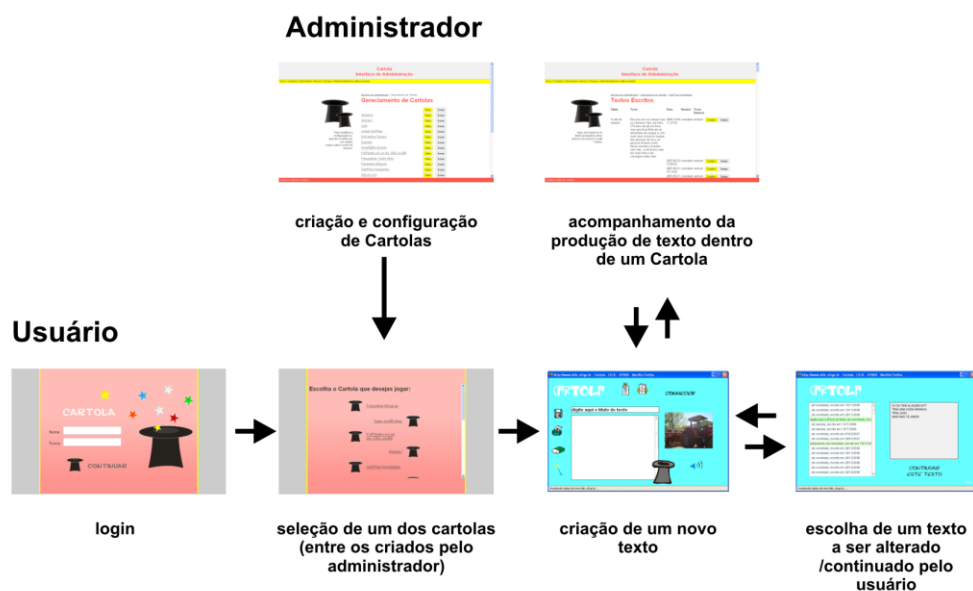
Através da interface de administração, o professor pode:

- Criar e gerenciar diferentes *Cartolas*, personalizados, com cores e, de forma a ser sensível aos grupos com que estiverem trabalhando.
- Conectar outras mídias digitais à atividade de escrita proposta com o *Cartola*, mediante sistemas de envio de arquivos, criando bancos de elementos:
  - figurativos (possibilitando o trabalho de pesquisa com imagens na Internet, com fotografia digital, escaneamento de desenhos feitos por alunos);
  - alfanuméricos (possibilitando o trabalho com signos matemáticos ou da comunicação verbal, por exemplo e/ou a decisão dos grupos de trabalho das palavras que serão sorteadas em um determinado *Cartola*); e
  - sonoros (possibilitando o trabalho de busca de arquivos de som na Internet e com arquivos de som gravados pelos próprios alunos).
- Estabelecer que tipos de combinação de elementos se deseja surgir na tela, além da forma de sorteio dessa combinação ser aleatória ou não.
- Trabalhar com várias turmas, dividindo-as em grupos e acompanhar suas produções.
- Visualizar e acompanhar produção realizada por uma turma da escola para alguma outra que esteja também trabalhando com o *Cartola*.

A Figura 2 apresenta a inter-relação entre as interfaces de administração e as telas a que o usuário tem acesso, inclusive a interface de jogo. Na interface de administração, podem-se criar e configurar cores, elementos, grupos de trabalho e forma de sorteio dos *Cartolas*. Essas configurações permitem, entre outras possibilidades, a criação de *Cartolas* temáticos, por exemplo, conectados com uma pedagogia por projetos ou com fundamento em tema gerador. Nessa interface também é possível realizar o acompanhamento das produções escritas realizadas a partir dos *Cartolas*

disponíveis. O acompanhamento pode ser feito individualmente, pois os registros estão correlacionados ao nome do usuário.

Nas telas voltadas ao usuário, após o *login*, esse encontra os *Cartolas* a ele disponíveis. Escolhido o *Cartola*, abre-se a interface de jogo propriamente dita (Figura1). Os textos podem ser produzidos desde seu início ou continuados a partir de um registro já existente no banco de textos.



**Figura 2. Estrutura da interface do administrador, mostrando a possibilidade de se criarem diversas configurações para o *Cartola*.**

#### 4. *Cartola* como Objeto de Aprendizagem

Com o objetivo de identificar as possibilidades de práticas pedagógicas envolvendo o *software*, uma investigação vem sendo realizada a partir do acompanhamento de grupos de trabalho que estejam utilizando o *Cartola*. Essa investigação, que se encontra em desenvolvimento, pretende delinear efeitos que a utilização do *software* pode estar exercendo nas práticas pedagógicas que envolvem atividades de escrita acopladas às tecnologias digitais.

Nesta seção, apresentam-se as sistematizações de alguns dados, utilizando-se como princípio metodológico a pesquisa participante.

Acompanhamos a utilização do *Cartola* por grupos de alunos em algumas escolas do ensino fundamental no município de Porto Alegre. Para este ensaio de sistematização, os dados tratados pertencem ao acompanhamento de uma escola de ensino fundamental vinculada uma instituição federal de ensino superior. Atemo-nos, nessa sistematização parcial e inicial dos dados, a dois pontos de análise: (1) à leitura do texto dos outros colegas e da projeção de uma reescrita; (2) à execução da atividade de escrita e reescrita.

Como operadores de análise, tomaremos os conceitos de enunciado e suas relações com os gêneros do discurso, conforme pontua Bakhtin (1992). Para esse autor, no âmbito da comunicação verbal, o enunciado pode ser primário, constituído na oralidade, ou secundário, produzido através da escrita. A inter-relação entre essas duas

---

formalizações é um dos fatores de delimitação dos contornos de enunciado. Neste estudo, consideramos as produções realizadas no *Cartola* como um enunciado secundário em um contexto específico de produção: o da escrita que se realiza na escola. As falas sobre as produções e entrevistas com professoras serão tratados como enunciados primários nesse mesmo contexto.

Formam-se, assim, para Bakhtin, correntes de comunicação verbal, das quais os enunciados são elos, unidades fundamentais. Entre um e outro movimento, um componente essencial fomenta o engaste dessas dinâmicas: a *compreensão responsiva* (Bakhtin, 1992, 290) que constitui os sujeitos da linguagem, ou presentes, no caso da relação ouvinte/locutor; ou à distância, no caso do autor/leitor, enquanto interlocutores.

A comunicação verbal, contudo, não é uma combinação livre. A configuração de um enunciado está ligada a esferas específicas da comunicação verbal que vetorizam a sua produção. Essas esferas são configuradas por enunciados que vão se sedimentando em um determinado âmbito da atividade humana e constituem *gêneros do discurso*. Eles não dizem somente respeito ao que se diz, mas a pressuposição de lugares de fala e de escuta, de leitura e de escrita, dos interlocutores nessa esfera específica. Embora sejam gêneros caracterizadamente heterogêneos e multiformes, eles se constituem como uma tendência a um fechamento discursivo. Contudo, ao mesmo tempo, os enunciados individuais reconfiguram e reconectam esses gêneros, renegociando seus lugares pressupostos a cada vez. Neste estudo, o gênero do discurso a ser considerado é o concernente à prática pedagógica e a pressuposição de lugares na relação entre professor e alunos.

#### 4.1 Com relação à leitura e à projeção de uma reescrita

Trazemos inicialmente dois registros referentes a enunciados primários, a falas de um aluno e da professora sobre a possibilidade de reescrever uma produção já existente no *Cartola*.

**(Registro 1)** Durante uma das seções observadas de utilização do *Cartola*, notei que um grupo acabou escolhendo o texto de outros autores para continuar a história e disseram: “Olha professora, aqui não está escrito certo”! Logo após, outra fala: “Profe, acho que tem coisas na história deles que poderiam mudar”.

Em conversa com a professora, ela menciona o ocorrido, expressando-se da seguinte maneira:

**(Registro 2)** Um ambiente como a gente viu ali que aconteceu, que facilita a produção e revisão do texto, é uma coisa que trabalhamos com eles desde agora, poder estar salvando, não consegui terminar agora, salvar e depois voltar no texto, tem uma nova idéia e acrescenta. E é assim queremos que aprendam a escrever voltando para seu texto e olhando o texto dos outros. Poder olhar não só na revisão gramatical, tinha um acento que estava e não é, o que está junto é separado, até nas questões de formar idéia, porque eles têm idéias muito diferentes e trabalhar com o respeito às idéias diferentes, é uma coisa que a gente trabalha muito.

Essas duas falas podem ser pensadas nos termos do processo de criação da obra. Bakhtin (1992, 330) menciona haver dois fatores distintos e interdependentes que determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Para ele é significativo que haja divergência entre esses dois fatores, fazendo com que *ocorra uma modificação do projeto ao longo da execução*.

---

Segundo o registro 1, o fato de um aluno ler o texto de outro colega expressar que *algo não está certo* e, indo além, afirmar que *tem coisas na história que poderia mudar*, é, um ponto inusitado, se pensarmos nos termos de uma prática pedagógica convencional, em que os alunos endereçam sua produção para a avaliação do professor, isso quando este último se coloca no lugar de leitor das produções dos alunos. Dessa forma, pode-se inferir a partir da verbalização do registro 1, uma leitura e uma avaliação perante o texto do outro, que pode sugerir uma intenção e execução do projeto, ainda que na forma de um enunciado primário, concernente à oralidade.

A fala da professora também aponta ser importante, além da *revisão gramatical*, a possibilidade de *formar idéias*, que parece estar associado à visibilidade dos textos do grupo em rede, possibilitada pelo *Cartola*, o que traz novos elementos à própria prática de escrita escolar: salvar o texto para que em outro momento se possa relê-lo e, ocorrendo uma nova idéia, acrescentá-la mais rapidamente; ler a produção dos colegas depositada no banco de textos, entre outros. Esses elementos parecem contribuir para uma diluição do tempo/espço da atividade de escrita do próprio texto e o da leitura do texto do outro.

#### **4.2 Com relação à execução da atividade de escrita e reescrita**

Em outros dois registros, agora enfatizando os enunciados secundários, referentes às produções escritas, e a possibilidade de reescrita no ambiente, trazemos o texto inicial criado por uma dupla e o mesmo texto reescrito por outros colegas.

A história apresentada no registro 3 e registro 4, foram criadas por duas duplas. A primeira dupla criou o início da história, contando a vida de um vampiro que precisava ir à escola, porém como a escola não era de vampiros, as pessoas se assustavam. Eles resolvem o problema quando o vampiro muda de escola, indo para uma “escola de vampiros”, e então com a professora “Vanda” ele consegue aprender.

##### **(Registro 3)**

###### **A escola do vampiro zeca**

Era uma vez um vampiro que tinha que ir para a escola mas todo mundo se assustava com o Zeca mas ele não podia fazer nada ele era daquele jeito mesmo,e daí ele mudou de escola e foi para uma escola que só tinha vampiros e aí ele aprendeu a,escrever,ler,pintar,desenhar e etc... E a professora se chamava Vanda e depois ele voltou para a casa dos pais e falou que já sabia ler , escrever , pintar ,desnhar e etc.

**Transcrição** - Era uma vez um vampiro que tinha que ir para a escola, mas todo mundo se assustava cm o Zeca. Mas ele não podia fazer nada, ele era daquele jeito mesmo, e daí ele mudou de escola e foi para uma escola que só tinha vampiros e aí ele aprendeu a escrever, ler, pintar, desenhar e etc... E a professora se chamava Vanda e depois ele voltou para a casa dos pais e falou que já sabia ler, escrever, pintar,desenhar e etc.

##### **(Registro 4)**

###### **A escola do vampiro Zeca**



---

Era uma vez um vampiro que tinha que ir para a escola mas todo mundo se assustava com o Zeca mas ele não podia fazer nada ele era daquele jeito mesmo, e daí ele mudou de escola e foi para uma escola que só tinha vampiros e aí ele aprendeu a, escrever, ler, pintar, desenhar e etc... E a professora se chamava Vanda e depois ele voltou para a casa dos pais e falou que já sabia ler, escrever, pintar, desenhar e

*etc daí ele virou um professor e estava ensinando na escola u.f.v universidade federal vampiros FIM.*

(em itálico, registro 4 realizado a partir do registro 3)

A segunda dupla de autores continua a história finalizada pela primeira, mencionando que o vampiro “*viro [virou] um professor e estava ensinando [ensinando] na escola u.f.v universidade federal vampiros*” Pode-se pensar que o enunciado criado pela segunda dupla (em itálico, registro 4) é como que uma *resposta* àquele criado pela primeira dupla (registro 3).

Ao mesmo tempo, pode-se pensar também que o enunciado que dá seguimento à história inicial surge por haver, no entorno da formulação do primeiro enunciado, presunções de um conjunto de possibilidades de continuidade do texto. Essas presunções dizem respeito à compreensão responsiva ativa, em jogo já na leitura que os autores da segunda dupla fizeram do texto dos colegas para, a partir dele, incrementarem com outros elementos. Assim, há indícios, mesmo com um número reduzido de dados analisados, de que o *software Cartola* possibilita atividades de leitura e de reescrita coletiva.

## 5. Considerações

Procuramos, neste artigo, apresentar o *Cartola*, uma estrutura de gerenciamento de objetos de aprendizagens na *Internet* voltados à aquisição da escrita nos momentos iniciais do ensino fundamental. Essa estrutura de gerenciamento permite a elaboração de diferentes estratégias de produções textuais no âmbito escolar, como: escrita e reescrita individuais ou coletiva, criação de textos a partir de imagens escolhidas e configuradas pelo professor e seu grupo de trabalho.

A investigação segue na direção de perscrutar os efeitos do *software* nas atividades de escrita envolvendo tecnologias digitais. Nesse primeiro momento está se enfatizando as mudanças que a utilização do *software*, em sua interface de interação, pode efetuar no âmbito das práticas pedagógicas. Os próximos passos da investigação pretendem seguir na avaliação de que efeitos as possibilidades de configuração do *Cartola* podem trazer as atividades de escrita nesse contexto. As interpelações advindas da pesquisa vão delinear a constituição de aprimoramentos e novas propostas de desenvolvimento do objeto de aprendizagem.

## 6. Referências

- Alves, Evandro. (2001) Escrita digital e educação de jovens e adultos: produzindo sentidos num encontro inusitado, Porto Alegre, Dissertação de Mestrado – UFRGS.
- \_\_\_\_\_. Práticas de escrita e tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos: novelas paralelas. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. 2006. Tese de Doutorado.
- Alves, Evandro; Thomas Andrei; Nunes, Cíntia; Axt, Margarete. (2006) CARTOLA: objeto de aprendizagem voltado à escrita escolar na indissociabilidade entre

- 
- produção de sentidos e construção do conhecimento. In: *Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação*,  
[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a49\\_21292.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a49_21292.pdf), Dezembro.
- Axt, Margarete. (2000) Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção. In: *Informática na Educação: Teoria & Prática*. V3 nº 1.
- Axt, Margarete; Alves, Evandro; Elias, Carime Rossi; Leite, Sílvia; Thomaz, Andrei; Guimarães, Lucas; (2003). Cartola. In: *XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*, Rio de Janeiro. Inclusão digital como instrumento de inclusão social., 2003. v. único. p. 756-759.
- Axt, Margarete; Alves, Evandro; Elias, Carime Rossi; Guimarães, Lucas; Leite, Sílvia; Thomaz, Andrei. (2002) Cartola. In: *XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*, São Leopoldo. Metodologias, Tecnologias e Aprendizagem dentro do cenário da Informática na Educação. São Leopoldo : UNISINOS, 2002. v. único. p. 663-663.
- \_\_\_\_\_ et al. (2001) Era uma vez... co-autoria em narrativas coletivas interseccionadas por tecnologias digitais. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) : Educação a Distância Mediada por Computador*, Vitória.
- Bakhtin, Mikhail. (1992) *Estética da criação verbal*, Martins Fontes, São Paulo.
- Ferreiro, Emília; Teberoski, Ana. (1986) *Psicogênese da Leitura e da Escrita*, Artes Médicas, Porto Alegre, 6ª ed.
- Huizinga, Johan. (2005) *Homo Ludens*, Editora Perspectiva, São Paulo.
- Rodari, Gianni. (1982) *Gramática da fantasia*, Summus, São Paulo, 8.ed.