



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

SERGIO VALE DA PAIXÃO

**PRODUÇÃO DE TEXTOS E LETRAMENTO DIGITAL:  
INTERFACES NA ESCOLA E NAS REDES SOCIAIS**

SERGIO VALE DA PAIXÃO

**PRODUÇÃO DE TEXTOS E LETRAMENTO DIGITAL:  
INTERFACES NA ESCOLA E NAS REDES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne  
Ferraz Mafra

Londrina  
2012

SERGIO VALE DA PAIXÃO

**PRODUÇÃO DE TEXTOS E LETRAMENTO DIGITAL: INTERFACES  
NA ESCOLA E NAS REDES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra (Orientador)  
UEL – Londrina - PR

---

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli  
UFMG

---

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento  
UEL – Londrina - PR

Londrina, 27 de fevereiro de 2012.

Dedico esse trabalho à minha família.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado força, coragem, capacidade e a oportunidade para que eu pudesse realizar esse meu trabalho.

À minha tia Iva, pelas orações e pelo acolhimento sempre que precisei.

À prima Daniella, por dispensar seu tempo nos finais de semana para me ouvir e/ou corrigir meus trabalhos.

Aos amigos Bruno e Marcos Aurélio, por terem sido mais que amigos durante esse tempo estando sempre do meu lado.

Aos amigos que me acolheram em Londrina durante esses dois anos: Anderson Marchel, Anderson Fritzen, Diogo, Gaúcho, Riquinho e Augusto.

À FEATI – Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti, pela flexibilidade de horários e paciência em meus momentos de ausência, em especial aos professores e amigos do curso de Pedagogia.

Ao Colégio Nossa Senhora das Neves de Ibaiti, pela colaboração e acolhida.

Ao Colégio Dom Bosco de Siqueira Campos, pela oportunidade que me concedeu no início da minha carreira.

Ao Colégio Dom Bosco de Tomazina, pela oportunidade e incentivo.

À CAPES, pelo subsídio que muito colaborou para o resultado desse trabalho.

Aos meus alunos, por serem a razão de minhas inquietações e buscas.

À amiga professora, Dra. Lucinea de Rezende, pelo incentivo e amizade.

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, pela receptividade na Universidade Estadual de Maringá e pela colaboração dispensada ao meu trabalho durante o X SEDATA – Seminário de Dissertações e Teses em Andamento.

Ao meu orientador e amigo professor, Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, por ter me ajudado a crescer nesse tempo de orientação.

Enfim, meu muito obrigado a todos os que, de alguma forma, fizeram parte desse meu projeto. Que Deus abençoe a todos!

*Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos.*

*(Carlos Drummond de Andrade)*

PAIXÃO, Sergio Vale da. **Produção de textos e letramento digital: interfaces na escola e nas redes sociais**. 2012. 125f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

## RESUMO

Nesse trabalho estão sendo abordados temas relacionados às práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa e suas interfaces com práticas de produção textual realizadas pelos alunos em instrumentos de comunicação na internet, tendo em vista a sua utilização frequente nas redes sociais e das manifestações textuais dos mesmos fora do contexto escolar – como *chats*, sites de relacionamento diversos, torpedos de celulares, dentre outros – buscando aproximar essas duas realidades, a da escola e a do meio virtual, com vistas ao desenvolvimento das competências discursivas e o letramento discente. Esta pesquisa está ancorada em estudos sobre letramento digital advindos de teóricos que discutem práticas sociais de leitura e escrita em consonância com a influência das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) como Xavier (2005) Araújo; Dieb (2009) e Coscarelli (2006), entre outros, somados aos fundamentos teóricos advindos dos estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2000). Buscando desenvolver observações sobre um grupo de alunos no que diz respeito às práticas de utilização dos meios eletrônicos no ambiente escolar e fora dele e a não habilidade em lidar com assuntos relacionados à pesquisa escolar quando o uso da internet é exigido, entrevistamos um grupo de alunos do 3º ano do ensino médio e professores de Língua Portuguesa da mesma instituição, utilizando um questionário com perguntas abertas e semiestruturadas. Além disso, optamos por analisar produções escritas desse grupo de alunos, tanto aquelas orientadas pelo professor no ambiente da escola, quanto as produzidas por eles nas redes sociais de relacionamento. Com a coleta dos dados, pudemos observar e confirmar nossas hipóteses acerca do distanciamento entre as tecnologias de informação e comunicação, tão utilizadas hoje em dia pelos alunos e o trabalho pedagógico com a produção escrita orientada pela escola. Constatamos uma forte expectativa dos alunos em receber tais tecnologias na sala de aula e uma resistência dos professores em trabalhar com esses instrumentos de comunicação para fins pedagógicos o que os limita a utilizar apenas recursos como a TV e vídeo, quando os utilizam.

**Palavras-chave:** Produção de textos. Ensino de língua portuguesa. Letramento digital.

PAIXÃO, Sergio Vale da. **Text production and digital literacy: interfaces at school and in the social networking websites.** 2012. 125f. Dissertation (Postgraduate Program in Language Studies) – Londrina State University, Londrina, 2012.

## ABSTRACT

Issues related to the pedagogical practices in the Portuguese language classes and its interfaces with textual production practices carried out by students through communication instruments on the internet have been broached on this work, taking into consideration the frequency of the usage of these textual manifestations by the students out of the school context – like in chats, different social networking websites, cellular SMS, etc – trying to bring closer these two realities, school and virtual environment, aiming for the development of the discursive competences and the student's literacy. This research is underlain in studies about digital literacy mentioned by theoreticians that discuss reading and writing social practices in agreement with the influence of the new Information and Communication Technologies (ICT) such as Xavier (2005) Araújo; Dieb (2009) e Coscarelli (2006), among others, added to the theoretical foundations that have come from studies about literacy (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2000). Trying to develop observations about a group of students in relation to the practices of usage of the electronic means in the school environment and out of it and the lack of ability in dealing with issues related to school search when the use of internet is required, we have interviewed a group of students on the 3<sup>rd</sup> grade from the secondary school and Portuguese language teachers from the same institution, using a questionnaire with open and semi structured questions. Moreover, we have decided to analyze written productions from this group of students, as much those ones oriented by the teacher in the school environment, as the ones produced by them on the social networking websites. With the data collection, we could observe and confirm our hypotheses about the detachment between the information and communication technologies, so used nowadays by the students and the pedagogical work with the oriented written production by school. Therewith, we could observe a great expectation by the students in receiving such technologies in the classroom and a resistance by the teachers in working with these communication instruments with pedagogical purposes what limits them to only using resources such as TV and video, and only when they decide to use them.

**Key-words:** Text production. Portuguese language teaching. Digital literacy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS</b> .....	19
2.1 NO ENSINO, A HISTÓRIA SE REPETE .....	19
2.2 CONDIÇÕES E CONCEPÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	26
<b>3 A PRODUÇÃO ESCRITA NAS REDES SOCIAIS</b> .....	38
3.1 DOS GÊNEROS VIRTUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.....	45
3.2 AULA DE PORTUGUÊS: NOVA ERA, NOVAS POSTURAS .....	50
3.3 VIVÊNCIAS E PRÁTICAS: REFLETINDO SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL .....	51
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	56
<b>5 DAS SALAS ÀS REDES: O QUE DIZEM ALUNOS E PROFESSORES</b> .....	63
5.1 AS PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA E NA INTERNET.....	63
5.2 GÊNEROS E INSTRUMENTOS VIRTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	67
5.3 A AULA DE PORTUGUÊS E AS PRÁTICAS DOCENTES .....	70
<b>6 ENTRE TECLADOS E CANETAS: O QUE PRODUZEM AS ESCRITAS DOS ALUNOS</b> .....	82
6.1 O TEXTO PRODUZIDO NA ESCOLA.....	83
6.2 O TEXTO PRODUZIDO NAS REDES SOCIAIS.....	90
<b>7 POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A PRODUÇÃO ESCRITA NAS REDES SOCIAIS EM SALA DE AULA</b> .....	98
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
<b>ANEXOS</b> .....	120
ANEXO I .....	121
ANEXO II .....	123
ANEXO III .....	125

## 1 INTRODUÇÃO

Nossa motivação inicial para o início dessa pesquisa se deu após observação de nossas próprias práticas pedagógicas enquanto professor da educação básica. Trabalhando com a disciplina de Língua Inglesa em turmas de ensino fundamental I, II e médio, nunca tivemos dificuldades muito grandes no que diz respeito ao trabalho com atividades de leitura e produção de textos. Sempre motivados pelo trabalho com “formação de leitores críticos” tínhamos despertado nos alunos “estratégias de leitura” na intenção de melhor ajudá-los a lidar com os aspectos de leitura e compreensão em língua estrangeira.<sup>1</sup> No entanto, ao recebermos um convite para lecionar Literatura para turmas do ensino médio, pudemos perceber que as “estratégias de leitura” e a produção de texto em língua materna não estavam acontecendo adequadamente. Grande foi nossa preocupação ao perceber que o que estava ocorrendo com sucesso – pois as aulas de Inglês aconteciam com naturalidade e as avaliações, tais como os vestibulares, comprovavam esse sucesso – não estava acontecendo na disciplina que cobrava a habilidade com a própria língua materna do aluno.

Foi nesse sentido que começamos a buscar capacitações no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, ainda na modalidade Aluno Especial, em busca de conhecimentos que pudessem, de alguma forma, sanar nossas dúvidas e colaborar, além de nosso próprio trabalho, para que nossos colegas pudessem diminuir também a tensão em relação a esse aspecto. Percebemos então a necessidade de nos inserirmos em grupos de pesquisa que pudessem ajudar a iniciar nossas pesquisas e melhorar a inserção em uma realidade universitária – que se diferia consideravelmente de nossa realidade, seja na graduação e na especialização. Isto porque havíamos percebido que a academia apresentava uma significativa discussão sobre o assunto “formação de leitores e produtores de texto”, bem como sobre o letramento.

Assim, após um ano, frequentando o espaço universitário ainda na modalidade Aluno Especial, sentimos a necessidade de participar da seleção e ingressarmos como Aluno Regular no programa, agora não mais só nas discussões inerentes à universidade, mas discutindo com outros grupos essas ansiedades e

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aos termos “formação de leitor crítico” e “estratégias de leitura” conforme discutido em nosso trabalho de monografia da especialização (PAIXÃO, 2003).

anseios em eventos organizados para esse fim em outras universidades do Brasil. Essas possibilidades e interações com outros grupos nos fizeram, dentre tantas coisas, reconhecer outros cenários e outras discussões que aos poucos foram deixando mais claro e possibilitando problematizar nossos questionamentos acerca do assunto com um olhar mais crítico e fundamentado em bases científicas.

A atuação docente na educação básica nas escolas do Brasil faz com que os professores percebam o quanto os alunos são resistentes às atividades propostas para o desenvolvimento da escrita de textos no ambiente da escola ou nas atividades enviadas para casa. O convívio diário com professores, colegas de trabalho, e a observação de práticas de ensino aguçam a reflexão dos profissionais mais críticos e, ao mesmo tempo, fazem com que os mesmos revejam suas práticas pedagógicas que acontecem em sala de aula e nas salas dos seus pares, passando aos poucos a colaborar para a percepção de que algo errado vem acontecendo tanto da parte dos alunos quanto da parte profissional, enquanto mediadores do processo de ensino/aprendizagem. Reclamar e tecer comentários depreciativos em relação à produção escrita dos alunos não nos levaria a resolver um problema muito mais pontual do que simplesmente a falta de vontade em produzir textos ou, como muito se ouve, a não participação da família nas atividades escolares de seus filhos.

A prática de produção de textos na escola tem sido cada vez mais difícil e frustrante aos olhos dos professores nos últimos anos. O discurso frequente nas salas de professores, bem como nas reuniões e conselhos de classe, tem se inclinado constantemente às discussões acerca das “terríveis” produções de textos realizadas pelos alunos quando solicitadas pelo professor. Redações sem coerência com a proposta solicitada, falta de vontade em produzir textos ou em participar de atividades em que seja necessária uma participação ativa do aluno com o uso de diferentes linguagens têm contribuído sobremaneira para que o trabalho com produção de textos não seja efetivado adequadamente no ambiente da escola. Do mesmo modo, é possível observar que o tratamento dado às atividades de produção escrita, por parte dos professores, não tem sido motivador o suficiente para que haja um mínimo de interesse da parte discente no momento de executar as atividades propostas (MENEGASSI, 2010). Exercícios de produção escrita sem definições específicas de suas condições, em que o professor é o único interlocutor de sua produção, não têm levado o aluno a produzir textos com qualidade, acarretando prejuízos aos resultados esperados pelo docente.

No entanto, ao mesmo tempo, nota-se nitidamente que algumas práticas de produção escrita de interesse dos alunos têm ocorrido naturalmente e com a eficácia esperada pelos professores para as atividades de sala de aula. Referimo-nos aos textos lidos e escritos diariamente nas redes sociais de relacionamento virtual, tais como Orkut, *blogs*, MSN, Facebook, Twitter, Formspring, entre tantos outros que aos poucos vão surgindo dentro das esferas de comunicação virtual nas redes sociais de relacionamento.

As condições de produção escrita, tendo como exemplo a produção na esfera virtual de comunicação, poderiam ser problematizadas e discutidas no intuito de adaptá-las e apropriá-las como meio didático a fim de reorganizar e reeducar a produção escrita dos alunos em todas as séries que compõem o currículo escolar, aproximando os interesses dos discentes fora do ambiente da escola para as atividades que devam ser realizadas dentro do processo de formação. Assim, afirma Snyder (2009, p. 33)

Precisamos assegurar que nossos alunos adquiram competência crítica para que compreendam o panorama do letramento contemporâneo e então possam participar efetivamente na vida após a escola e no trabalho como cidadãos informados e ativos. Proporcionar oportunidades cuidadosamente estruturadas para os alunos desenvolverem as habilidades do letramento e um forte senso de ceticismo instruído é mais importante do que nunca.

Com o avanço da tecnologia e o seu necessário uso para suprimimentos de necessidades vitais do homem, a máquina instruiu da melhor maneira o indivíduo a produzir textos com fins específicos (FERRARI, 2010), dentro de gêneros diferenciados, com argumentos convincentes, dentre tantas outras características para atender a determinadas exigências. Exemplos disso são as inúmeras produções escritas que ocorrem dentro de uma mesma rede de relacionamentos. No Orkut, por exemplo, o internauta é capaz de manifestar expressões de sentimento via *scraps*,<sup>2</sup> editar legenda de fotos, anunciar a venda de um produto, estabelecer diálogo com amigos etc.

Para Lemos (1997, p. 31)

---

<sup>2</sup> Especificamente, um fragmento de algo escrito ou impresso, um pequeno excerto; um extrato desconectado (DICTIONARY.NET, 2011, tradução nossa).

[...] a interação entre o homem e as tecnologias vem evoluindo com o tempo a caracterizar o que ele denomina de revolução digital que propicia ao homem interagir não só com a máquina, mas também com a informação e com o conhecimento. Cabe, então, ao professor fazer uso dessa tecnologia como estratégia de aprendizagem, mediar essa interação, de modo a contribuir com o processo de apropriação das informações disponíveis e com a construção do conhecimento.

As condições de produção escrita dentro da esfera digital de comunicação são propícias às necessidades dos alunos, afinal, o produtor do texto no âmbito digital sabe quem é seu interlocutor (mesmo que virtual); escolhe o gênero a ser produzido, adaptando-se as suas necessidades; conhece o meio social de circulação no qual sua produção será veiculada; apresenta, mesmo que de forma implícita, suas marcas de autoria, sua subjetividade. Ao criar *blogs*, o aluno utiliza *templates*<sup>3</sup> oferecidos pela hospedagem, mas, com a continuidade de utilização dessa ferramenta, fica estimulado a mudar combinação de cores, letras, inserir imagens, além de criar títulos sugestivos e coerentes com a temática do *blog* (REIS, 2009). Este aluno sabe exatamente a finalidade de sua produção e conhece como ninguém o suporte no qual o texto será produzido, ou seja, as páginas disponíveis na internet.

A iniciativa de reflexão sobre o tema desta pesquisa se constrói neste contexto e, ao mesmo tempo, é originalmente fruto de meu<sup>4</sup> particular incômodo pelo fato de constatar que, numa sala de terceiro ano do ensino médio, alunos não participavam efetivamente de minhas aulas, já que se estava realizando um trabalho voltado para a futura aprovação no vestibular. Ao mesmo tempo, identifiquei neles uma expressiva desenvoltura e empenho no uso da internet. Em função disso, desenvolvi observações sobre este grupo de alunos no que diz respeito às práticas de utilização dos meios eletrônicos no ambiente escolar e fora dele e a não habilidade em lidar com assuntos relacionados à pesquisa escolar quando o uso da internet é exigido.

Neste contexto, fui surpreendido por uma situação inusitada. Havia entre os alunos da sala um garoto, cujo comportamento sempre me chamou a atenção. Sempre muito calado, não possuía uma relação muito forte com seus colegas de sala. Estava na maioria das vezes sozinho sem conversar com seus

---

<sup>3</sup> Modelos para o *layout* gráfico dos blogs na internet (DICTIONARY.NET, 2011, tradução nossa).

<sup>4</sup> Este trabalho está fundamentalmente estruturado na 1ª pessoa do plural. Eventualmente, ao nos referirmos a experiências particulares, usaremos a 1ª pessoa do singular – como é o caso aqui.

colegas. Sua integração com os demais alunos só acontecia na quadra com o jogo de futebol, parecia que ali o garoto sentia-se a vontade para fazer algo de seu interesse, porém, raríssimas eram as vezes, mesmo no jogo de futebol, em que se ouvia sua voz. Durante as aulas, tentei inúmeras vezes, e de diversas maneiras, tirar dele alguma expressão, algum diálogo. O máximo que eu ouvia era o “presente” em resposta a chamada ou um “não fiz” quando questionava sobre a resolução de atividades e da “produção de texto”, compromisso dos alunos toda segunda-feira. Algumas vezes pensei em não mais cobrar dele a tal produção textual ou a atividade da apostila, afinal, não obtive êxito em nenhuma das vezes em que o procurei para conversar. Não havia diálogo algum entre ele e os demais da sala. Na verdade não havia diálogo algum, nunca.

Certa vez, numa situação atípica, estava em turno distinto daquele em que trabalhava normalmente no colégio, a fim de recuperar algumas aulas que havíamos perdido por decorrência de férias prolongadas por conta de uma epidemia. Estávamos todos sentados em um banco, no pátio da escola, a fim de cumprirmos com nossas atividades, quando, já cansados paramos para conversar sobre assuntos não referentes a aula. Naquele momento observei que aquele aluno de pouca conversa e de nenhuma participação, estava de posse de um celular jogando um *game* interessante. Pensei então em questioná-lo sobre o jogo, tentando extrair dele o máximo de conversa possível. Minha intenção naquele momento era realmente me aproximar do aluno e tentar de alguma forma conversar com ele. Ele, muito brevemente, me disse sobre o jogo, dando-me explicações sucintas e não muito instrucionais. Pedi então o seu número de celular, já com segundas intenções: queria observar sua comunicação por meio dos SMS, a mensagem do celular. Ele então me passou seu número, explicando-me tratar-se de um novo aparelho que há poucos dias havia adquirido, e que ninguém ainda o tinha.

Ao chegar em casa, experimentei enviar-lhe um “torpedo”.<sup>5</sup> No torpedo, o parabeneizei sobre a nossa “conversa”, dizendo ter gostado da maneira como o mesmo havia se comportado quando questionei sobre o jogo. Na verdade, não houve exatamente uma conversa, mas gostaria de demonstrar minha necessidade de aproximação dele com a finalidade de conquistá-lo para minhas

---

<sup>5</sup> Utilizaremos essa nomenclatura durante o trabalho para nos referirmos ao termo utilizado no Brasil para designar o nome das mensagens escritas que são enviadas para o celular, como SMS e MMS.

aulas de Língua Portuguesa. No ensejo, disse gostar muito dele e que ele poderia sempre contar comigo, como amigo acima de qualquer coisa.

A principal idéia em aproximar do aluno naquele momento era estabelecer um contrato amigável entre nós. Meu objetivo era quebrar uma barreira que talvez pudesse existir entre nós e que pudesse, a partir de então, ouvir a voz daquele que, quando terminado o ensino médio, teria de utilizar a linguagem verbal para seu engajamento na sociedade.

Não esperava obter resposta dele. Não é assim tão natural que alunos respondam a recados de professores, e como aquele aluno em especial nunca havia tido um diálogo verdadeiramente efetivo com o professor, não acreditava que aquilo pudesse acontecer ali, pelo celular. Foi quando minutos depois, notifiquei a informação de meu celular avisando-me do recebimento de uma mensagem.

Durante alguns minutos mantivemos uma interessante, produtiva e inteligente interação virtual utilizando da linguagem cibernética repleta de variedades da língua, típicas desse ambiente, como abreviações e siglas. Isso me fez compreender que meus alunos realmente sabem, dentro de suas realidades virtuais, comunicar-se tão bem, quanto eu esperava que acontecesse nas “aulas de redação” na modalidade escrita, e nas discussões na modalidade oral.

Para melhor compreender essa interação, passarei a apresentar o diálogo mantido entre nós. Utilizarei os títulos Professor e Aluno no texto abaixo. O texto será mantido na íntegra.

*Mensagem 1 - SMS – 02/10/09 – 16h28m*

*PROFESSOR. Fala amigão. Kra é sério qdo falei que vc ta mudado e diferente. Continua assim vai te fazer bem. Vc é uma grande pessoa rapaz. Qdo precisa de um amigo conta comigo guri. Forte abraço. Prof. Sergio.*

*ALUNO. Blz...*

*Mensagem 2 – SMS – 02/10/09 – 16h30m*

*PROFESSOR. Putz, que respostona! Haha*

*ALUNO. sabe... sou um cara de pouca palavras... no não diser nada disse td... é só ler nas entrelinhas.*

*Mensagem 3 – SMS – 02/10/09 – 16h40m*

*PROFESSOR. ótimo! Gostei da resposta inteligente.*

*ALUNO .haha. Sabia que me mandaria uma mensagem me cobrando pelo blz... Mas valeu pela mensagem e até a décima aula da semana.*

Ora, parece um tanto quanto contraditório a idéia defendida pelos profissionais da educação, bem como a minha, até então, em não aceitar a utilização de instrumentos de comunicação virtual, e por que não dizer, de aprendizado, da esfera tecnológica dos alunos na escola, ou criticar as posturas desses alunos frente a essas manifestações.

Este conjunto de situações experienciadas com meus alunos, e com este último em particular, motivaram-me refletir nesta pesquisa acerca da eficácia ou não da aproximação dos gêneros virtuais de comunicação produzidos pelos alunos com as práticas escolares no que diz respeito à produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa.

Não pretendemos manifestar uma postura paternalista em relação aos alunos, tentando encontrar mais uma “desculpa” para o insucesso de algumas situações de aprendizagem, ou colocar mais uma vez a culpa de tal fracasso “nas costas” dos professores, o que é comum em alguns casos. Porém, uma maior e melhor reflexão sobre o trabalho com produção de textos escritos, no que diz respeito às condições de produção escrita fundamentados nos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (1992; 1995), e ancorados em estudos sobre letramento digital advindos de teóricos que discutem práticas sociais de leitura e escrita em consonância com a influência das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) como Xavier (2005) Araújo; Dieb (2009) e Coscarelli (2006), entre outros, somados aos fundamentos teóricos advindos dos estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2000), em conjunto com uma postura séria e firme dos professores, nos farão preencher algumas lacunas a respeito do assunto que nos interessa nessa pesquisa e que nos ajudou a entender melhor aquilo que consideramos nosso objetivo geral em nossa pesquisa que é o de compreender como se estabelece as diferenças entre as produções escritas na escola sob orientação do professor e as produções escritas nas redes sociais de comunicação na internet.

Estudos sobre letramento no Brasil são abordados na formação inicial e continuada de professores, como pesquisas iniciadas no Brasil por Kato (1986) e os que seguiram (TFOUNI, 1988; 1995, KLEIMAN, 1995; 1998, SOARES, 2000; 2002; 2004.). Essas autoras, de modo singular, contribuem de forma significativa para que professores em formação e em atividade possam repensar

práticas pedagógicas no intuito de colaborar para as práticas de letramento dos alunos.

O presente momento na história exige que reflexões fundamentadas no letramento digital, que discutem práticas sociais de leitura e escrita em consonância com a influência das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) (XAVIER, 2005; ARAÚJO; DIEB, 2009), somem-se com os fundamentos teóricos advindos dos estudos sobre letramento anteriormente referidos, corroborando para que novas práticas de letramento sejam promovidas no ambiente da escola, favorecendo os *letramentos*, no sentido plural da palavra, conforme apresenta Soares (2002, p. 12), pois “as tecnologias acarretam efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos”.

Problematizar e levantar dados que nos permitam conhecer quais são as atividades realizadas por professores de uma escola pública estadual, que contemplem as capacidades de produção escrita, e verificar a atenção que os professores têm dispensado sobre os fundamentos teóricos que embasam o trabalho com a produção escrita na escola, já que é de longa data a apresentação de documentos que direcionam o trabalho do professor em trabalhar com o texto em sala de aula dentro de uma abordagem mais funcional dentro do que se apresentam como condições de produção, nos ajudarão de forma singular a chegar em nossos objetivos do mais generalizado aos mais específicos.

Juntos ao nosso objetivo maior, dispensamos nossa atenção a alguns objetivos específicos que nos darão respaldo a entender melhor essas diferenças nas produções escritas. Neste sentido, achamos aplicáveis algumas observações sobre o trabalho do professor no que diz respeito a sua habilidade em lidar com as tecnologias e a utilização destas para fins pedagógicos e como o profissional da educação tem entendido os norteadores do trabalho pedagógico, tais como os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE (PARANÁ, 2008) para que, atrelados ao nosso objetivo maior, possamos obter melhores resultados nessa pesquisa. Assim, identificar o perfil dos alunos e professores no que diz respeito ao uso das TICs; verificar o ponto de vista dos alunos acerca das produções textuais na escola; observar a utilização das TICs pelos alunos para fins de comunicação externos ao uso escolar; verificar o ponto de vista docente acerca do uso das tecnologias pelos alunos no ambiente da escola; conhecer o trabalho do professor no que diz respeito a produção textual são alguns dos objetivos específicos que nos ajudarão a melhor

compreender como se estabelece as diferenças entre as produções escritas dentro de duas realidades, a da escola e das redes sociais de comunicação virtual.

Para alcançarmos os objetivos propostos, vários percursos foram realizados em nossa pesquisa, os quais apresentamos, nesta dissertação, em capítulos, para melhor situar o nosso leitor.

O Capítulo 2 expõe a teoria sobre um novo olhar para as aulas de Língua Portuguesa e as condições de produção textual, apresentando as interfaces entre a produção escrita dos alunos nas esferas digitais de comunicação na internet e as propostas pela escola em situações de ensino.

O Capítulo 3, além de problematizar a produção escrita nas redes sociais, aborda o conceito teórico acerca do uso de instrumentos e gêneros textuais da internet para fins didáticos que apresentam nossa motivação para esse trabalho de pesquisa.

No Capítulo 4 estão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e a exposição dos critérios de definição dos instrumentos de investigação.

O Capítulo 5 apresenta os dados e nossa análise realizada sobre os docentes e discentes, no que se refere ao uso das tecnologias para a produção escrita seja no ambiente da escola, seja nas redes sociais.

Dando sequência, propusemos no capítulo 6 apresentar análises dos textos que foram produzidos pelos alunos, participantes dessa pesquisa, na escola e nas redes sociais.

Já o capítulo 7 apresenta possibilidades de trabalho com o texto escrito nas redes sociais como meio didático para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no que concerne a produção escrita.

Por fim, estão nossas conclusões, a partir dos objetivos que propomos para este trabalho.

## 2 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS

### 2.1 NO ENSINO, A HISTÓRIA SE REPETE

O nome do componente curricular “Língua Portuguesa”, se interpretado de modo denotativo, pode de fato, trazer prejuízos e distorções as práticas pedagógicas. Afinal, não se pode ensinar uma língua a falantes nativos. Todo falante nativo sabe a língua que fala, do contrário não a falaria.

As definições de língua são muitas e contraditórias. Ao analisar as definições de língua, apresentadas por diferentes pesquisadores, observam-se diferentes formulações, mas estratégias discursivas muito parecidas.

Almeida, em 1952 publica a sua clássica *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, em sua sexta edição, com a seguinte definição de língua:

[...] Conquanto constitua a linguagem dom comum de todos os homens, nem todos eles se comunicam pelas mesmas palavras. O conjunto de palavras, ou melhor, a linguagem própria de um povo chama-se língua ou idioma. (ALMEIDA, 1952, p.17).

Quarenta e sete anos e trinta e seis edições depois, em 1999, o autor utiliza a mesma definição de língua o que nos parece no mínimo contraditório.

Se o autor afirma que “Conquanto constitua a linguagem dom comum de todos os homens, nem todos eles se comunicam pelas mesmas palavras”, deveria haver mudança na maneira de ver a língua e sua estrutura. Não se pode conceber que a comunicação seja feita por meio de palavras soltas e isoladas, mas, sim, organizadas em sentenças, em expressões idiomáticas.

Logo, se nem todos se comunicam com as mesmas palavras, pode-se afirmar, também considerando que as palavras estão organizadas em sentenças, que ninguém usa as mesmas estruturas para se comunicar.

A escolha das estruturas é feita sob a influência do contexto de comunicação, da leitura de mundo dos interlocutores e do momento histórico em que se produz o enunciado. Agora, como explicar uma definição de língua que desconsidere todos esses fatores? Como admitir que durante 47 anos a mesma definição seja utilizada à revelia das transformações históricas discursivas?

Algo interessante a se observar é que, tentando definir língua, o referido autor acaba por referir-se à linguagem. Isso revela que, para justificar o trabalho maçante e meramente estrutural no nível da frase, já que a gramática tradicional trabalha com no nível da frase, apela-se para a desculpa de que, ao se trabalhar sintaxe de frases, está se trabalhando a linguagem, a comunicação num sentido *lato*.

Essa confusão e certo escapismo não são exclusividade de Almeida; há outros autores que fazem a mesma mistura. Cunha e Cintra, por exemplo, definem língua como “sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Meio por meio do qual uma coletividade se expressa, concebe o mundo e age sobre ele. É a utilização social da faculdade de linguagem” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 1).

É possível perceber que os autores concebem língua como “sistema gramatical que pertence a um povo” e, logo depois, afirmam que é o “meio através do qual a coletividade se expressa”. Ora, se língua é a expressão de coletividade, como dizer que um enunciado utilizado pela coletividade, como “custei a entender”, por exemplo, é “inculto” ou gramaticalmente errado?

Já Rocha Lima (2003, p. 5) entende a noção de língua como sistema único “organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens”. Essa definição está mais voltada para a de Napoleão Mendes, já que considera que há um único sistema. É como se um povo fizesse um acordo de que, a partir de uma determinada data, todos falariam de uma única forma.

Novamente, pode-se notar que, assim como os autores anteriormente citados, Rocha Lima fala que aprender língua é aprender linguagem. Se os autores mencionados considerassem a palavra gramática como estudo da organização de uma língua, concepção herdada do estruturalismo, mas ampliada pela perspectiva bakhtiniana, poder-se-ia dizer que estudar gramática, ou seja, o modo de organização de uma linguagem poderia auxiliar a comunicação, mas não é isso que ocorre.

Falta clareza de que linguagem é interação e que essa interação ocorre em determinados contextos sócio-históricos e sofre alteração a cada momento de enunciação. A língua é a materialidade sonora visual da organização do pensamento, que é determinada pela necessidade de interação. Assim, também, varia a cada ato comunicativo. É aí que surge o espaço da cibercultura,

A linguagem oral, a escrita e o ciberespaço convivem na sociedade e na cultura, ao lado de outras linguagens, não-verbais constituidoras do sujeito, e precisam conviver, também, na escola, que se propõe formadora de sujeitos capazes de conhecer o mundo em suas múltiplas dimensões. (BELMIRO, 2006, p. 19)

Porém, infelizmente tal espaço, o cibernético, ainda tem encontrado as portas fechadas no ambiente da escola, deixando de lado as inúmeras possibilidades de utilização dos artefatos disponíveis, cada vez mais interessantes aos olhos dos alunos, para o desenvolvimento de suas práticas discursivas sociais que podem, de maneira bastante rica, proporcionar melhorias no que diz respeito as produções escritas e orais as quais os alunos necessitam para uma convivência em uma sociedade em constante transformação e de demandas múltiplas.

O que se observa, no ambiente da escola, é que existe uma confusão entre gramática, língua e linguagem, que obscurece muito o objetivo de estudo dos alunos do ensino fundamental e médio. Há, durante os doze anos que o aluno passa na escola, uma preocupação exacerbada com o ensino das estruturas linguísticas e uma total omissão com o estudo das linguagens. Como resultado dessa distribuição, o que se observa são alunos inseguros ao redigir textos, lacônicos em diversas situações comunicativas e sem pensamento crítico consistente, já que a análise do discurso não faz parte do ensino tradicional de Língua Portuguesa na qual a atenção é dada às estruturas da língua. No entanto, há de se considerar que as novas atividades sociais tem exigido dos alunos práticas de utilização da linguagem diferentes das que em décadas passadas eram utilizadas pelos alunos. Assim, acreditamos que hoje seja “preciso inventar um novo modelo de educação, já que estamos numa época que favorece a oportunidade de disseminar um outro modo de pensamento”. (MORIN, 1999, p. 4).

Referimo-nos, tendo em vista esse novo tempo de difusão de informações, às inúmeras produções escritas produzidas nas redes sociais da internet, muitas vezes não percebida pela escola como possibilidades de utilização para fins didáticos no sentido de colaborar para uma nova formação do aluno ancorada nos inúmeros recursos disponíveis para fins comunicativos na esfera digital, no entanto “[...] a escola continua não dando mostras de modificação de sua prática comunicacional.” (SILVA, 2006, p. 22).

De acordo com Coscarelli (2006, p. 72),

Com as novas tecnologias as pessoas têm escrito muito. Além disso, a forma de produção de textos mudou. Por exemplo, estou aqui escrevendo e checando informações em arquivos, sem sites, no dicionário eletrônico, etc. O ato de deletar, recortar, copiar e colar muda a forma de pensar a redação. Fazer essas operações é mais fácil e rápido do que desmanchar com borracha ou corretivo ou digitar várias vezes o mesmo texto.

No entanto, parece-nos claro que as práticas de trabalho na escola ainda não têm sido organizadas no intuito de aproximar os “interesses dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (GUIMARÃES; DIAS, 2006, p. 23)

Em suma, o que se tem, tradicionalmente, é um ensino que, a pretexto de trabalhar língua, trabalha as estruturas linguísticas, a metalinguagem, que é uma parte diminuta das realizações linguísticas e a pretexto de se trabalhar gramáticas, formas de organização de diversas linguagens, trabalha-se a estruturação abstrata da língua, também uma forma restrita, de um único tipo de linguagem, considerando o elevado número de linguagens que cercam e cercarão o aluno durante sua existência. E isso durante doze anos.

Analisando, ainda, a expressão Língua Portuguesa e sua influência conceitual na prática docente, devemos atentar para algumas considerações:

Continuamos a escrever em português e a considerar o vernáculo uma maneira errada de falar. Pessoalmente, não tenho grandes objeções quanto a se escrever português; mas acho importante que se entenda que ele é (pelo menos no Brasil) apenas uma língua escrita. Nossa língua materna não é o português, é o vernáculo brasileiro – isso não é um slogan, nem uma posição política; é o simples reconhecimento de fato. (PERINI, 1997, p. 31)

Para Perini, mesmo com a nova reforma ortográfica, é preciso repensar a ideia de unificação, já que alterar ortografia não significa alterar o modo de um povo pensar a sua língua. À primeira vista, a ideia de que não se pode ensinar Português no Brasil como língua materna, já que, no Brasil não se fala português, desde a colonização, ideia muito defendida por Marcos Bagno, pode parecer absurda a anárquica, mas não tem nada de modismo nem de novidade. Já em 1921, por exemplo, Ribeiro escrevia:

A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e métodos diversos. A verdade é que corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar ideias e sentimentos que nos são pessoais. Já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito que sujeitamos a servilismo inexplicável. Falar diferentemente não é falar errado. A fisionomia dos filhos não é a aberração teratológica da fisionomia paterna. Na linguagem como na natureza, não há igualdades absolutas; não há, pois, expressões diferentes que não correspondam também a ideias ou a sentimentos diferentes. Trocar um vocabulário uma inflexão nossa por outra de Coimbra é alterar o valor de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras. (1921, p. 8-9)

Anos mais tarde, Marroquim, autor de *A língua do Nordeste*, afirmava em 1931:

[...] Nós, no Brasil, presos à gramática “portuguesa”, somos vítimas de uma desintegração dolorosa de nós mesmos. [...] A língua brasileira, já ninguém discute isso, diverge da portuguesa; é esta, entretanto, que a escola continua a ensinar o brasileiro. (1931, p. 169-171)

Diante disso, pode-se pensar que a questão de se voltar o ensino para a realidade das manifestações linguísticas brasileiras, no Brasil, é um assunto tão antigo quanto a mais tradicional das gramáticas normativas. A existência de visões divergentes em relação ao ensino de Língua Portuguesa não é recente e, ainda hoje, é motivo para inúmeras discussões acadêmicas e homéricos debates entre linguistas e gramáticos.

Impressionante é o fato de que, passados oitenta anos em que tais palavras foram proferidas, em relação ao ensino de português no Brasil, a prática do trabalho com língua e linguagem na escola ainda parece inabalável e a convicção de que gramática é língua, mais inabalável ainda. E, apesar dos PCNs (BRASIL, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008) deixarem bem claro o posicionamento que se deve tomar em relação ao trato com as diferenças de falares e de modos de expressão, o que se vê na escola é um preconceito que transcende a esfera linguística e toca a diversidade cultural:

[...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se aparece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p. 66)

Quando se ouve de alguns professores ou de pessoas ligadas à comunidade escolar que “essa geração” não quer saber de nada; não lê, fala mal e não escreve, é preciso considerar uma série de aspectos técnicos para que o senso comum não prevaleça. Algumas questões devem ser levantadas para que se possa fazer uma análise mais cuidadosa: O que se considera leitura, para se afirmar que não se lê nada? O que é falar bem? E principalmente aqui nesse trabalho, o que é escrever bem?

Uma educação comprometida com o desenvolvimento e a construção de conhecimentos não pode restringir-se a oferecer caminhos únicos ancorados em currículos áridos e enciclopédicos, desvinculados de contexto significativos para o aluno. As ações educativas têm de ser redirecionadas para colocar o aluno como o centro da aprendizagem, levando em consideração seu papel ativo no ato de aprender. Além disso, é necessário levar em conta o alto nível de variedade em relação aos estilos e maneiras de aprender, interesse e motivação de um grupo de alunos. (GUIMARÃES; DIAS, 2006, p. 26)

Não se trata de assumir uma postura paternalista em relação ao alunado, mas refletir acerca do dito e o não dito a respeito dos alunos, no discurso pedagógico. O que se considera um absurdo, na verdade, não é o como os alunos falam ou escrevem, mas a multiplicação das linguagens. Uma proliferação tão vivamente intensa de linguagens e discursos que a escola não consegue dar conta, já que o manual seguido por ela privilegia a linguagem escrita de forma tradicional e, dentre as modalidades de língua escrita, as suas estruturas, ou seja, a gramática. Isso faz com que a escola rejeite todas as demais manifestações comunicativas que cercam professores alunos e comunidade escolar como é o caso do uso das redes sociais da internet em que os usuários leem, escrevem e comunicam-se oralmente.

Talvez o “absurdo” seja a desculpa para a falta de definição a respeito do verdadeiro papel do componente curricular Língua Portuguesa, frente as inevitáveis transformações linguísticas que a nova era tecnológica apresenta de forma tão rápida. Se a escola compreender a linguagem, antes de tudo como uma forma de interação humana, todo o direcionamento do trabalho pedagógico se voltará as práticas de comunicação. Aliás, tardiamente, já que um número bastante convincente de estudos acadêmicos há muito, aponta nessa direção;

[...] um fazer educativo sintonizado com as novas maneiras de pensar exigidas pelo espaço cibernético, sugerindo um modelo para a criação de ambientes de aprendizagem que tenham como suporte as tecnologias de informática e da comunicação. Tal modelo serve de apoio ao professor nas fases de criação, desenvolvimento e implementação de ambientes de aprendizagem, de modo a aumentar a flexibilidade, a variedade e a diversidade das ações educativas. Nossas sugestões fundamentam-se em teorias e modelos de ensino e aprendizagem recentes. No nosso entender, um novo fazer educativo só será realidade se a tecnologia for incorporada de forma adequada ao contexto de nossas ações educativas, a serem desenvolvidas e implementadas em ambientes de aprendizagem. (GUIMARÃES; DIAS, 2006, p. 24)

Comunicação e interação com diversas linguagens são capacidades que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a vida, e o período escolar é vital para a ampliação desse universo, já que o trabalho é feito por especialistas. Para isso, é necessária uma postura firme em prol do trabalho com múltiplas linguagens e o desenvolvimento de competências comunicativas. Nesse sentido, entendemos que a aproximação dos instrumentos virtuais de comunicação na internet e os gêneros que são produzidos nessas redes sejam vitais para o ambiente da escola, como nos apresenta Coscarelli (2006, p. 65):

Além dos textos que temos em circulação em nossa sociedade letrada, outros aparecem e merecem ser pesquisados com profundidade. Entre eles, podemos citar o *chat*, o hipertexto, a multimídia, a hipermídia, os *banners* publicitários, a literatura digital em toda a sua diversidade e, provavelmente, alguns outros que ainda não somos capazes de mencionar.

Nesse caso, não interessa apenas transmitir uma informação, mas uma informação mediada de forma pedagógica. (CORRÊA, 2006)

Essa decisão não cabe apenas aos professores de Língua Portuguesa que, muitas vezes, se veem obrigados a trabalhar rígida, exclusiva e incansavelmente as estruturas para agradar aos pais de alunos, que, leigos, acreditam, no desenvolvimento das competências comunicativas do seu filho, por meio da distinção entre nomenclaturas gramaticais; e pela escola, que muitas vezes não tem um consistente projeto político pedagógico de Língua Portuguesa, mas apenas um planejamento anual, que lista conteúdos apenas.

A decisão a respeito da grande reforma de Língua Portuguesa, não meramente ortográfica, mas conceitual, deve ser tomada por toda a comunidade escolar. Isso exige coragem, esforço, muito estudo e, acima de tudo, clareza a respeito do grande compromisso ético que a escola tem ao formar leitores, mais que devoradores de coleções de livros mas sim de apreciadores e usuários de múltiplas linguagens como nos apresenta Marques Neto (2006, p. 63).

O uso da tecnologia da informação no processo de ensino/aprendizagem cria novas condições de produção e recepção de texto e, conseqüentemente, de produção de conhecimento. Contudo, para que o arsenal de bits, bytes e chips seja utilizado a favor da educação, é necessário conscientizar os responsáveis pela construção e implementação dos projetos de ensino/aprendizagem, para que haja uma redefinição do espaço da sala de aula enquanto ambiente de orientação metodológica e para que as categorias de avaliação, normalmente centradas no produto, sejam repensadas.

## 2.2 CONDIÇÕES E CONCEPÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

O avanço das pesquisas em educação, em especial as advindas dos estudos da linguagem, tem colaborado de modo significativo para o trabalho do professor quando o assunto é a produção de textos dos alunos. A formação inicial dos professores que atuam na área do ensino de língua portuguesa, bem como os cursos de formação continuada, tem apresentado inúmeras mudanças nas práticas de trabalho, com a produção dos textos na escola que priorizem a abordagem enunciativa dentro da perspectiva dos gêneros como apresentados nos trabalhos de Bronckart (2003:2006), Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004) e Nascimento (2009). Tal proposta de trabalho, a de se trabalhar com os gêneros discursivos transpondo-os didaticamente para a sala de aula, também aparece nos documentos norteadores do trabalho do professor, em especial no Estado do Paraná nas Diretrizes Curriculares

Nacionais, doravante DCE, em que o ensino de linguagem é pautado na perspectiva histórica e social em que os alunos tenham “mais possibilidades de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo” (PARANÁ, 2008, p.55).

Embora tais trabalhos tenham sido apresentados com frequência nas academias, na formação inicial do professor e nos cursos de formação continuada, grande parte dos profissionais da educação ainda não tem realizado um trabalho à luz de tais pesquisas e reflexões. Ainda nas referidas diretrizes, no que se refere ao trabalho pedagógico, há um direcionamento em pautar-se o trabalho na interlocução, “em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações” (PARANÁ, 2008, p. 55). Porém, alguns professores ainda se encontram resistentes a essas mudanças no que concerne ao ensino de língua, permitindo que tais inovações no campo do ensino, entendidas como “trazida ou inspirada pela ciência linguística e sancionada por documentos oficiais” (SIGNORINI, 2007, p. 212) fiquem restritas apenas aos materiais didáticos utilizados pelos professores – quando isso ocorre, obviamente.

As discussões acerca das condições de produção escrita no âmbito digital e suas interfaces com as produções de textos produzidos na escola têm sido uma constante nas discussões mais recentes das academias. Tais reflexões apontam para a necessidade da tomada de consciência por parte do profissional docente, mediador do trabalho com o texto na sala de aula, a fim de que a orientação ao alunado em relação a produção de texto seja realizada de forma satisfatória e engajada em situações que minimizem a artificialidade da produção escrita no ambiente escolar. Desse modo, há de se considerar as condições de produção apresentadas por Bakhtin e seu Círculo, a fim de fundamentar um trabalho que gradativamente venha relativizar os discursos dos professores quando o assunto é o fracasso das produções escritas orientadas por eles e realizadas pelos alunos na escola.

Quando em contato com professores em exercício, é muito comum observarmos que a maioria ainda tem utilizado atividades de produção de texto escrito fundamentadas em uma concepção de linguagem com foco na própria língua; atividades que contempla a metalinguagem em que o olhar do professor prende-se à correção dos elementos estruturais ou gramaticais negligenciando, quase que inteiramente, os aspectos enunciativos apresentados. Nas atividades de

escrita do aluno, o foco é a produção de poucas linhas “porém deve-se atentar à utilização do adjetivo e às posições que ocupa na frase, evidenciando-se a concepção de escrita com foco na língua.” (MENEGASSI, 2010, p.76).

Outra estratégia de trabalho ainda bastante presente nas escolas e nas aulas de língua portuguesa são aquelas que entendem a atividade de produção textual como dom/inspiração divina. Esse tipo de atividade tem foco em um trabalho sem uma preparação prévia. Os alunos são convidados, ou melhor, obrigados a escrever seu texto tendo como apoio uma frase ou uma figura isolada de outros contextos que não foram apresentados ou discutidos anteriormente pelo professor numa situação de interação. Tal atividade encontra-se fundamentada no conceito de linguagem que considera a mesma como expressão do pensamento, não a considerando como instrumento da interação, conceito atual de linguagem nos estudos linguísticos e que considera o “suporte dialético, de uma posição historicamente fundamentada, que vê o homem influenciado pelo meio, mas voltando-se sobre ele para transformá-lo”. (FREITAS, 1996, p.16)

Outra concepção de escrita que tem estado subjacente ao âmbito educacional é a escrita como consequência. Nela, a atividade ocorre na participação, em atividades realizadas muitas vezes fora do ambiente escolar em atividade extra classe e que obrigatoriamente deverá ser registrada em forma de produção escrita em gêneros textuais como o relatório, esquema, narração etc. (SERCUNDES, 1997). A preocupação do aluno em relatar ou descrever o ambiente ou a situação vivenciada na atividade proposta pelo professor, ou seja, um passeio, visita a um lugar interessante, etc. afasta-o da construção do texto com qualidade e o impede de compreender e interagir com o novo conhecimento que deveria ser apreendido no momento de interação na atividade. O foco do aluno é, então, a produção das anotações sugeridas pelo professor e não a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento em contato com outros interlocutores e o ambiente visitado.

Entender o texto como produto de uma interação é considerar as várias formas de manifestação e de uso da linguagem em que se considera não apenas o papel e o lápis como suporte e instrumento para a produção de um texto, mas também outros mecanismos e artefatos utilizados pelo produtor para o desenvolvimento da atividade textual.

Recentemente, temos nos deparado com situações de utilização de instrumentos virtuais de comunicação em suportes chamados de *redes sociais* da Internet, utilizados para as produções textuais dos alunos com uma frequência bastante grande. Exemplos disso são as produções realizadas pelos locutores, entendido aqui de modo mais restrito como os discentes, para interagirem no âmbito virtual com outros interlocutores.

Uma visão pessimista e radical do uso de tais instrumentos para fins de comunicação virtual (RECUERO, 2009) não considera a produção materializada nesses suportes como importantes para a formação do aluno, favorecendo que grande parte dos professores tenham críticas muitas vezes destrutivas do comportamento dos alunos em tal produção. É o caso de alguns professores que discutem tal temática, dizendo que os alunos não sabem mais escrever e ler, e que a cada dia as práticas de produção e leitura estão se distanciando dos alunos, sendo o uso excessivo do computador visto como o culpado disso tudo.

No entanto, os textos produzidos no universo virtual demonstram que tais produções são tão válidas como as que são produzidas utilizando-se do papel e do lápis como instrumentos para a produção do texto. Se considerarmos as condições de produção a que o texto digital é submetido, “que servem como orientação para o produtor no momento do planejamento, execução, revisão e reescrita do texto” (MENEGASSI, 2010, p. 81) e considerando efetivamente a finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social, posição do autor, como definidos nas obras de Bakhtin e seu círculo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995; BAKHTIN, 1992), é possível dizer que esta produção ocorre com muito mais participação e envolvimento por parte do produtor do texto, pois o produtor recebe dados para a realização de um texto mais completo e inserido em um contexto sociocomunicativo determinado (MENEGASSI, 2010) do que as que são rotineiramente produzidas dentro do ambiente da escola com orientações básicas e sem direções definidas. Esta perspectiva nos faz refletir acerca do trabalho realizado na esfera escolar, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, em que as condições de produção nem sempre são favoráveis para que a materialização do texto aconteça, pois as atividades de produção escrita são orientadas dentro de contextos artificiais, em que o produtor deva imaginar as situações de maneira distante e abstrata.

Quando se observa a prática de produção textual dos alunos em que os instrumentos virtuais de comunicação, nos quais a “possibilidade de comunicação e expressão mediada pela internet” (RECUERO, 2009, p. 23) esteja sendo utilizada, nota-se uma desenvoltura proficiente por parte dos alunos. As condições de produção estabelecidas para as produções dos gêneros na esfera virtual tem se configurado favorável para o desenvolvimento das práticas e concretizações dos textos.

Ao se posicionar diante de um computador, de um celular, no envio dos torpedos SMS<sup>6</sup> ou de qualquer outro tipo de instrumento virtual para a produção de um texto, o aluno encontra de forma facilitada condições de trabalho para que a produção do texto se efetive, resultando em uma produção de sentidos estabelecida pela interação feita com seus interlocutores mediada pelo suporte máquina.

No que se refere à *Finalidade* “para que fim se vai escrever o texto, qual é o seu objetivo definido” (MENEGASSI, 2010, p. 81) para a produção de textos no campo virtual, nota-se que o aluno, ao iniciar sua interação, tem clareza daquilo que pretende produzir. Um recado para um amigo, os famosos *scraps*<sup>7</sup> do Orkut, um *nickname*<sup>8</sup> que apresenta seu perfil no Messenger, ou uma frase explicativa de uma foto postada em uma rede social qualquer. A clareza quanto à finalidade do que se pretende produzir nos diferentes suportes textuais é o que torna o texto fluido e carregado de marcas subjetivas.

Em segundo lugar, a clareza acerca do *Interlocutor* também torna a condição de produção do texto virtual mais facilitado. Estabelecidas as finalidades para a produção do texto, estabelece-se também o papel dos interlocutores, os quais também colaboram sobremaneira para que a produção dos textos virtuais sejam materializados. Podemos compreender que Bakhtin organiza o diálogo como uma estrutura triangular. “No primeiro vértice, está o sujeito enunciador, no segundo, o destinatário virtual e, no terceiro, o destinatário superior”. (GARCEZ, 1998, p. 61)

Na situação de produção escrita tem-se como interlocutor real o próprio locutor, é ele quem dialoga com ele mesmo, ele assume o papel de interlocutor de si próprio (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995). É necessário que o

---

<sup>6</sup> Short Message Service ( Serviço de Mensagens Curtas). Nome dado às mensagens enviadas via aparelho celular. Conhecido também por torpedos.

<sup>7</sup> (v. t.) Specifically, a fragment of something written or printed; a brief excerpt; an unconnected extract. Nome dado as curtas mensagens enviadas na rede social Orkut.

<sup>8</sup> Em inglês “apelido”. Codinome geralmente utilizado no Messenger (MSN) para identificação do perfil do usuário.

interlocutor real, o próprio locutor que dialoga com si próprio, se auto compreenda e estabeleça sua própria interação para que o texto produzido por ele comece a fazer sentido. Após essa enunciação monológica responsável pela organização textual, ainda que no âmbito da mente, torna-se necessário considerar a presença do interlocutor virtual para que se possa direcionar, mesmo que virtualmente, o conteúdo do texto, o gênero que esteja sendo desenvolvido para alguém. O interlocutor virtual é aquele que possivelmente venha a apreciar a produção efetuada pelo locutor. É a presença daquele que motiva a prática da produção do texto, é pela sua possível condição de existência que o produtor do texto direciona seu discurso e fortalece suas marcas subjetivas no decorrer de sua produção. Ao escrever, o internauta direciona suas marcas linguísticas e discursivas àqueles que farão contato direto com sua produção, ou seja, farão a leitura apreciativa do texto. Quando definido o interlocutor virtual do texto que deverá ser produzido, as marcas linguísticas e estruturais definirão o gênero e o estilo de linguagem que será utilizado na produção desse texto.

Sequencialmente, encontramos a presença do interlocutor superior, aquela instância maior que determina de modo global a produção do gênero em destaque. No caso dos meios sociais virtuais tem-se a necessidade de socialização por meio de mensagens e postagens de frases ou de informações pessoais, dependendo do suporte utilizado. Essa necessidade de socialização e inserção na cultura virtual é o que de forma mais ampla e pontual exige do aluno a participação efetiva em suas práticas de interação virtual em que a adaptação e a constante atualização no que diz respeito ao uso das redes sociais e dos mecanismos de funcionamento dos mesmos são exigidos.

Quanto ao *Gênero*, quando definido o tipo de texto que será produzido, aquele que já circula nas esferas da sociedade, considerando a realidade social e histórica em que vive o autor do texto e seus leitores (MENEGASSI, 2010, p. 84) ou como definida por Bakhtin (1992) “formas relativamente estáveis do enunciado”, pode-se dizer que varia de acordo com a necessidade e o suporte em que a produção do texto exija.

Nas palavras de Marcuschi (2006, p. 155),

Gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, institucionais e técnicas”. [...] “Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis (Bakhtin fala em relativamente estáveis), histórica e socialmente situadas”.

Alguns suportes exigem do locutor informações do tipo “o que estou fazendo agora”, que obriga o usuário a utilizar o gênero relato. É o caso do Twitter que possui um campo limitado de caracteres para que o locutor possa imprimir uma quantidade mínima de informações referentes àquilo que esteja fazendo naquele exato momento. Já outros suportes, como é o caso do Orkut e do Facebook, redes sociais comumente utilizadas nos últimos tempos, permitem a produção de gêneros diversificados, já que o número de caracteres são mais ampliados, permitindo que o locutor expresse qualquer manifestação escrita no campo reservado para esse fim. Recados, letras de música, fragmentos de poesia, frases, anúncios publicitários, convites, dentre tantos outros gêneros, são produzidos com muita frequência nesses tipos de suporte. Ao utilizar os instrumentos virtuais para efetivar suas práticas de comunicação nas redes sociais os locutores adaptam suas produções às exigências do gênero produzido.

Quando falamos de *suporte* nos referimos aos meios concretos utilizados pelos locutores para a veiculação do gênero produzido. Ou, como nas palavras de Bonini (2011) como um “portador de textos”. Este pesquisador também defende a tese da existência de duas formas de suporte: os físicos (o álbum, o outdoor, etc.) e os convencionados (o jornal, a revista, etc.). Nesse sentido, pressupõe a existência de um contínuo que vai do gênero (como unidade da interação dialógica) – de acordo com o conceito de dialogia de Bakhtin – ao suporte em sua forma mais característica (como portador físico). Segundo ele, haveria a ocorrência de elementos híbridos que seriam, ao mesmo tempo, um gênero formado por outros gêneros (um hipergênero) e um suporte, sendo exemplos, entre outros, o jornal, a revista, o site.

Assim torna-se necessário “em função da definição do gênero escolhido, que se determine qual o suporte do texto produzido, o que o articula com o meio social de sua circulação” (MENEGASSI, 2010, p. 85). O suporte utilizado

para a produção do texto digital é sempre uma rede social da internet. Orkut, Facebook, Twitter, Messenger, *blogs* e Formspring são alguns dos suportes utilizados pelos alunos na atualidade para interagirem com seus pares no ambiente virtual o que nos permite entender que o suporte na esfera virtual de produção escrita já se encontra pré-determinado favorecendo assim a produção do gênero.

A *Circulação Social* é outra condição para que a produção textual aconteça, e no âmbito virtual isso se torna muito extenso. Quando se opta por produzir um texto nas redes sociais virtuais, tem-se o conhecimento de que a maioria deles estará disponível para que outros interlocutores apreciem e não só aquele para o qual o texto foi direcionado, ou seja, para um interlocutor direto. Assim, diferente do trabalho de produção textual da escola, em que o professor é o único destinatário que apreciará e terá contato com o texto do aluno, nas redes sociais da internet, outros interlocutores farão contato com tal produção, o que permite adaptações e cautelas acerca do que, e como produzir, com vistas a não exposição excessiva de suas marcas subjetivas que de alguma forma venham prejudicar sua imagem pessoal. O contrário também é verdadeiro, muitas vezes intencionalmente usuários apresentam-se de tal forma, tendo perfeita convicção da circulação social que seu texto terá para se exporem e apresentarem suas “faces” publicamente. Porém, em ambos os casos, seja de forma consciente ou não, o produtor do texto tem certa clareza da circulação social a qual seu texto será veiculado. As produções da internet passaram a ter uma vasta dimensão social e que é do conhecimento de todos os produtores de textos nessa esfera comunicativa, o que favorece, ainda que não determine, uma redação clara e consciente do texto por parte do locutor.

Temos também aquilo que o Círculo define como *Posição do Autor*. Ao deixar registrado por meio de frases isoladas, os *nicks* do Messenger, ou de textos de uma estrutura mais ampliada, as apresentações do Orkut por exemplo, o locutor apresenta suas marcas de subjetividade, deixando, de forma implícita, marcas de seu estado emocional, sentimentos e estados interiores. Exemplos disso são as frases de música colocadas nos perfis dos suportes para que o interlocutor (GARCEZ, 1998) possa compreender seu estado naquele momento. Entende-se desse modo que a posição do autor são as marcas da individualidade e do mundo do produtor do texto.

Um detalhe que deve ser levado em consideração quando o assunto é a produção de textos digitais é o contexto de produção. As interações que ocorrem no processo de produção do gênero virtual nas redes sociais de comunicação são responsáveis imediatas para as práticas de produção textual – interação essa, compreendida aqui como um “contato que produz mudança em cada um dos participantes” (LEFFA, 2006, p. 181).

A produção do texto dentro do ambiente escolar, na maioria dos contextos de ensino escolar, tem sido submetida a uma forma padronizada de trabalho. As propostas, o tempo destinado à produção, atribuição de notas, correções, entre outros são formas e estratégias de trabalho tradicionais na aula de redação. Raramente algum detalhe ou situação, dependendo do gênero em questão, é alterado, porém as condições de produção são sempre as mesmas: o professor pede aos alunos que produzam um determinado gênero textual geralmente ancorado no tripé dissertação, narração e descrição, no mesmo suporte de sempre, ou seja, o caderno, para o interlocutor de sempre, o professor. As possibilidades de existência de outros interlocutores, das produções dos alunos são quase sempre anuladas por conta de inúmeras justificativas dos professores. A falta de tempo para a correção e elaboração de planos de aula mais interessantes, além da baixa remuneração da classe, fazem muitas vezes com que o professor resista às correções fora do horário da aula, entre tantas outras coisas. Trata-se de atividades destituídas de uma finalidade específica, ou de uma posição de autoria do texto, e sem nenhuma circulação social – Situações que colaboram para que os resultados sejam aqueles apresentados constantemente nas avaliações do MEC, tais como a Provinha Brasil, SAEB etc.

[...] haja vista os resultados de exames oficiais como a Provinha Brasil, que no final de 2005 revelou a superficialidade da formação leitora das crianças ou, ainda, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2004), que da mesma forma desvelou o estado crítico da escola pública brasileira. (NASCIMENTO; HILA, 2009, p. 2)

As situações concretas de produção dos textos nos ambientes virtuais são responsáveis para uma produção de textos fluidos e dinâmicos em que os alunos escrevem por prazer, por vontade de fazer e não submetidos a práticas

forçadas de uma produção desvinculada de um contexto social concreto e próximo do produtor.

Ao contrário, as produções de textos realizadas na escola, as famosas redações são, muitas vezes, resultados de atividades realizadas dentro de um contexto artificial em que as condições de produção não passam de um “faz de conta”, em que os alunos devam imaginar situações, interlocuções, contextos e posicionamentos como se imagina num conto de fadas. Exemplos disso são as propostas de trabalho com o gênero carta, em que se solicita ao aluno que imagine o receptor do texto para quem se escreve, ou do gênero notícia, o qual o aluno deva se imaginar como um repórter ou inventar a cena que será relatada na produção de seu texto.

É certo que a situação das propostas de produção de texto, assim como qualquer outra atividade proposta de trabalho pela escola, não fugirá dessa artificialidade, do mundo do “faz de conta”, afinal são situações imaginárias que são colocadas no ambiente da sala de aula para que aconteça a produção. Porém, atividades inovadoras que procurem diminuir tais artificialidades devem ser repensadas e adaptadas no contexto escolar. Uma possibilidade da diminuição dessa realidade são as propostas de trabalhos com projetos, quando bem organizadas, que colocam as disciplinas do currículo escolar dentro de uma situação concreta de trabalho a qual põe o aluno em posição direta com a realidade.

As aulas de Ciências e Biologia, por exemplo, em muitos casos, utilizam essa estratégia para aproximar o aluno do conhecimento científico, colocam os alunos em situações palpáveis como natureza, plantações, aterros, sistemas de capacitação de água dentro outros. O mesmo ocorre nas aulas de História, quando o professor procura levar os alunos a lugares históricos ou a conhecer *in loco* algumas realidades históricas de uma determinada região. Porém, na aula de Língua Portuguesa, no momento de se produzir textos, isso não ocorre com muita frequência. As condições de produção são quase sempre distantes dos produtores, são imaginadas e abstratas, o que dificulta uma produção escrita dotada de conteúdos e finalidades claras e objetivas.

Vale exemplificar como as redações dos vestibulares são realizadas. Na redação do vestibular, o aluno sabe quem é seu interlocutor virtual: um professor de Língua Portuguesa que vai corrigir sua redação. Dessa forma, ele não ousa apresentar sua posição de autor, suas marcas subjetivas reais dentro do

tema abordado, pois se encontra intimidado diante daquele que, assim como sempre fez seu professor da escola, avaliará seu ponto de vista de maneira radical e pontual.

O que pode e deve acontecer dentro das esferas educativas é a busca de meios que, de alguma forma, diminuam a artificialidade de um trabalho com a produção de textos e que favoreçam uma aproximação da realidade social dos alunos fora dos muros da escola de maneira mais concreta. As práticas significativas de produção de textos são o caminho para que a aula de produção de textos seja realizada com mais eficiência e participação por parte dos alunos – da mesma forma como acontece nos meios virtuais de comunicação, em que as condições de trabalho com os gêneros dessa esfera são apresentadas de forma natural, sem pressões, sem atribuições de nota e sem correções depreciativas.

Nosso esforço com tal reflexão não é dizer que a escola deva utilizar os recursos virtuais, já de posse dos alunos, para o desenvolvimento de suas aulas, já que ainda se questiona sobre a eficácia dessa transposição didática e até que ponto os instrumentos virtuais de comunicação serão entendidos como algo interessante quando colocados dentro das salas de aula. Nem pretendemos dizer que tudo o que é produzido dentro das redes sociais de comunicação seja algo dotado de valor apreciativo pela escola, ou mais especificamente pelo professor.

Nossa iniciativa é a de levantar uma reflexão que entenda as condições de produção dos textos digitais em relação aos produzidos pela escola para que se possa, dentro de um trabalho prático do professor de Língua Portuguesa, uma reflexão das teorias subjacentes a essa temática e um resultado mais eficiente nas atividades escolares após essa apropriação do professor. Considerar as condições de produção para que se organize uma aula de produção de textos, objeto dessa pesquisa, é sem dúvida, diminuir essa artificialidade existente nas produções dos alunos e permiti-los a produzir textos com mais motivação e subjetividade. As considerações das condições de produção aqui levantadas, junto a uma postura mais inovadora do perfil do professor, tende, além de possibilitar produções de textos mais interessantes e bem formuladas, a diminuir em grande escala as angústias dos professores ao ver os resultados apresentados nas avaliações no cenário nacional. Assim, possivelmente será fácil encontrar professores com discursos mais motivadores e otimistas em relação às produções dos alunos na escola.

Estamos refletindo e discutindo, junto aos profissionais de ensino de Língua Portuguesa, o papel e a responsabilidade de pensar com mais cuidado a prática de produzir textos escritos na escola no que tange as discussões apresentadas por Bakhtin e seu Círculo dentro dos aspectos de condições de produção textual. As considerações pessimistas sobre a prática do uso da internet para a produção de textos, com vistas à comunicação entre os interlocutores que fazem parte dessa cultura virtual, devem ser repensadas observando as condições de produção a que esse tipo de prática é submetida e o resultado de tais produções.

Estamos, dessa forma, compreendendo o texto na sala de aula como um trabalho, no sentido estrito da palavra em que a produção escrita “é considerada um processo contínuo do ensino e da aprendizagem, em que situações reais de produção sejam apresentadas” (SERCUNDES, 1997). Nessa concepção, a produção do aluno é literalmente um trabalho, em que professor, aluno e o texto produzido estejam em uma constante interação e que o resultado dessa seja textos mais bem planejados, escritos, avaliados e reestruturados.

Após compreender historicamente o percurso do ensino de língua portuguesa e as concepções teóricas que fundamentaram esse ensino ao longo do tempo, e de considerar as condições de produção como motivadoras para produções escritas com mais qualidade, passamos a apresentar, no capítulo seguinte, como ações de linguagem acontecem no ambiente virtual de comunicação e suas possibilidades de colaboração para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

### 3 A PRODUÇÃO ESCRITA NAS REDES SOCIAIS

A avaliação a que a escola se propõe realizar no que diz respeito ao uso adequado da língua portuguesa na escola muitas vezes não leva em consideração seu caráter dinâmico e multimodal, o que permite uma restrita percepção por parte dos profissionais do ensino e uma não abertura para novas possibilidades de uso das linguagens em seus contextos sociais de uso. Nesse aspecto, muitos professores, as vezes restritos ao uso do material didático para organização de suas aulas, preferem continuar um trabalho com o ensino das regras e descartam a oportunidade de possibilitar novas formas de reconhecimento da língua materna enquanto possibilidades de inserção social.

Sendo assim, conhecer língua não é apenas conhecer e classificar estruturas sintáticas, morfológicas e fonéticas ou aprender o modo correto de se construir uma sentença, mas sim reconhecer o valor social atribuído a essas construções ou desconstruções. Nesse contexto, o trabalho com ideologia deve voltar a fazer parte de cada trabalho com texto e de cada contexto de discussão e estudo. É impossível trabalhar estrutura linguística sem trabalhar a ideologia imbricada nessa construção, por isso é fundamental a mudança de foco de um trabalho com a estrutura da sentença para um trabalho que objetive a comunicação, a interação, a linguagem. Linguagem é trabalho e as manifestações linguísticas são frutos desse trabalho.

Kramersch (1986, p. 637) define interação comunicativa da seguinte forma:

A interação sempre implica negociação dos sentidos pretendidos, isto é, ajuste da fala de alguém ao efeito que esse alguém pretende causar no ouvinte. Implica antecipação da resposta do ouvinte e das possíveis compreensões errôneas, esclarecendo a respeito de suas próprias intenções do outro e chegando à combinação mais próxima possível entre os sentidos pretendidos, percebidos e antecipados (*tradução nossa*).

Essa definição de interação como negociação talvez encontre um grande entrave no que concerne ao trabalho com Língua Portuguesa na perspectiva tradicional, já que, para essa, não há negociação (normal é norma e deve ser seguida) e, assim não há interação. Esse dilema é o ponto fraco do ensino de língua

portuguesa nas escolas do Brasil: como promover interação mediante uma tradição de séculos?

A resposta para essa pergunta talvez seja a chave para um trabalho interacionista, que considere a língua como uma linguagem cheia de múltiplos sentidos, múltiplos discursos e de múltiplos contextos que são constantemente alterados, negociados a cada novo problema de comunicação e a cada novo contexto. Nesse sentido, Candlin (1986, p. 40) descreveu competência comunicativa como

[...] a habilidade de criar sentidos através da exploração do potencial para modificação contínua, inerente a qualquer língua, em resposta a mudança, negociando o valor da convenção antes de aceitar o princípio estabelecido. Em suma, [...] uma confluência de estruturas de conhecimento organizadas e de um conjunto de procedimentos a fim de adaptar esse conhecimento para resolver novos problemas de comunicação que não tem soluções prontas e sob medida.

Embora reconheçamos que o termo competência e capacidades sejam termos equivalentes para o senso comum, inclinaremos nossa atenção ao termo “capacidade” no decorrer desse trabalho “na medida em que está ligado a uma concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio de ações que eles realizam, por meio de um processo de avaliação social” (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 45).

Perrenoud (2004) define competência como a faculdade de mobilizar um conjunto e recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. O trabalho sobre competências implica a transferência e a mobilização de capacidades e conhecimentos em situações reais. O professor que trabalha neste contexto deve optar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, a completá-los. Trata-se de uma pedagogia ativa e cooperativa, aberta para o mundo e para a vida.

Neste sentido, é interessante notar que, para Candlin (1986), mostrar capacidade comunicativa é também uma questão de negociar o valor das convenções antes de aceitar o princípio estabelecido, ou seja, a crítica à convenção é uma questão de democracia linguística e, portanto, cidadania. Assim sendo, como impor um “modo correto” de falar ou escrever, sem que haja uma repressão às

demais convenções comunicativas? Como criticar, às vezes de maneira preconceituosa, o modo de falar dos alunos, sem ferir a democracia linguística inerente a todo ato comunicativo?

As questões, acima levantadas, são dignas de reflexão. Adotar uma perspectiva sociointeracionista é tomar a linguagem como o lugar privilegiado da interação, da interlocução. Para isso, é preciso aceitar que as interações não ocorrem fora de espaços contextuais sócio-históricos e que, para cada contexto, é necessário fazer adequações que muitas vezes fogem ao que reza as orientações tradicionais. Exemplos disso são as inúmeras manifestações discursivas realizadas nas redes sociais de comunicação em que artefatos da tecnologia são utilizados pelos usuários possibilitando as interações para preencher algumas lacunas no que diz respeito às necessidades profissionais, informacionais, sentimentais, dentre tantas outras.

Discute-se então o verdadeiro sentido de ensinar Língua Portuguesa, para que o uso da linguagem aconteça, sem cobrar do aluno regras gramaticais descontextualizadas da sua realidade, de organizar planejamentos didáticos dentro do ensino de língua materna em que se utilizem os pares da sala de aula para o desenvolvimento de capacidades comunicativas indispensáveis à efetiva prática social. O que temos assistido é, senão, um trabalho desatualizado em que não se leva em consideração os avanços da tecnologia e sua colaboração no processo de ensino-aprendizagem nas diferentes esferas educacionais.

O núcleo central da presente discussão é a *concepção interacionista, funcional e discursiva da língua*, da qual deriva o princípio geral de que *a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos*. (ANTUNES, 2003, p. 42 grifos do autor)

Entende-se por interação a prática em que duas ou mais pessoas agem interdependentemente em busca de um mesmo fim.

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* ('ação entre'), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão

dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.”(ANTUNES, 2003, p. 45)

Ou, como nos diz Rojo (2009, p. 339) “interações como sistemas de atividades onde circulam sistemas específicos de gêneros e a teoria da enunciação de Bakhtin e seu círculo como referencial interpretativo.”

Considerando que para que haja a verdadeira comunicação, é necessária a presença do outro no discurso, segundo os postulados bakhtinianos, há de se considerar que o papel da interação na sala de aula, seja de suma importância para o desenvolvimento das práticas de produção escrita e desenvolvimento das capacidades discursivas. Alicerçada numa concepção interacionista da linguagem em que a presença do outro no discurso é de vital importância, nota-se que a escola, no que se refere ao ensino de língua materna, tem andado na direção contrária do que se pretende com tal disciplina. Há muito tempo o assunto é discutido em documentos oficiais e discussões acadêmicas, no entanto, pouco tem sido considerado pelos professores, como poderá ser observado nos dados da pesquisa entre professores e alunos na escola estadual que apresentaremos posteriormente.

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. (ANTUNES, 2003, p. 22)

Dessa forma, tornam-se emergenciais “processos didáticos e enunciativos que materializam suas práticas de ensino” (ROJO, 2009, p. 335), estabelecendo conexões entre as práticas de trabalho docente e manifestações textuais e significativas para o aluno, com a finalidade de melhorar suas práticas enquanto usuário de sua língua. E que o mesmo possa adequar suas linguagens às diferentes situações sociais em que essa prática é exigida. Assim, a situação é convidativa ao abandono das tradicionais práticas didáticas destituídas de significado para o aluno, em que o trabalho de leitura, escrita e oralidade se efetuam de forma mecanizada e muitas vezes como pretexto para o desenvolvimento de atividades gramaticais que não levam o aluno à verdadeira comunicação dentro de uma comunidade de múltiplas linguagens.

A prática da escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do textos. (ANTUNES, 2003, p. 26-27)

O hipertexto é, grosso modo, um texto que traz conexões, chamadas links, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos (COSCARRELLI, 2006, p. 73). O hipertexto se apresenta então como um novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca, da lógica da distribuição próprias do sistema *mass-mediatico* predominante no século XX. Ele permite a reinvenção da própria natureza e materialidade das velhas tecnologias informacionais em novas tecnologias informatizadas conversacionais. Ele democratiza a relação do indivíduo com a informação, permitindo que ele ultrapasse a condição de consumidor, de espectador passivo, para a condição de sujeito operativo, participativo e criativo.

Pode-se dizer, então, que o hipertexto é o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa. Pode-se dizer enfim que o “hipertexto é essencialmente um sistema interativo” e que materializado no chip, ele faz deste o “ícone por excelência da complexidade em nosso tempo” (SILVA, 2006, p. 15).

Ao produzir textos na internet, os chamados “hipertextos”, o usuário, produtor do texto, apresenta suas ideologias para cumprir com a função comunicativa pretendida. Esse discurso, chamado por Bakhtin (1992, p. 95) como palavra, é entendido como “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

A língua não está pronta num sistema rígido e inflexível, mas ela se faz a cada ato de fala, a cada enunciação. Essa transformação diária tem que ser levada em consideração num estudo cujo objetivo seja a comunicação. E a comunicação se constrói à medida que um sujeito interage com outro. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), o sentido não está no falante nem no ouvinte, mas, sim na interação.

Se observarmos os trabalhos com a diversidade textual que circulam no meio escolar, notaremos nitidamente a diferença entre uma análise gramatical e uma análise linguística. Esta considera as situações histórico-sociais e contextuais

das construções linguísticas; aquela apresenta uma forma fixa que, independente dos contextos em que ocorra a comunicação, as regras são as mesmas.

O objetivo do trabalho com língua na escola deveria ser exatamente o desenvolvimento da comunicação plena e eficiente, em diferentes modalidades e em diferentes linguagens. Ler e escrever com proficiência é um processo que, indiscutivelmente, passa pelo trabalho com as linguagens no sentido plural da palavra. Assim, entendemos de acordo com Guimarães e Dias (2006, p.27)

Torna-se também imperativo fazer uso do potencial educativo das tecnologias da informação e da comunicação, pois acreditamos que, sem o suporte tecnológico, ficam comprometidas as chances de aumentar a variedade e a diversidade necessárias à sala de aula contemporânea.

O maior legado que a escola pode dar aos estudantes é prepará-los para as reais situações comunicativas que, durante sua vida, poderão encontrar. Isso não significa que a escola deva prever todas as situações, mas deve concentrar-se naquilo que inevitavelmente fará parte da vida de qualquer cidadão: uma entrevista de emprego, um discurso político, uma defesa de tese, um seminário, um discurso persuasivo, uma cantada/paquera, uma fala para vender um produto, etc.; isso falando apenas em textos orais tão utilizados para a comunicação cotidiana e tão esquecidos em meio às classificações “contextuais” propostas pelo ensino tradicional de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Sendo assim, não se poderia limitar o trabalho com linguagem escrita apenas na modalidade comumente encontrada nas esferas educacionais em que o papel e o lápis são os únicos instrumentos de trabalho para que se produza um texto, mas sim visualizar as potencialidades do uso de instrumentos virtuais de comunicação no ambiente da escola,<sup>9</sup> no intuito de proporcionar significativas mudanças no desenvolvimento cognitivo do aluno, tendo com fundamento as novas formas de aprender presentes na atualidade, uma vez que os alunos, na atualidade, encontram-se munidos de um arsenal de recursos tecnológicos utilizados por eles para fins comunicativos. Assim, comungamos da ideia defendida por Belmiro (2006, p. 22) quando discute que “conviver com os paradoxos do mundo contemporâneo,

---

<sup>9</sup> Não basta trocar de suporte sem trocar nossas práticas educativas, pois estaremos apenas apresentando uma fachada de modernidade, remodelando o “velho” em novos artefatos. (CORRÊA, 2006, p. 47)

de forma consciente, pode ser um caminho para transformar a educação em poderosa arma no combate às exclusões e na criação de cidadãos atuantes”.

Cada linguagem carrega em si um modo de ler e, para cada modo de ler, deve-se desenvolver uma habilidade específica. Por isso, trabalhar em sala com as linguagens utilizadas no espaço virtual de comunicação é trabalhar múltiplas capacidades comunicativas. Para que tais capacidades sejam desenvolvidas, é preciso que a escola comece a ressignificar seus conceitos no que tange ao ensino de Língua Portuguesa nos aspectos de leitura e de produção de textos, re-engenhando os ambientes de aprendizagem, entendidos de acordo com Guimarães e Dias (2006, p. 27) “como sistemas de ensino e aprendizagem integrados e abrangentes capazes de promover o engajamento do aluno”, possibilitando a criação de novos ambientes de aprendizado com salas de aula mais interativa<sup>10</sup> em que o professor, como nos aponta Silva (2006, p. 23)

[...] constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza co-autoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. Isto significa muito mais que “ser um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, [...] um estimulador de curiosidade e fonte de dicas para que o aluno viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador.”

Nesse sentido, a escola deveria estar aberta às novas possibilidades de ensino e aprendizagem em que o computador e os artefatos advindos dos avanços da tecnologia somem forças ao trabalho do professor que compreenda a vital e urgente necessidade de aproximar os interesses dos alunos àquilo que há muito tempo se perdeu no ambiente da escola: a motivação em aprender. Isso possibilitaria ao alunado um maior engajamento com o meio social. Dessa forma, concordamos com Belmiro (2006, p. 20) quando aponta que

---

<sup>10</sup> O termo “interatividade” tem sua origem nos anos 70 e ganha notoriedade a partir do início dos anos 80 entre os informatas e teóricos que com ele buscaram expressar a novidade comunicacional de que o computador “conversacional” é marco paradigmático, diferente da televisão monológica e emissora. A passagem dos velhos computadores movidos por complicadas linguagens de acesso alfanuméricas pra os atuais, onde se “clica” com um mouse e abrem-se “janelas” múltiplas, móveis “em cascata” na tela do monitor, permitindo ao usuário adentramento e manipulação fáceis, foi, certamente, determinante para a formulação do termo interatividade” (SILVA, 2006, p. 14)

As mesmas tecnologias da comunicação e da informação que propiciam o acesso às mais novas descobertas da ciência, que diminuem distâncias e interconectam os indivíduos nos mais variados cantos do planeta, podem causar a pulverização das culturas por imposição de outras mais hegemônicas, obrigando os povos a inserir-se em hábitos de consumo, alimentação, vestuário, lazer e manifestações culturais que não lhes são naturais.

E ainda, de acordo com Guimarães e Dias (2006, p. 41),

Outro aspecto a ser salientado é que a incorporação da tecnologia pela tecnologia não garante que a variedade requerida na sala de aula venha a ser conseguida. Apenas uma postura firme, tanto do professor quanto do aluno, para tentar aumentar a variedade e a diversidade das ações educativas, usando a tecnologia como suporte, pode provocar as mudanças necessárias no cenário educacional.

É assim que, mais uma vez, dedicamos nossa atenção e nos inclinamos à iniciativa de aproximar o universo virtual, espaço bastante frequentado pelos alunos na atualidade para satisfazer necessidades múltiplas, no intuito de criarmos na sala de aula de Língua Portuguesa uma ambiência mais envolvente capaz de diminuir o distanciamento dos alunos com aquilo que a disciplina de Língua Portuguesa propõe orientar, a utilização da linguagem para fins comunicativos. Nesse sentido, acreditamos também que o papel da formação inicial e continuada do professor<sup>11</sup>, no que diz respeito ao uso das tecnologias, seja de suma importância para o trabalho que futuramente venha acontecer com os alunos.

### 3.1 DOS GÊNEROS VIRTUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Ainda que inúmeras pesquisas advindas do campo da Linguística Aplicada apontem para um trabalho de formação de leitores e produtores de textos dentro de um processo de análise textual crítica e reflexiva, a escola, e mais precisamente o professor, tem mostrado certa resistência no que se refere a essa prática no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Um ensino tradicional de língua materna fundamentado nas regras gramaticais e nas propostas de trabalho de produção escrita restrita apenas ao tripé *dissertação, narração e*

---

<sup>11</sup> Embora reconheçamos ser de suma importância a formação do professor, não dispensaremos atenção em relação a este assunto por não ser objeto de nossa pesquisa.

*descrição* ainda continuam sendo uma constante na atuação de professores nas escolas dos dias atuais.

A má formação dos professores tem colaborado, e muito, para que as novas propostas de trabalho oriundas dos referidos campos de conhecimento não cheguem até os novos profissionais que a cada ano se inserem no exercício da profissão docente. Desse modo, deve-se esperar que o contato com os pares, bem como a prática cotidiana, alicerçada em atividades de contínua formação, mostre a real necessidade de um trabalho pedagógico fundamentado na participação efetiva de um indivíduo que necessite da língua portuguesa para sua inserção nas diferentes situações sociais.

As novidades trazidas pelos alunos à escola, principalmente no que diz respeito aos avanços da tecnologia, como os já mencionados, *e-mails*, *chats*, celulares, *i.pods*, sites de relacionamento, e tantos outros, são recursos que os alunos, em especial os do ensino fundamental e médio, utilizam com frequência para interagirem com o meio social em que vivem. Os alunos utilizam os meios de comunicação eletrônicos para diferentes fins – ouvir música, assistir a *clips* e filmes, namorar, jogar etc. –, com muita naturalidade falam o que pensam e enviam por meio de mensagens SMS, *e-mails*, *Twitters* e tantos outros, mensagens que muito raramente conseguiriam expressar oralmente. A escola, lugar privilegiado para o desenvolvimento de tais manifestações, tem deixado a desejar no que diz respeito ao trabalho em que o aluno é cobrado a utilizar-se da sua própria língua-mãe para comunicar, representar, interagir e principalmente utilizar-se da língua como meio para inserção social.

Preocupados cada vez mais com a transmissão de conteúdos, privilegiando a quantidade exacerbada de aspectos gramaticais e terminológicos, distantes dos interesses dos discentes, profissionais da educação tem passado o tempo todo planejando suas aulas enfocando objetos de ensino não são utilizados na vida do cidadão integrante de uma comunidade tecnologicamente inserida e avançada, ou que já seja do conhecimento dos aprendizes. É o caso, por exemplo, da insistência em se ensinar uma mesma tipologia textual, como a narração incessantemente, nas séries iniciais, mesmo sabendo que o aluno já possui o conhecimento para a produção desse tipo de texto. Ou ainda, dentre tantos outros conteúdos, tomar como objeto de ensino o diminutivo e aumentativo, aplicando aos alunos listas de palavras, sem considerar que desde muito cedo o aluno já possui

em seu repertório linguístico esse conhecimento o que se pode notar facilmente quando se observa crianças que estão aprendendo a falar já fazendo uso desse recurso ao chamar um cachorro de “cachorrinho” ou “cachorrão” atribuindo ao animal características referentes a seu tamanho.

É necessário que a educação, no que diz respeito ao ensino de língua materna, perceba, em caráter de urgência, a real necessidade de desenvolver atividades de formação em que se privilegie a cultura do aluno, colocando-o como centro do processo escolar, observando seus comportamentos, vivências, atitudes, anseios, críticas e não os distanciando cada vez mais das situações em que seus potenciais e conhecimentos prévios sejam aproveitados.

Uma reforma urgente no que tange o ensino de língua materna grita nos dias atuais no intuito de oferecer aos alunos oportunidades em que a utilização dos meios eletrônicos, tão próximos da realidade dos discentes, e as situações sociais de utilização das manifestações da linguagem encontrem um ponto de equilíbrio possibilitando a transformação e a humanização da sociedade. “Isso é que é educar: dar voz ao outro, reconhecer seu direito à palavra, encorajá-lo a manifestar-se. Sem isso, não é de admirar que a atividade de redação seja tão problemática na escola.” (BAGNO, 2006, p.139).

Não há receitas prontas para que o trabalho do professor seja modificado de uma hora para a outra. O que há é a possibilidade de o professor refletir sobre sua prática pedagógica e perceber que muitas vezes a aula é elaborada de forma inadequada à expectativa do aluno, e às demandas de uma vivência em sociedade. Um trabalho que vai à contramão das propostas apresentadas pelas pesquisas, em que o conceito de ensino de língua não mais deva ser entendido como o ensino de metalinguagem, ou seja, língua falando de língua, como é o caso das aulas de gramática, mas que aconteça de forma eficiente e atendendo a real necessidade dos falantes incluídos na sociedade.

Parar de querer entregar regras (mal descritas), já prontas, e começar a descobrir métodos inteligentes e prazerosos para que os próprios aprendizes deduzam essas regras em textos vivos, coerentes e bem construídos, interessantes, tanto na língua escrita como na língua falada. (BAGNO, 2006, p.117.)

Não é de se estranhar que os alunos, falantes nativos e proficientes em língua portuguesa, relutem ao se deparar com atividades, muitas vezes impostas em forma de coerção, que têm como objetivo prioritário o ensino de metalinguagem ou a atribuição de notas. Vive-se hoje a era da informatização e a quantidade de informações advindas dessa cultura supera absurdamente a quantidade de informações presentes na sala de aula.

Com muita frequência, alunos utilizam meios eletrônicos e tecnológicos para cumprir seu papel de cidadão na sociedade. Novas práticas de leitura e escrita devem ser urgentemente repensadas dentro de um contexto da cibercultura que atenda as demandas de uma sociedade que já não utiliza mais o papel ou a fala para efetivar sua comunicação com os pares, mas meios de comunicação eletrônicos utilizados na maioria das vezes de forma sistêmica. Surge então a necessidade de práticas docentes que viabilizem o encontro com os elementos da cibercultura e o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos, no contexto digital, sem deixar de lado as exigências sociais e pessoais das relações humanas em que são exigidas do ser humano a capacidade discursiva e linguística adaptável aos diferentes contextos.

É a era do letramento digital diante das exigências do convívio pessoal e oral, em confronto com a sociedade do papel e da caneta. É a postura desprovida de sentimento dos produtores do texto virtual e o distanciamento das mensagens da tela, os hipertextos compreendidos como “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2005, p. 171) em oposição às emoções e proximidades do encontro pessoal carregado de expressões e sentimentos. Os conceitos de letramento compreendidos no campo da pesquisa em Linguística Aplicada apontam para as práticas de leitura e escrita no âmbito coletivo e social, apresentando a concepção de letramento como “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p.142)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Estamos considerando nesse trabalho as discussões teóricas apresentadas por Soares (2002) no que diz respeito ao letramento na perspectiva do uso da leitura e escrita para fins sociais. No entanto, inclinamos nossa atenção principalmente aos trabalhos que intentam problematizar o letramento digital como necessidade vital nos dias de hoje como os advindos de Xavier (2005), Araújo (2009) e Recuero (2009).

Essa concepção nos aponta a ideia de que os indivíduos, mesmo utilizando-se da leitura de hipertextos, sem o contato pessoal, afetivo e distante de seus interlocutores possam ser considerados letrados, afinal utilizam-se da leitura e da escrita para suprir suas necessidades sociais.

[...] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm a habilidade e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada [...] (SOARES, 2002, p.145-146)

Nesse momento atual, numa situação em que vemos os alunos no espaço da cibercultura, é necessário verificar a oportunidade favorável para que se encontrem as situações propícias, e que as atitudes de interação digital, bem como as inúmeras manifestações e utilizações tecnológicas, venham ao encontro com a sala de aula na expectativa de fazer dos referidos meios, oportunidades de interação com seus interlocutores de modo oral e pessoal mais eficaz.

Segundo a mesma autora,

[...] estamos vivendo hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a Internet. É assim um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduz as práticas de leitura e de escrita tipográficas, o letramento na cultura do papel. [...] (SOARES, 2002, p.146)

Tomemos como referência a ideia de que o professor em formação inicial ou continuada deva ter olhares para o desenvolvimento de atividades objetivando a construção do conhecimento e do domínio linguístico e comunicativo do aluno, partindo da sua bagagem de formação trazida, principalmente no que diz respeito aos meios utilizados por ele, o aluno, para se comunicar com seus pares, ou seja, os recursos tecnológicos tão presentes no seu cotidiano. Uma proposta que

atenta às inovações tecnológicas em consonância com as atividades de uso da língua, entrando em contato com o repertório cultural do aluno; afinal, “estudar os gêneros significa estudar as manifestações da cultura”. (NASCIMENTO, 2009, p.175).

O universo plural de gêneros encontrados na escola e na vida social do aluno permite o desenvolvimento no que competem a sua interação e satisfação pessoal em relação a seus anseios e necessidades vitais como seres que vivem em um ambiente letrado, onde utilizam a escrita e a leitura para fins sociais, e mais atualmente, de um indivíduo letrado dentro de uma cibercultura, em que são desenvolvidas capacidades de leitura e escritas digitais que “conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográfica e tipográfica, o letramento na cultura do papel” (SOARES, 2002, p. 146).

### 3.2 AULA DE PORTUGUÊS: NOVA ERA, NOVAS POSTURAS

Na busca de respostas às questões que norteiam esta pesquisa, quais seriam os melhores encaminhamentos metodológicos possíveis para implementar situações significativas de produção de textos orais ou escritos em especial aqueles presentes no meio tecnológico tais como, *chats*, *e-mails*, *sites* de relacionamento, mensagens eletrônicas etc., com o propósito de desenvolver capacidades de linguagem na modalidade escrita adequadas aos contextos em que se configuram? As respostas a esse questionamento contribuirão para a nossa reflexão sobre o desenvolvimento das capacidades de comunicação de nossos alunos.

Nessa perspectiva, torna-se necessário um trabalho que contemple as capacidades de leitura, escrita e oralidade com as práticas sociais na efetiva participação nas inúmeras situações sociais em que o uso das diferentes linguagens seja necessária. A escola não tem observado com muita frequência a possibilidade de utilizar esses mecanismos de comunicação, de interesse dos alunos, para a melhoria de suas aulas no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades linguísticas. Atividades que contemplem a utilização da língua em efetivo exercício em sala de aula por meio de interações com os pares podem colaborar de forma significativa para a comunicação do aluno dentro e fora do ambiente escolar.

[...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”. (ANTUNES, 2003, p. 25)

Sabe-se que, durante décadas, a escola, de maneira generalizada, tem ficado presa a atividades tradicionais e mecanizadas no que se refere ao ensino de língua materna. Práticas descontextualizadas, atividades de metalinguagem, como já mencionadas, em que o texto muitas vezes é utilizado apenas como pretexto para o ensino de regras desprovidas quase sempre de significado para o aluno. Um trabalho que não considere atitudes de interação, em que a presença do outro para a prática da conversação é vista como oportunidade de colocar em prática o desenvolvimento da comunicação. Aulas que impedem muitas vezes que o aluno se expresse, mesmo que informal, seus anseios, dúvidas, sugestões etc. em relação às diferentes situações do seu dia-a-dia. “O outro que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português, que até já se chamaram de aulas de ‘Comunicação e Expressão’” (ANTUNES, 2003, p. 47).

### 3.3 VIVÊNCIAS E PRÁTICAS: REFLETINDO SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL

“Quem não se comunica, se trumbica”, já dizia o saudoso Abelardo Barbosa, mais conhecido como Chacrinha, em suas aberturas de programa nas emissoras de TV, anos atrás.

Uma das preocupações de professores de Língua Portuguesa, tem sido o modo como seus alunos do ensino médio, principalmente os do 3º ano, costumam deixar os colégios ao final do período letivo. Há uma incrível deficiência no comportamento linguístico dos alunos ao final de sua vida escolar. Após aproximadamente 12 anos tendo aula de Língua Portuguesa, é possível verificar que os alunos estão deixando as cadeiras escolares sem capacidades básicas no comportamento social em que o uso da oralidade, escrita e das demais práticas comunicativas e de interação são exigidas.

É no mínimo impressionante notar a maneira como se comportam os alunos quando chegam à escola munidos de um fone de ouvido acoplado ao celular ou a qualquer outro aparelho eletrônico com a finalidade de ouvir música. Ao olhar esses alunos pelas costas percebemos algo engraçado; eles não andam, mas dançam ao chegar à escola. O som é mais interessante que tudo, e é inevitável caminhar ao ritmo da música. A proibição do uso desses instrumentos nunca foi um recurso suficiente para que o professor possa “ganhá-los” na participação em sala de aula. Basta notar que toda vez em que os alunos são convidados a guardar os celulares, fones de ouvido, e outros aparelhos, há uma imensa resistência seguida de um debruçar na carteira e um, quem sabe cochilar enquanto a aula continua, e o professor, falando, explicando, “ensinando”. As blusas com capuz, começaram a ser utilizadas novamente pelos alunos, afinal encapuzados é mais fácil de esconder os fones de ouvido.

Mas afinal, o que chama tanto a atenção dos alunos para que os equipamentos sonoros de ouvido sejam utilizados com tanto interesse? Essa foi e tem sido nossa grande dúvida em relação a essas práticas de nossos alunos nos últimos anos.

Outra situação muito comum e que sempre desperta a atenção em relação às práticas de comunicação dos alunos, tem sido a forte expressão sentimental manifestada via redes sociais na internet tão utilizadas por eles atualmente. Pessoalmente não vemos os alunos manifestarem tantas expressões de sentimentos para com seus amigos, colegas de sala, pais, de forma espontânea, carregadas de expressividade e hipérboles. Diferente do que acontece nos sites de relacionamentos em que frases, expressões de afeto e sentimento têm sido encontradas constantemente em produções de textos e mensagens criadas pelos alunos para se referirem aos colegas.

Temos visitado os ambientes virtuais mais utilizados pelos alunos e cada vez mais tem ficado a impressão, ao ver a maneira como os mesmos têm se relacionado com seus colegas e amigos, de que algo diferente esteja acontecendo nas relações virtuais.

Expressões fortes de amor, carinho, fidelidade, gratidão entre tantos outros sentimentos têm sido utilizadas de forma muito acentuada pelos alunos. Tais manifestações, no entanto, não têm sido encontradas no discurso oral dos jovens. Ao contrário, quando o assunto é a prática de oralidade em que os alunos são

colocados frente uns aos outros para dialogarem, trocarem ideias, ou ao menos para terem uma simples conversa informal, ou seja, interajam por meio da linguagem, essas manifestações textuais não acontecem com muita naturalidade, o que me faz pensar e questionar sobre o desafio enfrentado hoje pela escola no que tange o desenvolvimento comunicativo do público discente. De acordo com Liberalli (2009, p. 240) “A função da escola seria a de criar condições para que os aprendizes interiorizassem, incorporassem e transformassem a cultura, para assim, fazer parte dela”

Será que estamos entrando de verdade no mundo digital em que as expressões e sentimentos, bem como a comunicação pessoal e natural serão substituídos pelas práticas “não reais” de uso da comunicação? Aonde chegaremos com essa “virtualização” de sentimentos e discursos? Até que ponto a escola pode deixar de interferir nessas práticas virtuais dos alunos não permitindo que os mesmos comuniquem-se tão proficientemente na linguagem virtual, carregada de emoções e expressividade e deixando de lado práticas de linguagem reais que merecem ser lapidadas, reorganizadas, melhoradas, a fim de que as manifestações linguísticas sociais, bem como as práticas sociais de cidadania possam ser realizadas de forma adequada e centradas em atividades de organização de uma sociedade linguisticamente proficiente?

Nós podemos ajudar nossos alunos a compreenderem o panorama do letramento digital para que eles não sejam seduzidos pelo que eles acharem. O objetivo é embebê-los com um senso forte de ceticismo instruído. (SNYDER, 2009, p. 44)

Questionamentos como os já apresentados têm sido uma constante na prática pedagógica de professores quando o assunto é o uso dos aparelhos eletrônicos encontrados de posse dos alunos nas escolas. Proibir o uso de celulares na escola? Não permitir de forma alguma a utilização dos fones de ouvido dos alunos? Até que ponto uma escola inserida num contexto social altamente desenvolvido no que se refere aos meios de comunicação eletrônicos devem afastar esse ambiente da utilização desses mecanismos? Parece-nos que a escola está amedrontada ao perceber que tais mecanismos estão tomando a atenção, que deveria “talvez”, partindo de uma concepção tradicional de ensino, ser do professor, da matéria, do conteúdo.

As respostas às perguntas apresentadas devem ser dadas baseadas em reflexões sobre uma prática pedagógica reflexiva e crítica, em que o professor pesquisador possa, por meio de observações de sua prática pedagógica, indagar-se constantemente sobre utilizações de tais recursos em suas aulas com o propósito de melhorar ou de alguma forma, chamar a atenção desse aluno para o conteúdo que estrutura sua disciplina.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.(TARDIF, 2008, p. 53)

Dentro da missão do educador está a colaboração para a formação do aluno. Cabe a ele a orientação, a relação de confiança e o acompanhamento dos discentes em relação ao uso das novas tecnologias para o aprendizado (A&E, 2010). Em muitas atividades docentes de professores de línguas têm-se realizado constantes reflexões sobre a apropriação dos usos virtuais de comunicação dos alunos com as atividades de sala de aula. Dentre inúmeras observações realizadas, algumas têm chamado a atenção de pesquisadores, motivo pelo qual muitos trabalhos têm sido realizados no intuito de que se observem as práticas de letramento digital, tanto do professor como do aluno.

Uma situação que merece bastante atenção nesta discussão é a apropriação vocabular de língua estrangeira pelos alunos. Os fones de ouvido tão reprovados pelos professores e dirigentes de escola tem colaborado sobremaneira para que o aluno aprenda uma língua estrangeira de forma eficaz. Inúmeras vezes professores de línguas são desafiados pelos alunos quando questionados sobre alguma expressão ou vocábulo encontrado por ele quando estava ouvindo ou lendo a letra de uma música em um site de busca para baixar letras de músicas na internet.

Percebemos que, raramente o professor necessita ir a um dicionário para buscar o significado, quando não conhece a expressão ou palavra, são abordados por um outro aluno que logo traz o significado de tal expressão.

É muito comum, em nosso trabalho na educação básica, encontrar frases de músicas em língua estrangeira sendo utilizadas pelos alunos em campos reservados para fins de apresentações pessoais em sites de relacionamento, o que

vem responder à pergunta de que indagamos muitas vezes sobre o papel da escola frente os avanços da tecnologia e da não apropriação desses avanços como fins pedagógicos. Os alunos estão aprendendo língua estrangeira, antes que o professor, designado para esse fim, venha a apresentar determinados conteúdos. Desse modo, há de se observar, atentamente, a aprendizagem na interação com os instrumentos virtuais, de posse dos alunos na escola e fora dela, não como instrumentos de reprodução, mas sim “na ação criativa e polifônica” (LIBERALLI, 2009, p. 246).

Após as reflexões aqui apresentadas e, considerando as novas posturas que a escola deva assumir diante das inúmeras possibilidades de uso dos recursos tecnológicos e dos ambientes de comunicação que são usados com frequência pelos alunos, passamos a apresentar a metodologia que seguimos ao longo de nosso trabalho a qual nos direcionou em cada momento de nossa pesquisa.

#### 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa se configura como qualitativa-interpretativa (MASON, 1996) com base diagnóstica-teórica, uma vez que, como pesquisadores, assumimos uma postura de interpretadores da realidade e buscamos “explicar um dado fenômeno do mundo e não de nossa imaginação” (MARCUSCHI, 2001, p. 26). Segundo Vasconcelos (2002), as pesquisas qualitativas na área da educação, por envolverem a sala de aula, os instrumentos de trabalho didático e a interação entre professor-aluno, podem proporcionar novas percepções da educação, possibilitando responder a questões como: “o que está ocorrendo aqui e agora?”. Assim, esta pesquisa busca interpretar a realidade e “explicar” como as tecnologias de informação e comunicação tem se configurado em um instrumento de trabalho para o ensino e a aprendizagem da língua materna na sala de aula, mais especificamente, para a formação e o desenvolvimento da comunicação via textos escritos pelos alunos na escola. Além disso, também utilizaremos a pesquisa de cunho quantitativa, quando nos propusemos a utilizar nosso questionário, para apresentar dados emergentes dos instrumentos de pesquisa que como ressalta Marcuschi (2006, p. 7) também possui grande valor investigatório.

Segundo Flick (2004, p. 21), “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário”. A pesquisa contará com uma análise documental ou, segundo denominação de Triviños (1987, p. 159-160), “método de análise de conteúdo”, que se define em “um meio para estudar as ‘comunicações’ entre os homens, colocando ênfase no conteúdo ‘das mensagens’”, privilegiadas em sua forma escrita, por se constituírem de uma estabilidade que oportuniza ao pesquisador voltar a elas todas as vezes que desejar ou precisar. Exatamente como se configuram as produções nas esferas digitais de comunicação, mensagens escritas às quais podemos analisar e retomar quantas vezes forem necessários.

Para a realização desta pesquisa, procuramos nos aproximar de alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio e dos professores de Língua Portuguesa que ministram aulas para essas turmas. É importante ressaltar que estamos considerando a longa caminhada desses alunos pelos espaços da escola e a apreensão de conteúdos durante sua jornada na vida escolar. Além disso, vale

apontar que essa é a fase da vida do aluno em que ele se encontra preocupado com sua inserção no mercado de trabalho e as capacidades do uso da linguagem escrita farão a diferença para sua aceitação nesse contexto.

Para a coleta dos dados, tanto pelo instrumento aplicado aos alunos quanto pelos professores, foi utilizada inicialmente uma entrevista em forma de questionário, que é segundo Ninin et al. (2005, p. 92)

uma forma de coleta de dados composta por questões apresentadas por escrito aos participantes, com o propósito de obter dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, vivências etc., a respeito de fenômenos não facilmente observáveis contendo perguntas abertas, tendo em vista “uma interação entre pesquisador e pesquisado”. (SEVERINO, 2007, p. 121)

Optamos por organizar um questionário com um número de questões de caráter descritivo maior do que o número de alternativas fechadas, buscando um número limitado de respostas considerando que “quanto maior o número de opções oferecido, mais significativos serão os dados que o pesquisador terá para análise” (NININ et al., 2005, p. 92). Foi necessário um questionário para o professor (Anexo II) e outro para o aluno (Anexo I), no sentido de compreender e estabelecer as interfaces entre os discursos dos professores no que diz respeito ao trabalho pedagógico, e o discurso dos alunos no que tange à sua participação nas atividades propostas pelos professores de Língua Portuguesa e sua satisfação quanto à metodologia utilizada pelo docente para o encaminhamento de suas aulas. Como se trata de uma instituição de ensino relativamente pequena, o questionário foi entregue para todos os professores de Língua Portuguesa que ministram aulas para as turmas de 3º ano do EM somando um número de 4 professores que ministram aulas para os três turnos, manhã, tarde e noite. Optamos por aplicar o questionário aos alunos do período matutino considerando a disposição em dedicar-se sua atenção aos estudos, o que não acontece com o período noturno em que os alunos além de estudar também dedicam seu tempo diário ao trabalho. Como a escola, *locus* para essa pesquisa, organiza suas atividades de forma modular, optamos por aplicar o questionário à apenas uma das três turmas de 3º ano do EM do período matutino visto que somente esta turma teve o módulo escolar com a disciplina de Língua Portuguesa nesse ano letivo, as outras duas turmas de 3º ano ainda terão a disciplina no segundo semestre de 2011.

Os instrumentos de pesquisas, conforme já descritos anteriormente, foram aplicados em duas etapas: a primeira delas ocorreu no ano de 2010 em uma escola pública estadual no município de Quatiguá interior do estado do Paraná. Como se tratava do início de nossas investigações, fizemos uma pilotagem com um instrumento de pesquisa no intuito de conhecer o perfil dos alunos da escola e dos professores de Língua Portuguesa que atuam naquela instituição de ensino. A oportunidade de aplicarmos tal instrumento de pesquisa àquele grupo nos permitiu “reformular nossas perguntas antes de obter os dados que efetivamente utilizaremos para análise” (NININ et al., 2005, p. 92).

Após a coleta de dados e tendo observado a realidade dessa instituição de ensino, reformulamos nosso instrumento e repensamos nosso público de pesquisa. Nossa motivação maior em trocar de escola e conseqüentemente de alunos para a pesquisa se deu por considerar o envolvimento que temos com os discentes desse estabelecimento de ensino já que foi lá que concluímos nosso ensino fundamental e médio e posteriormente iniciamos nossos trabalhos como professor. Desse modo, temos um pré-conceito de como são organizadas as aulas e estratégias de trabalho pelos professores e isso não nos permitiria ter uma postura de pesquisador, ao contrário, teríamos influências que nos prejudicaria chegarmos ao nosso resultado.

Assim, escolhemos um outro colégio estadual localizado no município de Ibaiti também localizado no interior do estado do Paraná a 75 km de distância da primeira cidade. Escolhemos esse colégio pela flexibilidade da equipe pedagógica e diretiva dessa instituição em permitir nossa entrada, já que a instituição se localiza na cidade em que residimos e pela abertura que a referida equipe oportuniza à pesquisa em educação.

Marques Neto (2006, p. 51), em seu artigo intitulado *A tecnologia da informação na escola*, diz que

o crescimento desenfreado da produção de textos sobre os diversos temas das várias áreas do conhecimento gera algumas dificuldades para o sujeito contemporâneo. Os recursos das tecnologias de informação – conjunto de técnicas utilizadas na recuperação, no armazenamento, na organização, no tratamento, na produção e na disseminação da informação – contribuem tanto para o aumento dessas dificuldades quanto para a sua superação.

A proposição do autor nos faz entender a forma como os alunos têm utilizado de maneira desenfreada a internet e os inúmeros recursos presentes nessa esfera tecnológica para produzir textos com objetivos específicos, do lazer ao trabalho, do recado à paquera, enfim, as redes sociais de comunicação na internet são o canal de comunicação “da vez” e as motivações para que tais produções ocorram são inúmeras e imensuráveis.

Nesse sentido, elaboramos um questionário para os alunos dividido em três blocos, sendo eles organizados da seguinte forma:

Bloco I – Perguntas sobre o uso das redes sociais de relacionamento na internet, no intuito de identificar o perfil dos estudantes diante do uso das tecnologias;

Bloco II – contendo perguntas sobre a escola, a fim de verificar o ponto de vista dos alunos no que diz respeito às produções escritas realizadas por eles no ambiente da escola;

Bloco III – com perguntas sobre as tecnologias na escola, buscando identificar a visão dos alunos acerca do uso das TICs na esfera escolar.

Já para os professores, procuramos organizar um novo instrumento de pesquisa tendo como base as questões apresentadas no questionário do aluno no intuito de comparar os pontos de vista desses dois públicos. Nele, apresentamos questões que indagam sobre sua formação, na introdução do questionário. Em seguida, no que denominamos Bloco I, questionamos sobre o uso da tecnologia por eles, seja no aspecto pessoal ou profissional, no intuito de verificar a proficiência desse profissional quanto ao uso desses instrumentos de informação e comunicação no seu dia-a-dia. Já no segundo momento, denominado de Bloco II, questionamos os professores acerca da utilização das tecnologias pelos alunos, a fim de verificar a percepção dos docentes sobre tais utilizações pelos alunos dentro e fora do ambiente da escola. Por fim, elaboramos uma sequência de perguntas para os professores no bloco denominado Bloco III, no qual questionamos a respeito das produções textuais orientadas por eles no ambiente da escola e as possibilidades de produção escritas materializadas em outros suportes, principalmente nas redes sociais de comunicação.

Embora tivéssemos escolhido uma turma com 32 alunos para a realização da pesquisa, tivemos como participantes da entrevista o número de 25

alunos que realizaram efetivamente o preenchimento dos questionários, pois, na ocasião da aplicação dos mesmos, alguns alunos haviam faltado.

Como representantes docentes, contamos com um número de 3 professores participantes nessa pesquisa. Esses professores são os que lecionam nas turmas de terceiro ano do ensino médio no colégio, ainda que não necessariamente tenham trabalhado com a turma que optamos para a realização da pesquisa, mas que de alguma forma têm sido responsável pela disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 3º ano do respectivo colégio.

Achamos importante deixar registrado o perfil mínimo dos três professores, pois acreditamos ser importante no intuito de verificar a proficiência e uso dos instrumentos virtuais de comunicação considerando que a profusão dessas novas tecnologias, bem como, as discussões sobre suas utilizações para fins didáticos é relativamente nova. Nesse sentido vale comentar que dois dos professores exercem sua função há 32 e 22 anos, respectivamente, em regime efetivo de trabalho e uma delas há 6 meses em regime de contrato temporário. Além disso, é interessante apontar que o colégio no qual esses professores trabalham tem significativa relevância na comunidade por ser um dos colégios mais antigos e de maior porte da região e por ter um perfil sério perante a comunidade.

A escolha desses professores se deu, no intuito de verificar como o trabalho com a Língua Portuguesa, no que diz respeito às produções escritas diante das inúmeras possibilidades que a esfera tecnológica proporciona, tem ocorrido no último ano da educação básica. Consideramos que nesse momento o aluno deva estar atendo as exigências da sociedade na qual está inserido que exigirá do mesmo um domínio das inúmeras linguagens necessárias para o efetivo uso da comunicação e uma constante e diversificada produção de textos.

Para a entrega dos questionários para os alunos e professores, julgamos importante apresentarmos um termo de consentimento contendo explicações para que os entrevistados saibam com mais detalhes do que se trata a pesquisa e para que possam se sentir à vontade quanto às informações dadas e sua segurança quanto à sua privacidade (Anexo III). Ao receber o material para a realização da pesquisa, ou seja, o questionário, avisamos aos alunos que explicaríamos todas as dúvidas relacionadas às perguntas postas no instrumento e que gravaríamos o áudio daquela interação. Para melhor compreensão e obtenção de respostas claras e concretas passamos pacientemente a explicar cada uma das

questões que apareceram no instrumento de pesquisa. Muitas vezes, foi necessário utilizarmos uma linguagem mais informal com o grupo de alunos para que nos fizessemos entender e pudéssemos receber os questionários devidamente preenchidos já que alguns dos alunos nos questionaram sobre a obrigatoriedade do preenchimento do questionário.

Em relação ao questionário dos professores, decidimos entregá-los questionários em mãos, permitindo que cada um deles levasse-os para casa a fim de responder com calma e sinceridade o que estávamos propondo. A falta de tempo do professor para responder o questionário no ambiente da escola não permitiu que usássemos o mesmo procedimento utilizado com os alunos que foi o de gravar a interação e recolher os dados no mesmo momento da entrevista, assim, permitimos que os questionários fossem levados para casa a fim de serem respondidos.

Diante das considerações já apontadas e da curiosidade em melhor conhecer o perfil de estudantes de 3º ano do Ensino médio frente às possibilidades de uso da linguagem na modalidade escrita e suas interfaces com a utilização de redes sociais de comunicação virtual, procuramos nesse trabalho as razões que justifiquem o uso da utilização das linguagens, principalmente utilizando-se da escrita entre os alunos, que tem acontecido de modo tão precário, e a utilização de mecanismos tecnológicos, aqui compreendidos como as redes sociais da internet, em que os mesmos têm manifestado uma expressiva e natural utilização de textos escritos e correspondências virtuais carregadas de expressividade e espontaneidade. Vale apontar que se trata de um grupo de alunos com perfil típico de escola pública em que alguns deles necessitam de recursos do governo estadual para aquisição de materiais didáticos, o que nos permite entender tratar-se de alunos carentes, o que faz significativa diferença nessa pesquisa, já que estamos buscando compreender, dentre outras coisas, o perfil dos usuários das redes sociais.

Desse modo, sentimos a necessidade de contrastar o discurso de professores com o discurso dos alunos, no que diz respeito à utilização da língua portuguesa, verificando as interfaces entre o modo como os alunos utilizam a linguagem escrita.

Inicialmente havíamos optado por analisar a rede social de relacionamento Orkut desse grupo de alunos do 3º ano do ensino médio, já que essa foi a rede social apontada por eles em nossa intervenção realizada na escola a

primeira vez no município de Quatiguá e no segundo momento no município de Ibaiti, como a mais utilizada no cotidiano para fins de comunicação. Porém, com a expressiva e significativa mudança de preferência no uso dessa rede social por outras mais atualizadas, como o Facebook e o Twitter, por exemplo, e o natural abandono dessas redes sociais pelos mesmos alunos entrevistados, tivemos que analisar e utilizar outras produções escritas produzidas em outros suportes na internet.

Além das entrevistas e contato direto com os alunos, foi necessário uma incessante busca por referências bibliográficas no intuito de fundamentar, fortalecer e iluminar o caminho a ser trilhado desde a definição do problema até a interpretação dos resultados da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2002) e de modo significativo ampliar os conhecimentos acerca do tema em questão, ou seja, os processos de produção do texto escrito no âmbito virtual e suas interfaces com a produção do texto na modalidade escrita.

Diante daquilo que fomos, no decorrer de nosso trabalho, reconhecendo como importante para essa pesquisa, no que diz respeito aos levantamentos teóricos, bem como práticas de trabalho em sala de aula, achamos importante apresentar, como forma de possibilidades de trabalhos, sugestões de atividades que possam ser desenvolvidas com os alunos em que o uso das redes sociais e de artefatos da tecnologia são utilizados. O conteúdo dessa apresentação é parte daquilo que temos realizado com nossos alunos com frequência e que tem colaborado sobremaneira para que o desenvolvimento de práticas de comunicação na modalidade oral e escrita possam ser efetivadas em nossas aulas de Língua Portuguesa.

Tendo em vista a metodologia utilizada em nosso trabalho, passamos agora, no próximo capítulo, a explicitar os dados e os resultados de nossas análises. Em primeiro lugar apresentaremos as análises do que pudemos coletar em nossos questionários de pesquisa com professores e alunos.

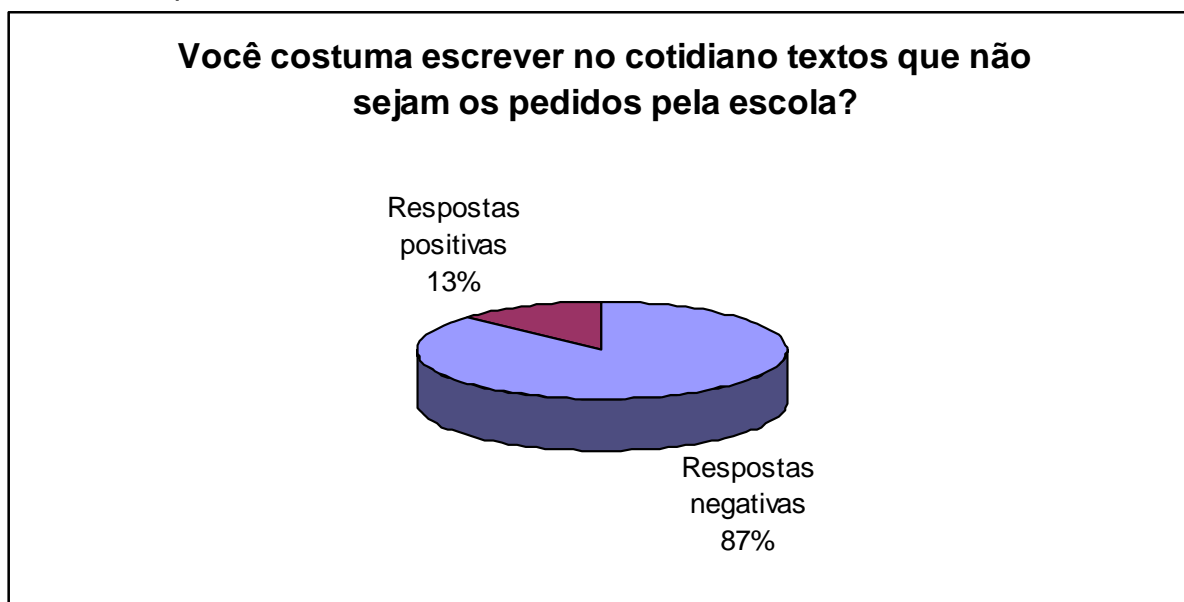
## 5 DAS SALAS ÀS REDES: O QUE DIZEM ALUNOS E PROFESSORES

### 5.1 AS PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA E NA INTERNET

No primeiro bloco de perguntas, apresentado no questionário impresso (Bloco I), procuramos identificar o perfil dos entrevistados em relação ao uso das tecnologias fora do ambiente da escola, buscando esclarecer nossa inquietação e comprovar, ou não, nossa hipótese acerca do uso proficiente dos alunos nas redes sociais na internet em que produções escritas são utilizadas para atingir fins específicos ligados à sobrevivência social.. Nosso interesse inicial era o de compreender, já na primeira pergunta, se eles costumam escrever no cotidiano textos que não sejam os pedidos pela escola.

Desse modo, obtivemos as seguintes respostas:

**Gráfico 1** – Você costuma escrever no cotidiano textos que não sejam os pedidos pela escola

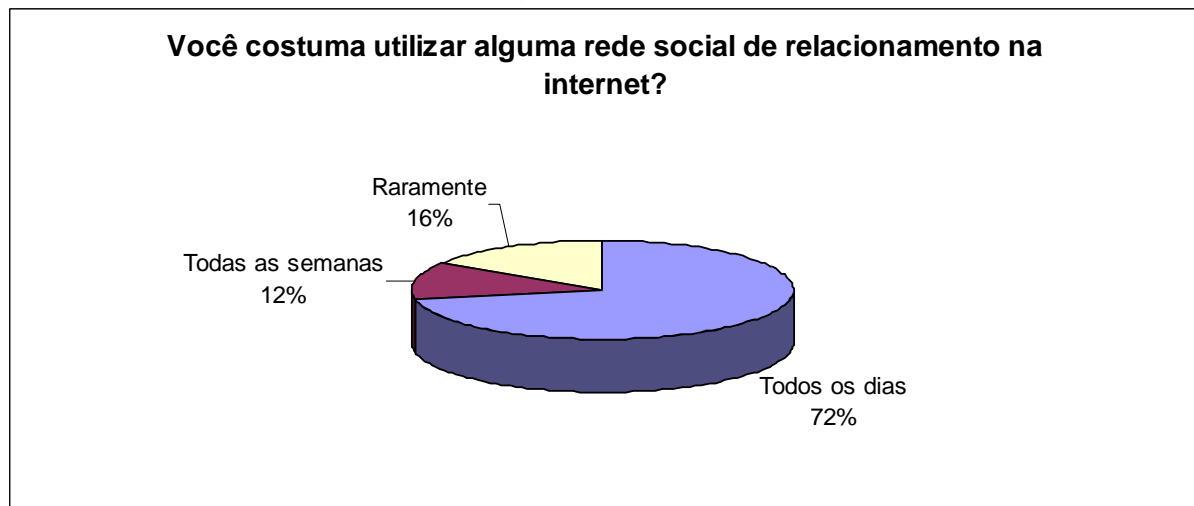


Dentro desses percentuais, recebemos apenas duas respostas que fazem referência aos textos produzidos nas redes sociais apresentados pelos alunos:<sup>13</sup> “*Só textos nas redes sociais; nada muito sério*” (A12). Enquanto que A18 comenta que escreve “*sobre o que acontece no dia-a-dia, nas minhas redes sociais*”.

Nesse sentido, parece-nos que as representações do aluno sobre os textos produzidos nas redes sociais não são considerados como “textos”. Parece-nos que há uma estreita ideia de que a palavra texto esteja ainda atrelada à materialidade linguística presente na cultura do papel e da caneta, desconsiderando as manifestações textuais que estão presentes com muita frequência nas situações sociais em que os mesmos circulam e se movimentam, como é o caso das redes sociais na internet.

No entanto, o uso da internet por eles acontece com muita frequência, como podemos visualizar na questão de número 2 apresentada no gráfico abaixo, o que nos permite entender que uma grande manifestação de gêneros escritos fazem parte do cotidiano desses alunos, considerando que as redes sociais exigem produções escritas e leituras de textos diversos para que haja uma interação nesse meio.

**Gráfico 2** – Você costuma utilizar alguma rede social de relacionamento na internet?



<sup>13</sup> Manteremos as respostas dos entrevistados na íntegra, inclusive com eventuais desvios ortográficos.

Nesse sentido, cabe-nos entender que os alunos ainda têm atribuído o sentido de produção do texto escrito apenas às atividades realizadas no âmbito da escola e orientadas pelo professor. Resultado esse, de um trabalho tradicional de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que, como vimos, encontra-se fundamentado, embora com inúmeras mudanças tecnológicas, em concepções tradicionais de linguagem em que a produção textual é ensinada sem uma preocupação com o ensino dos gêneros textuais como observamos em Bronckart (2003, 2006); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Nascimento (2009), mas em um trabalho descontextualizado “evidenciando-se a concepção de escrita com foco na língua.” (MENEGASSI, 2010, p. 76).

Vale evidenciar que essa concepção de produção escrita fundamentada apenas naquilo que é orientada pela escola é produto de uma orientação, e até mesmo de uma concepção errônea sobre o mesmo assunto, como podemos notar nas respostas dos professores que, quando questionados sobre “*que tipos de textos são produzidos com maior frequência pelos seus alunos*”, assim responderam:

*P01-Produz-se com mais frequência o texto dissertativo/argumentativo.*

*P03 – Narrativas, descritivas, dissertativas, publicitários, opinião e outros.*

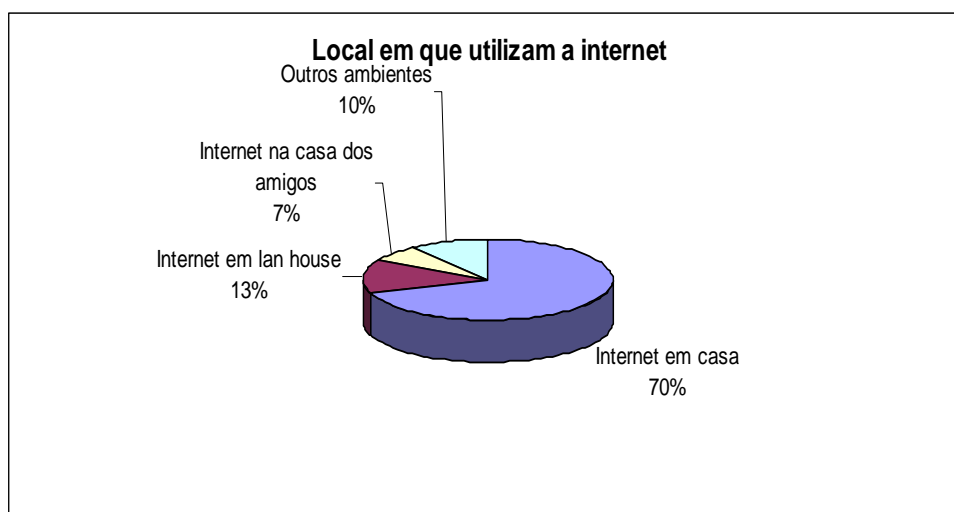
*P02 – Redação, cartas, contos e crônicas.*

Interessante notar que, dentre as três respostas obtidas, que parecem fazer referência a gêneros diferenciados, P02 aponta a “*Redação*” como atividade de produção de texto realizada pelos alunos ao lado de outros gêneros, como se a “*redação*” fosse um gênero específico e não a materialidade do ato de redigir, naturalmente presente nos outros gêneros apresentados. Além disso, percebe-se nas respostas dos três entrevistados tendências de um trabalho com produção escrita bastante comum no âmbito da escola, como “*narração, descrição, opinião...*” sem que haja referência às produções que possam acontecer, seja no ambiente virtual de comunicação ou mesmo na esfera social, em que produções escritas devam acontecer para fins comunicativos, como é o caso dos e-mails, chats, postagens nas redes sociais etc.

Em relação ainda aos professores entrevistados, pudemos observar uma utilização bastante frequente da internet e de algumas redes sociais, o que nos proporciona pensarmos positivamente sobre a utilização desses recursos para fins didáticos. Uma das professoras entrevistadas responde utilizar 4 redes sociais diferentes no seu cotidiano “*Facebook, Orkut, Twitter, Messenger*”, já os outros dois professores apontam para o uso do Messenger e do MSN, porém “*esporadicamente*”.

Embora nosso público de pesquisa seja estudantes de uma escola pública, as respostas dadas ao item três do bloco I nos mostra a fácil acessibilidade dos alunos à rede mundial de computadores, como pode ser observado no gráfico a seguir:

**Gráfico 3 – Local em que utilizam a internet**



Assim, podemos entender claramente que o uso da internet e a aproximação das novas tecnologias de informação e comunicação não são empecilhos para que a escola procure aproximar tais recursos à sala de aula temendo uma rejeição da parte discente ou encontrando desculpas no fator econômico, com a alegação de que os alunos não possuam recursos ou contato com esses artefatos tecnológicos. Ao contrário, visualizamos uma forte utilização e aproximação dessas tecnologias por parte dos alunos, porém para o uso bastante

restrito ao lazer e diversão pessoal com poucas utilizações para fins de conhecimento e aprendizagem.

É nesse sentido, que debruçamos nossa discussão no sentido de problematizar e sugerir uma apropriação dos instrumentos da tecnologia, que muito rapidamente têm chegado nas mãos dos alunos, para fins didáticos, no intuito de colaborar para o reconhecimento desses instrumentos de comunicação virtual como possibilidades de uma melhor inserção nas comunidades sociais nas quais o uso das linguagens, no sentido amplo da palavra, é exigida.

## 5.2 GÊNEROS E INSTRUMENTOS VIRTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS

Embora o uso da internet seja intenso pelos alunos e a acessibilidade seja consideravelmente fácil para eles, como pontuamos nos itens anteriores, alguns não se julgam proficientes o suficiente para lidar com os mecanismos de utilização das redes sociais. A escola, espaço em que deveria ser lugar para a instrução e orientação acerca da melhor forma de utilização desses instrumentos de informação e comunicação, tem-se mostrado resistente a essas utilizações. Os professores, em suas respostas, disseram que *“no colégio é proibido o uso desses aparelhos”*, e *“ de acordo com o Regimento Interno da escola é proibido o uso de aparelhos eletrônicos”*. Apenas um deles comenta que *“ O regulamento não permite o uso de tais instrumentos, porém quando flagro o aluno, não dou uma dura nele, oriento a usar para produzir os trabalhos de Literatura”*.

São nesses tipos de apontamentos que observamos que a escola tem preferido proibir a entrada das tecnologias ao invés de orientar os alunos para o correto e produtivo uso desses artifícios que estão fazendo cada vez mais parte da vida das pessoas.

Questionados sobre o uso da internet para fins didáticos, os professores deixam claro que utilizam sim, porém tal uso acontece para a preparação de aulas e buscas de conteúdos de sua disciplina . Não há evidências que apontem para o uso desses instrumentos e recursos para possibilitar um novo modo de aprender e ensinar em que o aluno tenha, junto com o professor, contatos com conteúdos via instrumentos de informação e comunicação.

Observemos as respostas dos professores:

*P01 – Além dos livros didáticos utilizados por unanimidade pelos professores do colégio, pesquiso em sítios para ampliar o conhecimento em Literatura, Gramática e Linguística.*

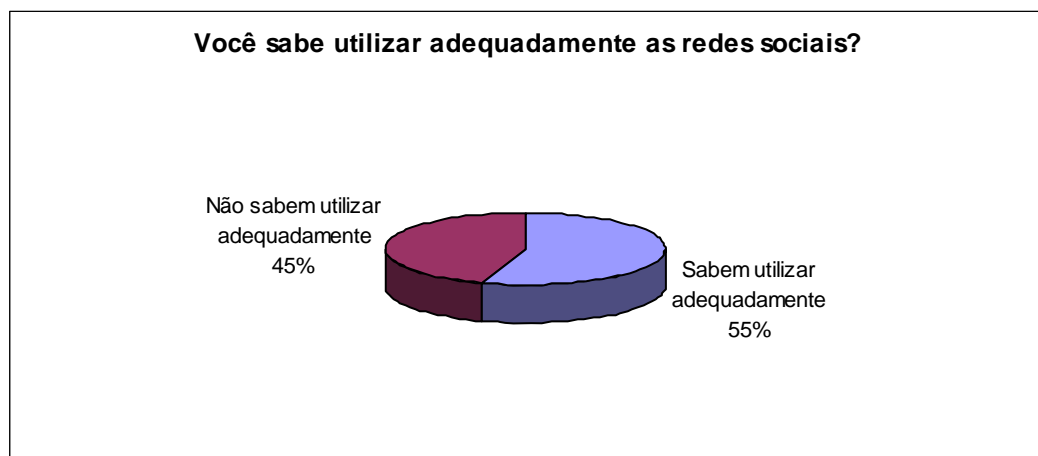
*P02 – Para buscar atividades diferenciadas, novidades à respeito de conteúdos, músicas, documentários, etc.*

*P03 – Para preparar aulas e demais informações necessárias para execução do plano trabalho docente.*

Quando questionamos os alunos no item cinco do bloco I sobre sua competência de usuário nas redes sociais que utilizam, se sabem lidar adequadamente com os instrumentos disponíveis nas redes sociais, a maior parte dos entrevistados respondeu positivamente, contrariando as respostas da minoria que justificou não saber utilizar adequadamente as redes sociais disponíveis na internet, o que corrobora com nossa discussão que, de certa forma nos motivou a observar e levantar dados para essa pesquisa. Vale ressaltar que a diferença entre os que se julgam prontos e proficientes é relativamente pequena a aqueles que se posicionam não preparados para a utilização desses recursos.

Vejamos o gráfico:

**Gráfico 4 – Você sabe utilizar adequadamente as redes sociais?**



Sendo assim, há, antes de se pensar em aproximar as redes sociais e artifícios da internet para a sala de aula no sentido de colaborar para o bom andamento da disciplina, orientá-los sobre a melhor forma de utilização desses

mecanismos para fins de aprendizagem. Desse modo, entendemos que o professor deva, antes de tudo, estar preparado e atento às novidades trazidas pela tecnologia, para que possa, da melhor forma possível, orientar seus alunos no correto uso desses instrumentos para fins de aprendizagem e busca de informações que possam colaborar para seu desenvolvimento enquanto pessoa. Porém, não foi o que percebemos acontecer, de acordo com as afirmações dos professores apresentadas anteriormente.

Diante disso, concordamos com Guimarães e Dias (2006, p. 23) quando afirmam que

Torna-se cada vez mais necessário um fazer educativo que ofereça múltiplos caminhos e alternativas, distanciando-se do discurso monológico da resposta certa, da sequência linear de conteúdos, de estruturas rígidas dos saberes prontos, com compromissos renovados em relação à flexibilidade, à interconectividade, à diversidade e à variedade, além da contextualização no mundo das relações sociais e *de interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem.* (grifo nosso)

Questionamos no item quatro sobre quais os sites de relacionamentos que os entrevistados utilizam com mais frequência pedindo-lhes que listassem em ordem de maior utilização. Tivemos um número de 23 alunos que respondem utilizar o Messenger e o Orkut na mesma proporção. Já o Facebook foi apresentado como utilizado por apenas oito dos 25 alunos entrevistados, ficando o Twitter com o número de sete usuários. Dentre as respostas encontramos ainda três usuários de redes sociais pouco conhecidas até agora, são eles X-fire<sup>14</sup>, Formspring<sup>15</sup> e Skype<sup>16</sup>. Os dados emergentes das respostas à questão demonstram que, de acordo com o questionário aplicado no município de Quatiguá no ano anterior, o Orkut continua predominando nas redes sociais mais utilizadas pelos alunos para comunicar-se com seus pares, embora o número de usuários do

---

<sup>14</sup> É um tipo de Messenger, que detecta jogos em seu computador (muitos, mas não todos) e mostra quanto tempo, você está jogando o jogo, e se você está online. Também permite que você coloque um vídeo ao vivo no ar, para seus amigos verem você jogando.

<sup>15</sup> O serviço do Formspring é muito simples e se baseia em *perguntas* e *respostas*, onde o usuário faz *perguntas* para outro usuário, revelando seu perfil ou não, e o perguntado pode responder também ou não.

<sup>16</sup> Skype é mais um fenômeno do mesmo pessoal que desenvolveu o KaZaA. Da mesma forma que o KaZaA, o Skype usa a tecnologia Ponto-a-Ponto (P2P - peer-to-peer) para conectá-lo a outros usuários - ainda não para compartilhar arquivos, mas para conversar com usuários em qualquer parte do mundo.

Facebook tenha crescido consideravelmente no último ano de acordo com pesquisa apresentada no começo do ano passado e que mostra que

O uso de *blogs* entre adolescentes e jovens adultos nos Estados Unidos caiu pela metade nos últimos três anos, uma vez que vêm trocando os *blogs* por mensagens de textos e redes sociais como o Facebook, segundo um novo estudo sobre o assunto. (ESTADÃO, 2011)

Ou ainda,

A adesão dos brasileiros ao Facebook é confirmada pela empresa de pesquisa de dados americana ComScore. Entre maio de 2010 e maio de 2011, o número de visitantes do site cresceu 172% no Brasil, contra somente 20% do Orkut. (FOLHAWEB, 2011)

Como nosso interesse nesse trabalho é nas produções escritas, optamos por prender nossa atenção nas redes sociais que as exijam para fins de comunicação para que possamos realizar nossa análise em relação às produções realizadas na escola. A opção por essas redes sociais se dá por terem sido as apontadas pelos alunos como as mais utilizadas por eles na mesma proporção que o uso do Messenger. Já essa se configura como um mecanismo de comunicação síncrona em que seu uso acontece de forma simultânea à comunicação e as produções escritas realizadas por meio dessa rede são construídas em um formato diferente da que nos interessa nessa pesquisa.

### 5.3 A AULA DE PORTUGUÊS E AS PRÁTICAS DOCENTES

No bloco II do questionário dos alunos, buscamos entender o ponto de vista deles em relação às atividades de produção escrita realizadas por eles sob orientação do professor, no ambiente da escola ou como atividade para casa. Nosso interesse aqui é o de apreender como tem acontecido a interação entre alunos e professores quando são solicitadas atividades de produção escrita assim como as motivações desses alunos no que diz respeito à ação de linguagem. Nesse âmbito, emergem nossas indagações no sentido de entender as posturas do professor e do aluno diante das atividades de escrita na escola, quais têm sido e como têm ocorrido as orientações dadas antes e depois de efetuadas as atividades do ponto de vista do aluno.

Parece haver um consenso entre os alunos em dizer que a professora explica como deve fazer a atividade, como podemos notar nas falas dos alunos abaixo:

*A1 – São sempre explicadas antes de nos ser dadas.*

*A2 – A professora trás um exemplo de texto e explica o tema proposto.*

*A4 – Ela fala o assunto explica e nos fazemos.*

*A7 – Ela ensina fazer o texto, ajuda e nos outros tipos de exercício ela tenta explicar mais na maioria das vezes eu não entendo.*

*A10 – Explica bem, da para ter uma noção do assunto.*

Junto a essas afirmações, encontramos, dentre as 25 entrevistas, mais 15 respostas semelhantes, o que nos faz compreender que a grande maioria tem consciência de que a atividade de produção de texto é explicada pela professora de forma adequada. Ou seja, além de simplesmente entregar a proposta de redação e pedir para que o aluno a faça, o professor explica e direciona oralmente como deverá acontecer a produção escrita antes de o aluno começar a execução do texto.

No entanto, não visualizamos nas falas dos alunos uma motivação no sentido de cumprir com as atividades “*bem explicadas*” da professora conforme comenta A14. Percebemos, ao longo das análises das respostas, que o vestibular é a motivação em apenas quatro alunos que comentam como nas duas respostas abaixo:

*A10 – Me esforço para poder ir bem no vestibular, pois não escrevo bem.*

*A12 - A professora trás argumentos de que a gente precisa ir bem no vestibular.*

No entanto, parece que o argumento de que se devam realizar as atividades na escola não são suficientes para que os alunos encontrem motivação para o exercício de se produzir textos na modalidade escrita, já que 9 dos 25 entrevistados, correspondendo a 36% deles, apontam a “preguiça” como fator que os impede de produzir adequadamente as atividades.

Vejamos algumas das falas dos alunos dadas à questão 2 do bloco II em que se questiona qual a primeira postura diante das atividades de produção escrita sugeridas pelo professor:

*A 25 - Eu tenho muita preguiça, mas as vezes eu acabo fazendo.*

*A1 - Preguiça.*

*A4 - Muita preguiça, apesar que não consigo concentração com barulho, então sempre prefiro fazer em casa.*

*A7 - Fico com preguiça, mas faço.*

*A10 - Fazendo não querendo fazer.*

*A13 - Fiquei com preguiça.*

*A21 - Não tenho vontade de fazer, mas faço.*

*A22 - Não faço.*

*A23 - Péssima, fico com preguiça e não faço.*

Ainda no sentido de buscar compreender que tipo de motivação tem levado os alunos a produzir ou não os textos escritos sugeridos pelo professor, debruçamos nossa atenção à pergunta de número 4 do bloco II em que questionamos sobre a maneira em que os textos têm sido produzidos para a escola, se são forçados ou espontâneos.

Assim, obtivemos 20 respostas, indicando que as atividades são realizadas de forma forçada e apresentam a atribuição de nota como responsável pela resolução das atividades propostas pela professora. Apenas cinco dos alunos revelam como espontânea a forma de realização das atividades escritas sob orientação da professora.

**Gráfico 5 – Como são realizadas as atividades**

As respostas que revelam como forçadas às atividades nos permitem inferir que a motivação - se é que podemos chamar assim - que tem levado os alunos a produzir os textos, tem sido a atribuição de nota, como aparece nas respostas dos alunos abaixo:

*A22 - forçado, pois se eu não fizer não tenho nota.*

*A13 - forçado, pois se eu não fizer fico sem nota.*

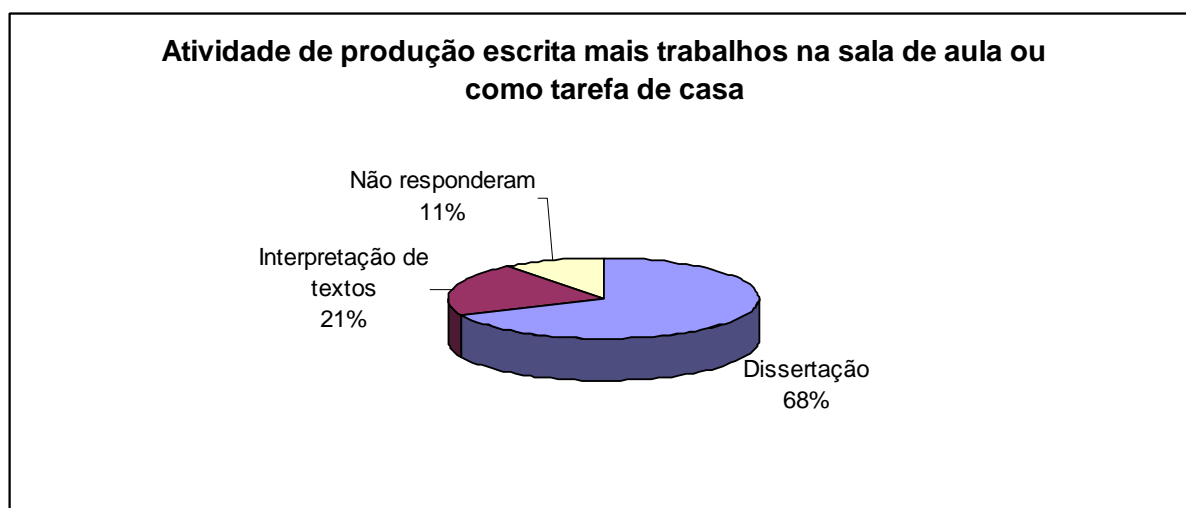
*A7 - forçados, porque valem nota, por isso somos forçados a fazer.*

*A5 - forçados, não entendo a explicação e mesmo assim o faço pela nota.*

É nesse sentido que confirmamos nossa hipótese de que pouca, ou nenhuma atenção tem sido dada às condições de produção textual em que atividades inovadoras com o trabalho de produção escrita venham diminuir com a artificialidade de tais produções colaborando para o fracasso das produções escritas na escola. A ideia é que de forma motivadora e produtiva se possa compreender o texto na sala de aula como um trabalho, no sentido estrito da palavra em que a produção escrita e oral “é considerada um processo contínuo do ensino e da aprendizagem, em que situações reais de produção sejam apresentadas” (SERCUNDES, 1997, p. 34).

Curioso foi perceber que quando questionados sobre quais têm sido as atividades de produção de textos mais pedidas pelo professor de Língua Portuguesa parece não haver clareza o suficiente sobre o que é exatamente uma produção de textos na mente do aluno, pois 8 dos entrevistados responderam “redação” sem especificação sobre que tipo de redação é essa solicitada. Além de que, há informações que apontam para a interpretação de textos. Isto que nos leva a inferir uma não compreensão adequada, por parte dos alunos, do que realmente significa produzir textos-.

**Gráfico 6** – Atividade de produção escrita mais trabalhos na sala de aula ou como tarefa de casa



Uma aluna endossa ainda mais nossa hipótese de que não há uma clareza sobre o que significa a produção de textos dando como resposta duas possibilidades; A19: “*Redação e discertações*”. Característica também apontada na resposta de uma das professoras entrevistadas que comenta, como já explicitamos anteriormente, quando questionada sobre os tipos de textos mais produzidos pelos seus alunos, que é a “*redação*” ao lado de gêneros como “*carta, conto e crônica*” Nesse sentido, concordamos com Coscarelli (2006, p. 73) quando afirma que

Infelizmente, as facilidades que encontramos no computador não garantem a produção de um bom texto. O processo intelectual da escrita ainda continua sendo feito as “duras penas” pelos neurônios do autor. Além disso, os textos em novas tecnologias têm suas exigências. Assim como acontece no e-mail ou no *chat*, que têm suas regras e convenções, o leitor dos hipertextos também faz suas exigências.

Nosso interesse ainda nas últimas perguntas que fecham esse bloco II é o de compreender a proporção das atividades realizadas na escola e como atividade para casa e qual tem sido a forma de trabalho com essas atividades antes, durante e depois de executadas as atividades de produção escritas sugeridas pelo professor. Na questão número 6, em que questionamos sobre a proporção de atividades realizada em sala de aula ou em casa, a grande maioria dos alunos, ou seja, 19 deles apontaram como sendo em sala de aula que a atividade mais acontece. Porém, 10 desses alunos disseram que, quando a atividade não se finda na sala de aula, a professora permite o término em casa e a entrega na aula seguinte. No item que questiona sobre como a professora propõe estas atividades, temos respostas que nos apontam para a não compreensão da parte discente sobre o que o professor orienta para fazer:

*A11 - Ela praticamente conta as respostas. A12 - Na visão dela (a professora) está conduzindo bem, mas na minha opinião poderia ser melhor, porque ela não explica muito bem, devolve sem observações, só dá a nota, nenhuma dica ou conselho.*

*A18 - Apenas corrige e dá nota.*

*A20 - A professora explica da melhor forma possível tentando explicar quando a sala está em silêncio, mas mesmo assim, às vezes não entendemos nada.*

*A25 - A professor corrige sempre, mais na maioria das vezes não entendo.*

*A14 - Explica até demais até dá as respostas ela faz pela gente.*

*A8 - Conduz mal, ela é confusa e não sabe explicar direito, manda fazer para ganhar nota.*

*A6 - Ela não costuma explicar muito bem, só coloca a nota e devolve.*

*A1 - Dê uma maneira fraca, pois na maioria das vezes não consigo entender.*

Já as respostas dos professores, no que concerne ao trabalho com motivação para as atividades com produção escrita com os alunos, parecem bastante semelhantes, pois deixam marcas que nos permitem entender um trabalho docente bastante organizado e preparado, porém de um ponto de vista tradicional, como podemos observar nas respostas seguintes.

*P01 - Antes da produção, apresenta-se o texto em forma de comentários pelo professor e alunos e atividade de interpretação do texto e, posterior a isso, vem a produção.*

*[...] sou o tipo de professor que **rabisca o texto do aluno** para ele ver o que não ficou bem. **Crio um código no texto dele**. Devolvo o texto a ele e comento por código o problema. (grifos nossos)*

*P02 - [...] no caso das redações a motivação parte das atualidades. Já nas produções literárias fica mais livre para a utilização de assuntos mais próximos ao seu cotidiano, interesses etc.*

*Os textos depois de corrigidos são devolvidos aos alunos para observar e corrigir as dificuldades.*

*P03 - Como motivação temos Leitura em jornais, revistas, pesquisa em internet, livros que tratam de determinados temas.*

*Corrijo junto com os alunos e **faço as interferências necessárias**. (grifo nosso)*

Nota-se que o “rabiscar o texto do aluno”, “criar um código no texto dele” e fazer “interferências necessárias” são estratégias de trabalho em que há “foco na língua”, atividade que está vinculada às concepções de ensino como apresentamos nos levantamentos teóricos como “foco na língua” e “consequência”. Afinal, parece-nos claro de que tais atividades não têm levado em conta os processos motivacionais que são reconhecidos atualmente como “condições de produção” advindos dos estudos da linguagem e ancoradas em pressupostos teóricos bakhtinianos que fortalecem e direcionam um trabalho com a produção escrita dos alunos dentro de uma situação sociocomunicativa e que estejam sendo levados em conta as interações sociais e históricas dos alunos.

Para comprovar nossa observação acerca do distanciamento dos referenciais teóricos que subjazem tais trabalhos com o texto escrito na escola pelos professores, questionamos também os docentes a respeito dos embasamentos teóricos que eles julgam importantes para o trabalho com a produção de texto escrito de seus alunos e em quês tais embasamentos os auxiliam na aula.

Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

*P01 - [...] procura passar aos educandos algumas técnicas que podem auxiliá-los na produção. Uma delas é a técnica do porque, ensinada também na Escola Positivo. Dá bons resultados. Forneço texto de apoio ao aluno. Depois de muita leitura sugiro que monte um esquema de redação.*

*P02 - Seguimos alguns apontamentos como o de Emília Ferrero, Leonor Lopes, estas me marcaram e proporcionaram pontos teóricos correntes com a avaliação da escrita dentro da escola.*

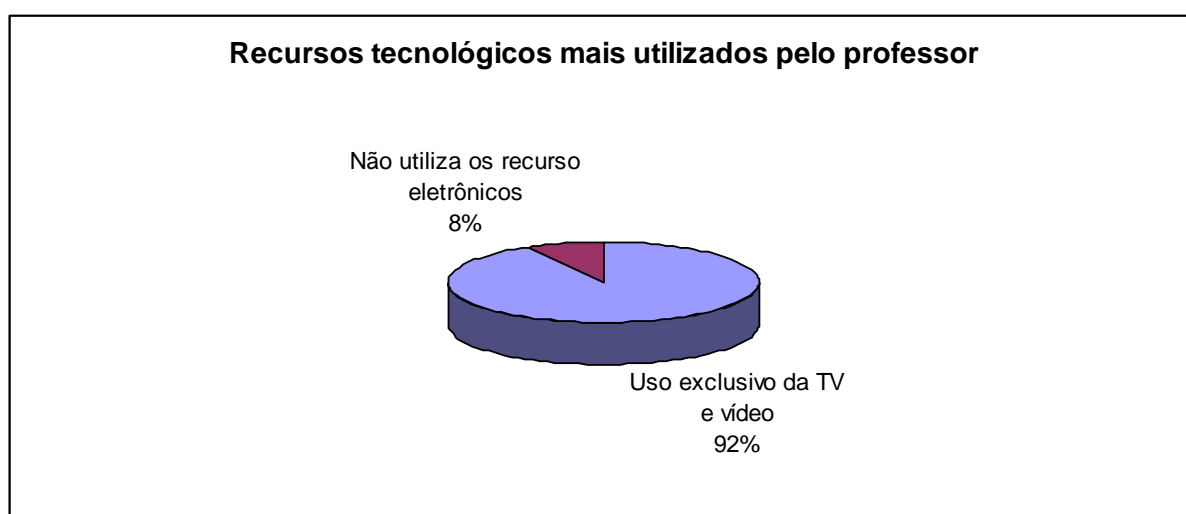
*P03 - Livros didáticos.*

Ora, embora um dos três professores tenha apontado nomes significativos como os de Emília Ferreiro e Leonor Lopes como referência positiva no que diz respeito ao trabalho com escrita na escola, não entendemos que tais referências sejam as mais importantes para um trabalho com a produção escrita, principalmente na série em que os mesmos estão lecionando. Há outros materiais ricos em orientações para o trabalho com a produção escrita e que está um pouco distante da realidade desses professores, já que nenhum dos três mencionaram os PCN (BRASIL,1998) ou mesmo as DCE (PARANÁ, 2008) e nenhum teórico mais próximo das discussões que tais materiais têm trazido para o ensino. Ainda vale destacar que o professor P01 não compreendeu exatamente a questão, pois acabou discorrendo sobre questões metodológicas no ensino de produção escrita. Já a professora P03 considerou que o livro didático seja a única forma de embasamento teórico disponível e utilizável para seus trabalhos no ambiente da sala de aula. Assim, voltamos à problematizar a questão da orientação dada aos alunos para a prática de produção escrita, que, como vimos anteriormente, tem sido realizada dentro de uma concepção de linguagem ainda dentro dos moldes da concepção de linguagem como “instrumento de comunicação” ou “expressão de pensamento”, não dando a devida importância a orientadores do trabalho pedagógico como os já referidos PCN (BRASIL,1998) e as DCE (PARANÁ, 2008) que têm direcionado, a um trabalho que dê conta de organizar uma ambiência escolar com a linguagem dentro da concepção interacionista.

No bloco III, procuramos entender como se dá o uso das tecnologias no ambiente da escola orientado pelo professor no sentido de melhor administrar a aula de Língua Portuguesa e como tem sido a aceitação de tais recursos tecnológicos pelos alunos. Nossa pergunta inicial nesse terceiro bloco intenta conhecer quais os recursos tecnológicos utilizados pelos professores de Língua

Portuguesa nas aulas. Obtivemos respostas de 23 alunos que responderam que o uso fica restrito apenas à televisão e ao vídeo. A minoria deles informa que a professora de Língua Portuguesa não utiliza os recursos da tecnologia para melhorar suas aulas. É nesse sentido que entendemos que, assim como outros recursos da tecnologia, como o rádio, a televisão, o DVD e outros, o computador e a internet estão caminhando a passos lentos rumo à escola e a sala de aula.

**Gráfico 7 – Recursos tecnológicos mais utilizados pelo professor**



De modo geral, verificamos que os alunos entendem o quanto é importante a aproximação desses recursos para um melhor andamento da aula e quebrar a rotina deixando-a “*mais interessante*”, conforme comenta A24. Algumas afirmações são registradas no sentido de confirmar a expectativa dos alunos em participar de aulas mais interativas em que o uso de novas tecnologias de informação e comunicação venham substituir velhas práticas de ensino e aprendizagem que se fundamentam no falar do professor, assim como comenta Lévy (1993, p. 86).

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do áudio visual) supõe, portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar o que não pode ser feito em alguns anos.

Vejam algumas das afirmações dos alunos a esse respeito que correspondem às respostas 2, 3 e 4 do bloco II, em que questionamos os alunos a respeito de como as tecnologias são utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, se o aluno acha importante a utilização de tais recursos e se ele constata o trabalho escolar com redes sociais de relacionamento, tais como as pessoas se utilizam no cotidiano, respectivamente.

A01 comenta que a professora *“complementa a explicação”* utilizando-se da televisão e vídeo. A mesma acredita que *“a aula fica mais interessante e acaba prendendo mais à aula”* e acha *“que seria uma boa ideia”* que redes sociais começassem a fazer parte do trabalho escolar assim como são utilizados no cotidiano pois *“são assuntos interessantes.”*

A04, embora comente que a professora utilize *“raramente”* a televisão e vídeo na escola, acha importante a utilização de tais recursos *“pois deixa as aulas mais interessantes”*. Comenta que a utilização das redes sociais de relacionamento para fins pedagógicos podem trazer benefícios aos alunos pois *“esses sites assim acabam com o nosso português”*, o que nos faz compreender que o aluno percebe a variedade do português que ocorre nas redes sociais de relacionamento. Outra resposta bastante parecida nos reforça a ideia de que os alunos percebem a variação da linguagem utilizada nas redes sociais de relacionamento em relação a utilizada fora desse ambiente. “O aluno A12 que comenta que a professora não utiliza nem televisão e vídeo nas aulas acha *“muito importante”* o uso dos recursos da tecnologia na escola *“pois eles facilitam o aprendizado e deixa as aulas mais dinâmicas”*, no entanto se opõe ao trabalho com as redes sociais para fins didáticos argumentando que *“a linguagem das redes sociais é diferente do português correto. Tem muitas palavras simplificadas”*.

Já o aluno A14 que também comenta que *“raramente, quase nunca”* a professora utiliza artefatos tecnológicos em suas aulas julga importante utilizá-los *“por incentivar a criatividade e quebrar a rotina”* tornando *“a aula mais interessante”*.

Um último comentário do mesmo aluno nos possibilita refletir sobre a questão do ensino e aprendizado já que ele concorda com o uso das redes sociais de relacionamento para fins didáticos dizendo que passa *“5 a 6 horas por dia na net, é dez vezes melhor que estar na escola às vezes aprendo mais em vídeos, do que na escola”*.

Já o aluno A11 também comenta que raramente a professora utiliza a televisão e o vídeo, porém, quando a professora traz, “a TV não colabora ( não pega)”.

O mesmo aluno considera importante utilizar os recursos da tecnologia, afirmando que isso “*chama a atenção do aluno*”. Ele ainda comenta que “*nenhum professor utiliza as redes sociais na escola*”.

Porém, percebemos uma nítida contradição no que apontam os professores que comentam utilizar as tecnologias como a TV, data show, computador, DVD para fins didáticos.

Quando questionamos os professores acerca da influência daquilo que os alunos têm utilizado nas redes sociais de comunicação na internet, no ambiente da escola, principalmente quando são pedidos trabalhos que envolvam a escrita, os professores parecem não ter uma visão muito positiva do assunto quando comentam:

*P02 - [...] em alguns momentos aparece algumas abreviações, gírias etc que estão acostumados a utilizar nas redes sociais.*

*P03 - Às vezes é necessário conscientizá-lo da linguagem padrão.*

Já o professor P01 parece, novamente, não ter entendido a questão e apresenta a seguinte resposta:

*Tenho o privilégio de escolher primeiro as aulas no início do ano letivo e no segundo semestre. Escolho as terceiras séries do Ensino Médio (bloco) e as terceiras e quartas séries do Curso técnico e do Curso de Formação de docentes. Ambos já tem uma linguagem predefinida, não entram muito no jogo das redes de relacionamentos. Os que entram, recebem censura dos próprios colegas.*

Contudo, podemos compreender que há uma certa expectativa dos alunos no que diz respeito ao trabalho com as redes sociais de internet no ambiente da escola e um não interesse dos professores em utilizar tais recursos para fins didáticos.

Quando usadas, as tecnologias são as mesmas de sempre: TV, vídeo e DVD. Porém, como apontado pelos alunos, com muita pouca frequência e qualidade.

Após a análise daquilo que recolhemos com as respostas dos professores e alunos, passamos a explicitação, no próximo capítulo, da análise das produções escritas dos alunos entrevistados, nas redes sociais e no ambiente da escola sob orientação do professor.

## **6 ENTRE TECLADOS E CANETAS: O QUE PRODUZEM AS ESCRITAS DOS ALUNOS**

Nesse capítulo de análise das produções de textos escritos pelos alunos na escola e nas redes sociais da internet, nos prenderemos nas produções dos alunos – que serão examinadas, interpretadas e analisadas de acordo com as teorias observadas, em especial aquelas que nos proporcionaram compreender melhor as produções, sejam no âmbito da escrita na escola como aquelas produzidas nas redes sociais.

Enquanto professor da disciplina de Língua Portuguesa e usuário frequente das redes sociais de comunicação na internet, temos mantido contato com os alunos e percebido quão forte é a utilização e a presença deles nas redes de comunicação virtual. Grande parte das produções escritas desses alunos é materializada, como já mencionamos em passagens anteriores, dentro dos padrões estabelecidos para esse fim nas redes sociais. As mensagens, dentro dos limites de caracteres, os suportes adequados para cada situação, as organizações sintáticas e semânticas adequadas para os interlocutores, enfim, são condições que orientam as produções escritas dos usuários da internet nas respectivas redes sociais.

No entanto, as orientações dadas à produção escrita no ambiente da escola para que sejam produzidos textos para fins didáticos, nem sempre são considerados pelos alunos, já que como apontamos, são geralmente orientadas dentro de padrões tradicionais de ensino e aprendizagem que não levam o aluno a agir de forma adequada. É nesse sentido, e para sustentar nossa pesquisa, que optamos por analisar produções escritas realizadas sob orientação da escola e as realizadas nas redes sociais de relacionamento dos alunos que participaram da entrevista, no intuito de verificar de forma concreta como se dá a diferença entre as produções escritas nesses dois ambientes, o da escola e o da internet.

Desse modo, fizemos uma análise das referidas produções escritas desses alunos, estabelecendo as interfaces entre tais produções no intuito de visualizar de maneira concreta o que tem motivado, ou não, a produção escrita desses alunos nesses dois ambientes de produção.

## 6.1 O TEXTO PRODUZIDO NA ESCOLA

Para que possamos compreender melhor como se dá a diferença entre a produção dos textos escritos dos alunos na escola e nas redes sociais, propusemo-nos a analisar tais produções de um grupo de alunos, parte daqueles que participaram da primeira fase da pesquisa quando aplicamos o questionário inicial.

Iniciaremos nossa análise utilizando duas propostas de produção escrita solicitadas pelo professor aos seus alunos e seis produções dos mesmos, realizadas segundo tais propostas.<sup>17</sup>

### PROPOSTA I

Escreva um texto de opinião em que você discuta sobre relacionamentos, em qualquer dimensão. Imagine que seu texto será publicado em uma revista para jovens.

Orientações gerais:

- 1) Escrito a lápis;
- 2) Aproximadamente 15 linhas
- 3) Estrutura – 3 parágrafos no mínimo

### TEXTO 1

#### Relacionamento

Para que a convivência familiar, escolar, amorosa, etc, seja pacífica é necessário um bom relacionamento entre as pessoas, além de que o ambiente se acaba tornando melhor e mais prazeroso.

Existem pessoas com dificuldades de se relacionar, e nem sempre é apenas um simples defeito e sim uma doença, como por exemplo o autismo. Mas também tem aquelas pessoas com facilidade de conviver com pessoas do redor e ter um ótimo relacionamento com elas.

Antigamente as famílias se encontravam mais e o contato entre elas era mais comum, conseqüentemente os relacionamentos são melhores e mais amigáveis.

---

<sup>17</sup> A numeração utilizada para apresentar os textos são para efeito de organização dos dados referentes à produção escrita dos alunos, independente do suporte.

**TEXTO 2**

Muitos jovens hoje não levam um relacionamento tão sério como deveriam, eles bebem em uma festa e depois querem ficar com um monte de meninas.

Para eles tudo isso não passa de um momento depois disso o efeito do álcool passa e fingem que não aconteceu nada, e algumas pessoas se iludem com isso pensando que seu parceiro queria alguma coisa séria e para ele ou ela tudo aquilo não passou de um simples “pega”.

Um relacionamento é uma responsabilidade, não pode tratar uma pessoa como uma coisa qualquer, tem que se colocar no lugar dele. Trate as pessoas com respeito.

Leve um relacionamento com responsabilidade.

A segunda proposta, de acordo com a professora que nos cedeu o material para análise, não havia sido preparada por ela, mas sim retirada de um material didático que serve de apoio para o trabalho com produção escrita na escola.

**PROPOSTA II**

(UFPR) – Pesquisa realizada pelo Instituto Ambiental do Paraná (IAP) em parceria com a UFPR constatou que na Ilha do Mel há uma população de cães e gatos sem dono que:

1. proliferam descontroladamente.
2. atacam as aves quando estão com fome e prejudicam a fauna nativa, afetando a biodiversidade.
3. ao defecar infectam a areia, transmitindo doenças para moradores e turistas.

Para resolver esses problemas, foram sugeridos as seguintes providências:

Palestras educativas.

Esterilização de cães e gatos.

Vacinação dos animais domésticos.

Cadastramento dos animais domésticos.

Controle de entrada de animais na ilha.

Junte as informações acima num texto de 12 a 15 linhas, a ser publicado num jornal para esclarecimento dos moradores da ilha.

**TEXTO 3**

Gostaria de informar por meio desta matéria na revista Veja a elevada proliferação de cães e gatos na ilha do Mel, afetando a biodiversidade da ilha, pois quando estão com fome atacam as aves, ao defecarem infectam a areia, transmitindo doenças.

Sugiro que os responsáveis pela higienização e conservação da ilha deem palestras educativas, façam campanhas de esterilização de todos os cães e gatos e não somente dos que estão nas ruas, controlem a entrada de animais na ilha e os cadastrem.

## TEXTO 4

Gostaria de sugerir uma matéria sobre uma situação que vem ocorrendo há tempos na Ilha do Mel, no litoral paranaense.

Há uma grande população de cães e gatos sem dono que vivem na Ilha e trazem muitos prejuízos, tais como: o ataque às aves, afetando a biodiversidade, e trazendo danos à fauna nativa; a proliferação descontrolada; e a transmissão de doenças através dos excrementos deixados na areia.

Algumas ideias sugeridas pelo Instituto Ambiental do Paraná (IAP) em parceria com a UFPR para resolução dos problemas são: apresentação de palestras educativas; esterilização de cães e gatos; vacinação e cadastramento dos animais domésticos; entre outros.

Penso que seria interessante ressaltar essa situação, pois afeta, direta e indiretamente à população local, e ainda mais por ser um ponto turístico do Paraná.

## TEXTO 5

Por meio dessa carta, recorro sobre o fato presente na ilha do Mel, para alertar seus moradores a ter uma atenção e cuidado redobrado. O fato constatado por uma pesquisa realizada pelo Instituto Ambiental do Paraná (IAP) em parceria com a UFPR, é que há um grande número de cães e gatos sem donos que estão causando prejuízo para a praia, pois além de se proliferarem descontroladamente, a defecação dos animais na areia transmitem doença para a população e em consequência da fome acabam atacando as aves e prejudicando a fauna nativa. Para ajudar a solucionar os problemas pode se utilizar principalmente do método do castramento, esterilização, vacinação e principalmente instruções e controle da entrada desses animais a praia.

Inicialmente vale considerar a diferença das propostas apresentadas pelo professor, no que diz respeito às instruções no ato de produzir o texto principalmente nas orientações que criam – ou que deveriam criar - as condições favoráveis para a produção.

Pelo que podemos observar, a PROPOSTA I sugere que o aluno escreva um texto de opinião no qual discuta sobre relacionamentos em qualquer dimensão, e ainda pede para o aluno imaginar que seu texto será publicado em uma revista para jovens. Embora não apresente textos motivadores para que o conhecimento prévio do aluno seja ativado, o que é uma prática já comum em grande parte das propostas de produção escrita na escola e em concursos vestibulares possibilita, ainda que de maneira bastante restrita, a possibilidade de o aluno direcionar seu texto a um interlocutor virtual, ou seja, os jovens que possivelmente venham a ler a revista. Desse modo, o suporte do texto, uma revista, bem como a circulação social na qual o texto circulará, são elaborados na mente do produtor, favorecendo a produção escrita com melhores conteúdos e organizados de forma a cumprir com sua função social que é, de acordo com a proposta, discutir

sobre relacionamentos. É dessa forma que conseguiremos avaliar a postura do aluno, ou melhor, seu posicionamento de autor diante daquilo que ele propõe discutir em seu texto.

Já a segunda proposta, embora ofereça uma maior possibilidade de informações para que haja a produção de um texto mais bem organizado e com conteúdos que oferecem uma ativação dos conteúdos prévios que o aluno possua acerca do assunto, oferece apenas, como na proposta anterior, uma orientação que define o suporte para a divulgação do texto produzido pelo aluno, ou seja, *“um jornal para esclarecimentos dos moradores da ilha”*. Desse modo, vale destacar nos textos produzidos aquilo que entendemos como resultado das condições criadas - ou não - pelas propostas oferecidas pelos alunos no que diz respeito à materialidade do texto escrito.

Em primeiro lugar destacaremos a finalidade do texto, aquilo que entendemos como “para que fim se vai escrever o texto, qual é o seu objetivo definido” (MENEGASSI, 2010, p.81). De acordo com as propostas oferecidas aos alunos, podemos observar que se sugere que o aluno venha publicar seu ponto de vista sobre os assuntos indicados para públicos leitores de revistas e jornais, ou seja, relacionamentos, na PROPOSTA I, e atenção em relação a proliferação de animais na Ilha do Mel, na PROPOSTA II. Nesse sentido podemos observar que os alunos apontam para o suporte de comunicação quando pretendem cumprir com a exigência da proposta, porém, isso apenas ocorre nos textos 4 e 5 da PROPOSTA II quando observamos as escritas: *“Gostaria de informar por meio desta matéria na revista Veja”* e *“Gostaria de sugerir uma matéria sobre uma situação”*.

Porém, consideramos que, embora não haja efetivamente a referência ao suporte, meios concretos utilizados pelos locutores para a veiculação do gênero produzido, compreendemos que a orientação apresentada na proposta “jornal” e “revista” como suporte para a circulação do texto, motiva os alunos a melhor organizar sua linguagem para cumprir com aquilo que deva ser realizado com o texto produzido. É dessa mesma forma é que a circulação social do texto, que embora não venha a ser cumprida efetivamente conforme sugere a proposta, ou seja, não circulará efetivamente no suporte sugerido, a revista, motiva a produção da escrita do aluno. É nesse sentido que defendemos que as condições de produção criadas pelos professores e dadas aos alunos não sejam realizadas apenas no sentido do mundo do “faz de conta”, mas que venham realmente ser materializadas

dentro daquilo que a proposta orienta. Se há referência a um novo suporte, que ele seja usado, se a circulação social do texto é um diferente daquele comumente utilizado, como a sala do professor, que assim o circule.

Dessa mesma forma, podemos, à luz das teorias linguísticas que nos fornecem base para esse trabalho, observar o posicionamento do autor, ou seja, a autoria do autor no texto, aquilo que compreendemos como as marcas de individualidade do produtor (MENEGASSI, 2010) que são de alguma forma, registradas na produção do aluno. Desse modo, vale destacar que, na PROPOSTA I, o aluno deveria escrever um texto de opinião em que ele discutisse sobre relacionamentos, em qualquer dimensão. Pelo que entendemos, a expressão utilizada na proposta “qualquer dimensão” abre as possibilidades para que o aluno apresente suas idéias e discuta-as sobre qualquer tipo de relacionamento. A proposta não pontua especificamente que tipo de relacionamento ele deve propor em sua escrita, o que pode deixar o produtor do texto confuso diante do que exatamente deva ser defendido em sua produção. Já na PROPOSTA II, a sugestão é a de o aluno “juntar” as informações dadas anteriormente, para a possível solução do problema, fazendo assim um texto que deverá ser publicado aos moradores da ilha. Não há, em momento algum, uma orientação ao aluno no sentido de levá-lo a se colocar como autor do texto deixando suas marcas de autoria.

No entanto, observamos que de todos os textos produzidos, apenas três apresentam dados significativos no que diz respeito ao seu posicionamento de autor, como podemos notar nas escritas:

Muitos jovens hoje não levam um relacionamento tão sério como deveriam [...] (TEXTO 1)

Por meio dessa carta, recorro sobre o fato presente na ilha do Mel, para alertar seus moradores a ter uma atenção e cuidado redobrado. (TEXTO 4)

Um relacionamento é uma responsabilidade [...] tem que se colocar no lugar dele. (TEXTO 2)

O que há em maior quantidade é a presença de reproduções daquilo que de alguma forma aparece na proposta. Notamos de certa forma a possibilidade de uma tentativa de materializar seu posicionamento subjetivo como autor do texto, que acabou por ser abafado com uma reprodução parcial daquilo já solicitado na

proposta de produção. O que houve, então, foi uma reprodução daquilo que já havia sido informado no comando de produção:

Sugiro que os responsáveis pela higienização e conservação da ilha deem palestras educativas, façam campanhas de esterilização de todos os cães e gatos e não somente dos que estão nas ruas, controlem a entrada de animais na ilha e os cadastrem. (TEXTO 3)

Algumas ideias sugeridas pelo Instituto Ambiental do Paraná (IAP) em parceria com a UFPR para resolução dos problemas são: apresentação de palestras educativas; esterilização de cães e gatos; vacinação e cadastramento dos animais domésticos; entre outros. Penso que seria interessante ressaltar essa situação. (TEXTO 4)

Para ajudar a solucionar os problemas pode se utilizar principalmente do método do castramento, esterilização, vacinação e principalmente instruções e controle da entrada desses animais a praia. (TEXTO 5)

Diante dos excertos dos textos, advindos das produções escritas dos alunos, podemos notar que dificilmente o aluno se apresenta adequadamente como autor de seu próprio texto em situações em que a escrita é proposta pelo professor utilizando-se de propostas tradicionais e desmotivadoras no que diz respeito às condições de produção. O aluno se vê obrigado a cumprir com aquilo que é sugerido de forma a contemplar o básico e necessário para que o professor possa atribuir a nota que o fará progredir de uma série para a outra ou de um nível para o outro.

Embora tenhamos destacado partes do texto que configuram para uma apresentação autoral daquilo que estamos propondo discutir, é válido apontar que isso é feito em uma proporção muito menor do que aquilo que se espera de uma produção escrita autônoma e criativa. Esta forma diferenciada de produção escrita vai ao encontro de produções que busquem apresentar novas discussões por parte do autor acerca do assunto solicitado no comando de produção do texto que possibilitem, como já orientava Vygotsky (1988) para a escrita em um caráter multifuncional, como um aspecto do desenvolvimento individual e cultural dos indivíduos.

Nossa principal atenção, dentro daquilo que pretendemos discutir sobre a prática de produção da escrita na escola e fora dela, é defender um trabalho que vise orientar os alunos para ações de linguagem significativas que possam substituir práticas de letramento apenas no âmbito da alfabetização, processo “geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o

sucesso e promoção na escola” por práticas de escrita de âmbito coletivo e plural reconhecendo “outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho” e sem dúvida o ambiente virtual como as redes sociais, “que mostram orientações de letramento muito diferentes”. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Repensar o trabalho com o texto escrito na escola à luz das recentes e significativas práticas de pesquisa em ciências humanas é proporcionar uma ressignificação do trabalho com a formação do ser humano. Nesse sentido, buscamos fundamentos e sustentos que nos auxiliem na compreensão dessa situação em trabalhos que atentam para o letramento, como na visão de Kleiman (1990, p. 3), no qual o processo é constituído por “práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade”, segundo o qual a leitura e a escrita realizada pelos alunos são orientadas não apenas pelo processo de escolarização, mas também pela experiência prévia e/ou exterior à escola.

E, propondo-nos a ressignificar as práticas docentes no que diz respeito ao trabalho com produção escrita no ambiente da escola é que também dispensamos nossa atenção aos fundamentos dispostos pela Linguística Aplicada que tem dedicado profunda atenção para o “ressuscitar” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 149) a própria ciência no sentido de desenvolver práticas de pesquisa de cunho mais sociológico e com vistas às transformações efetivas de uma sociedade que utiliza das linguagens múltiplas para suas ações em comunidade. Ou como alerta Beaugrande (1997, p. 279) ressignificar a Linguística que está em fase de “estagnação de proporções críticas”.

Esse ponto de vista, que demanda uma significativa mudança de postura e acarreta muito trabalho, pode vir a reduzir alguns dos conflitos entre professores e alunos, entre a demanda social e a demanda escolar: ao menos porque a diferença não será vista como deficiência. Pois, assim como discute Matencio (1994, p. 21)

Muito embora o trabalho com a palavra escrita não esteja mudando muito na escola dos dias de hoje, e concepções tradicionais de ensino e aprendizagem da leitura e escrita sejam ainda privilegiadas, a crise da leitura e da escrita é proclamada: há a percepção de que os resultados da aprendizagem da palavra escrita na escola não são os esperados.

Adotar esse ponto de partida nos motiva, também, a ampliar o espaço do trabalho com a escrita para além das aulas de Língua Portuguesa. Assim, nosso interesse aqui, não é o processo de ensino e aprendizagem da palavra escrita em si, mas a relação entre o conhecimento da palavra escrita e o tratamento dado a ela na escolarização durante o tempo do aluno na educação básica, principalmente em tempos em que encontramos outras condições favoráveis para que a produção do texto escrito seja materializada, e, na maioria das vezes, com maior motivação. Referimo-nos às inúmeras possibilidades de utilização da escrita em sites de relacionamento e suportes variados disponíveis na internet. Nesse sentido, é fundamental termos em mente que

[...] ensinar não é a mesma coisa que aprender, pois são processos diferentes, o primeiro dos quais permite uma avaliação explícita, porque é feito para o outro, o segundo realizado internamente, sem que se possa categorizar diretamente os processos pelos quais se dá. (MATENCIO, 1994, p. 19)

## 6.2 O TEXTO PRODUZIDO NAS REDES SOCIAIS

Quando defendemos com um tom otimista (RECUERO, 2009) as produções escritas nas redes sociais e como recurso de aproximá-los de realidades sociais cada vez mais exigentes em relação a escrita, inclinamos nossa atenção principalmente naquilo que entendemos como possibilidades de unir tais práticas – o que, conforme indica nossa pesquisa, têm acontecido de maneira bastante natural e voluntária pelos alunos. Não estamos discriminando a escrita realizada nos moldes do papel e da caneta e muito menos defendendo a idéia de que o hipertexto venha ou deva substituir as práticas de produção escrita na escola. Nossa defesa pontua exatamente as condições de produção desse texto virtual que possibilita, dentro de seus limites, uma produção efetiva e que atenda as exigências comunicativas que se pretende com tal produção, o que geralmente não é o que acontece com os textos produzidos na escola.

A grande variedade de gêneros virtuais disponíveis na rede nos últimos tempos tem permitido que diferentes produções, diferentes gêneros sejam produzidos pelos alunos, usuários frequentes das redes sociais de relacionamento. Porém, entendemos que as redes sociais de relacionamento na internet são ambientes que suportam os textos produzidos e que, por seu caráter dinâmico e

repleto de recursos, possibilitam uma variedade grande de produções. Dos recados em *chats* aos anúncios publicitários, as redes sociais são importantes suportes para que os alunos possam produzir seus textos com maior destreza e facilidade. Basta observar a maneira como os alunos têm utilizado esse espaço para fins de comunicação.

Desse modo, assim como fizemos com os textos produzidos na escola, analisaremos alguns textos escritos de alunos, produzidos espontaneamente, e suas condições que a rede mundial de computadores disponibiliza para esse fim.<sup>18</sup> Essas observações nos permitem observar

[...] as relações entre os processos linguísticos-discursivos e cognitivos na construção de conhecimentos sobre a linguagem, nas interações em sala de aula, nas práticas de transformações de saberes e de retextualização da escrita de professores e alunos. (ROJO, 2009, p. 8)

Vejamos algumas delas, realizadas por partes dos alunos que colaboraram para a participação dessa pesquisa:

#### TEXTO 6 – SUPORTE: FACEBOOK



**Luana Rodrigues Camilo**

Se arrumar pra sair no inverno: fazer escova, maquiar, trocar de roupa e pronto!  
Se arrumar pra sair no verão: Fazer escova, maquiar, trocar de roupa, fazer escova, maquiar, trocar de roupa, fazer escova, maquiar, trocar de roupa .... E...  
"Já ta na hora? Ainda tenho que fazer escova, olha meu cabelo como ta!!! Não vou mais!"

É, isso tá acontecendo comigo ㄟㄟ

<sup>18</sup> Os alunos que produziram os textos nas redes sociais não são os mesmos que produziram textos no ambiente escolar, ainda que todos fossem da mesma turma.

### TEXTO 7 – SUPORTE: FACEBOOK



**Priscila Carvalho**

Cansei.

Hoje, deu vontade de chorar e eu só queria um colo para encostar minha cabeça e fingir que o mundo lá fora não existe.

Hoje eu queria um abraço daqueles que te sufoca de tão apertado e ao mesmo tempo te protege de tudo.

Hoje eu só queria ouvir "eu liguei pra saber se você tá bem" pra sentir uma dor menos doída dentro do peito.

Cansei de amar pela metade e de me sentir sozinha.

Cansei de tanta mentira e dos dias iguais, da rotina.

Cansei de procurar meus amigos.

Cansei de mentir pra mim, pra ver se dói menos.

Cansei de me preocupar com quem não se preocupa comigo.

*Quarta-feira, 1 de Setembro de 2011, 22h*

### TEXTO 8 – SUPORTE: ORKUT



**Marcelo Fayad FESTA A FANTASIA NO CAPIVARI**

**Para:** Sergio Eder Anderson Murilo +884

[https://lh3.googleusercontent.com/-stp1\\_kZudTY/TrB1u6AvrgI/AAAAAAAAAQ/c-RA6omDnz4/s400/Festa%252520a%252520fantasia%252520jaguariaiva%2525202011.jpg](https://lh3.googleusercontent.com/-stp1_kZudTY/TrB1u6AvrgI/AAAAAAAAAQ/c-RA6omDnz4/s400/Festa%252520a%252520fantasia%252520jaguariaiva%2525202011.jpg)

FANTASIA TRAJE OBRIGATÓRIO  
SENDO QUE PRIMEIRO LOTE A R\$ 25,00 Somente 200,  
SEGUNDO LOTE A R\$ 30,00 E PARTE DA RENDA VAI PARA O LAR BOM  
JESUS

ANIMAÇÃO RM BANDA SHOW

+ RODRIGO ACÚSTICO

Ponto de Vendas

Jaguariaíva Ponto Final Mega Store

Arapoti Veneto Lanchonete

Wenceslau Braz Farmavida

Promoção no Facebook

relink esta mensagem e você ganha uma máscara a ser retirada nos postos de venda em Arapoti dia 16 novembro, em Wenceslau dia 17 novembro e em Jaguariaíva dia 18 novembro, seu nome vai aparecer na lista

, ajude a divulgar

Imperdível ..

informações

MF Produções 99791790 ( os maiores eventos da região passam por aqui....)

### TEXTO 9 – SUPORTE: ORKUT



**marco bacelar**

**Para:** Sergio

Dae pessoa tudo bem? Fiquei um tempo meio longe do orkut...depois tirei férias...agora, e só AGORA ,descobri o faceboock (rs pouco atrasado)...msn nem entro...mas bateu aquela saudade do bom e velho orkut e da minha rede de amigos e conhecidos. Então estou passando pra saber, como vai vc? Muitas histórias, novidades, eventos....Espero que esteja tudo bem! Um abraço e bom fim de semana!

Responder com um novo scrap

6 de out

#### TEXTO 10 – SUPORTE: TWITTER



**rafaalevy** rafa . by VisTulio

tava ali no @VisTulio com o @Phyllipe\_bm, o @leohst e o @ThalissonRick jogando xbox 360, tocando violão e vendo umas tirinhas saushuwas

6 hours ago

#### TEXTO 11 – SUPORTE: TWITTER



**Lucas\_Marchel** Lucas Marchel

"Quem nunca copiou a tarefa do colega enquanto o professor fazia chamada, não sabe o que é correr contra o tempo!"

25 Oct

O que se pode notar inicialmente em todas as redes sociais escolhidas para análise é que há a possibilidade de os usuários apresentarem sua foto como abertura de seu perfil nesse suporte. A presença da foto que identifica o usuário da rede já começa a se apresentar como oportunidade de uma produção autoral daquilo que ali, nos campos disponíveis para a produção do texto, seja realizado com marcas de sua autoria (MENEGASSI, 2010). Afinal, é claro que toda e qualquer produção que nesse campo venha a ser publicada, levará as marcas e a identidade daquele que optou por se apresentar com sua própria fotografia. É o início das inúmeras possibilidades de o usuário fazer sua própria identificação apresentar o seu “eu” para os seus interlocutores, assim

[...] a “persona” que aparece no ciberespaço é aparentemente mais fluida do que aquela que assumimos em outras situações de nossa vida, pois é construída a partir do ambiente simulado. Conscientemente, essa perspectiva nos permite brincar com nosso eu a partir de novos modos, em integração com as outras “personas” do ciberespaço. (COUTO; ROCHA, 2010, p. 45)

No entanto, para cada um dos suportes escolhidos, há uma possibilidade diferente de produção. No caso dos textos 6 e 7, produzidos no ambiente Facebook, o campo disponível para as produções textuais possui uma flexibilidade maior no que diz respeito a capacidade de caracteres possíveis de serem utilizados. Dessa forma, o usuário tem abertura suficiente para postar um

comentário sobre sua vida, uma frase de música que condiga com aquilo que ele, o usuário, esteja sentindo ou pensando no momento, já que há sempre uma pergunta ao usuário motivando-o a responder “O que você está pensando agora?”. Vale destacar que nem sempre o usuário intenta responder a esse pergunta, colocando exatamente a resposta sobre o que ele esteja pensando, mas procura utilizar esse campo para se apresentar aos seus amigos da rede e estabelecer interações com os mesmo para fins de diferentes comunicações.

No texto 6, a autora procura apresentar características típicas de sua vida feminina, disponibilizando ao seu interlocutor virtual aquele que possivelmente venha a ler seu texto no Facebook, a situação que ela está passando, o que “está acontecendo” com ela naquele momento. A autora procura utilizar a linguagem informal, bem como o não cumprimento das regras da norma padrão da língua portuguesa, linguagem permitida no espaço cibernético, para estabelecer a interlocução com seus amigos na rede. Sua função comunicativa, que é a de apresentar seus anseios e inquietações enquanto mulher, é apresentada claramente, mesmo para aqueles que não a conhecem. Para isso, a autora do texto lança mão de uso de características do texto narrativo seqüenciando fatos, sem que haja coesão adequada. Porém, sua coerência, no que diz respeito a função comunicativa de sua produção, apresenta-se adequada, já que cumpre com a iniciativa que é a de apresentar o que está acontecendo com ela naquele momento.

O mesmo acontece com o texto 7, em que a autora apresenta seu estado emocional e carência, diante da vida. Algo normal, segundo Goldim e Severiano (2010, p. 211), na mídia contemporânea: “essa concepção de diferenciação do indivíduo, de modo que ele (ou ela) sinta-se como único e especial se faz presente e visível, relacionado a ideias de felicidade”. Porém, nesse caso, temos a impressão de que ela não é realmente a produtora do texto, mas que encontrou um texto que pudesse representar seu estado emocional e o postou para que seus interlocutores virtuais pudessem entender seu estado. Basta verificar que a autora apresenta seu texto dentro das características típicas de uma narrativa no pretérito e abre mão de escolhas lexicais para apresentar seu sentimento diante do que ela está vivendo. Vale lembrar que nesse suporte, a rede social, esse tipo de prática é permitida.

Passaremos agora a analisar alguns textos produzidos na rede social Orkut. Importante observar que no texto 8, o usuário utiliza o campo

disponível para as produções escritas conhecidas como *scraps* para fazer a divulgação de uma festa. É nesse sentido que mais uma vez levantamos a discussão acerca das múltiplas possibilidades de produção escrita que possam acontecer nesses suportes. O usuário, e também autor do texto 8, estabelece sua interação com seus interlocutores apresentando a festa com todas as informações disponíveis para que o seu interlocutor se interesse e vá até o evento por ele anunciado, não deixando dúvidas em relação ao acontecimento. Basta observar a maneira detalhada com que o usuário apresenta as informações que caracterizam a festa que ele está anunciando. Sua linguagem e escolha lexical são apresentadas de forma simples e objetiva, possibilitando assim clareza no que diz respeito à função de seu texto: anunciar uma festa.

Já o texto 9 foi utilizado pelo autor do texto para cumprir com a função que literalmente deveria ser quando se produz um *scrap* nessa rede; a de estabelecer diálogos com os interlocutores por meio de recados pessoais. O autor do texto procura já no início do texto, estabelecer uma aproximação pessoal com seu interlocutor real, a pessoa a quem ele realmente direciona seu texto, e não como nos demais textos em que não se sabia exatamente que eram os interlocutores, apresentando em forma de questionamentos sua necessidade de saber mais sobre seu contato. O autor desse texto procura utilizar uma linguagem cheia de abreviações e com desvios de pontuação que caracterizam a linguagem no espaço cibernético. Tal linguagem colabora para que os seus interlocutores possam compreender melhor sua mensagem, visto que ela faz parte desse ambiente.

Nesse mesmo sentido, e para melhor entender as produções escritas nas redes, escolhemos também verificar duas produções realizadas no Twitter – textos 10 e 11. Esse suporte, diferente dos outros já analisados, não permite uma grande produção escrita, já que limita seu usuário a uma quantidade máxima de 140 caracteres. É possível notar que, embora restrito o número de caracteres disponíveis para a efetivação de sua interlocução com os demais usuários da rede, o produtor do texto nesse espaço procura limitar sua comunicação, porém faz isso de tal forma a não prejudicar a função comunicativa de seu texto. Para isso, opta pelas abreviações, substituição de termos e expressões e até diminuição de seu texto para que a função comunicativa seja cumprida com eficácia.

Importante considerar que as análises dos textos produzidos nas redes sociais nos permitem refutar uma hipótese que tínhamos no início de nossos trabalhos que era a de que o produtor do texto escrito nessas redes cumpria com a exigência do gênero sugerido pela rede quando de sua produção. Basta observar que no Facebook temos a possibilidade de responder a uma pergunta, que aparece constantemente para o usuário quando abre a página inicial “*O que você está pensando agora?*”. Pelo que vimos nos exemplos acima, bem como se pode observar em outros casos disponíveis na rede, é que nem sempre é o gênero resposta que aparece materializado no campo disponível para a produção do aluno, mas sim, frases, fragmentos de música, fotografias, comentários pessoais, etc. O mesmo acontece com o Orkut, já que o campo aberto para a produção de *scraps* tem servido, como no exemplo do texto 8, para divulgar eventos, publicação de fotos e imagens ou outros.

O caráter comunicativo e interacional do uso da linguagem tem se mostrado muito mais efetivo e respeitado nas esferas virtuais e tecnológicas o que nos faz mais uma vez questionar o trabalho com a língua portuguesa na escola, e principalmente o trabalho que vem acontecendo com a produção escrita. O que se constata, e que esta pesquisa corrobora, é que, no ambiente escolar, o aluno tem realizado atividades de produção escrita desvinculadas de funções comunicativas adequadas às exigências sociais que demandam uma postura interacionista. Já, na rede mundial de computadores, mas especificamente nas redes sociais de relacionamento, as interações estão acontecendo de maneira fluida e criativa obedecendo, obviamente, os limites permitidos para essa produção, como os já mencionados anteriormente, número de caracteres, estilo do texto, etc.

Essas possibilidades de produção escrita nas redes sociais utilizando-se de instrumentos variados para tais produções nos permite repensar e ressignificar o trabalho com o texto escrito na escola. Nosso interesse se inclina no processo de formação de indivíduos capazes de utilizar múltiplas linguagens para circularem em uma sociedade que se encontra constantemente em evolução (ROJO, 2009). Nesse sentido, torna-se necessária uma urgente aproximação entre as práticas de utilização da escrita das redes sociais e dos recursos disponíveis no espaço cibernético para o ambiente da escola a fim de instrumentalizarmos, no tom vygotskyano do termo, os aprendizes para as efetivas práticas sociais que demandam habilidades letradas.

A aproximação dos gêneros que circulam no espaço virtual, bem como de práticas significativas de leitura, análise lingüística e produção de textos (PARANÁ, 2008) nessas esferas, somadas a atividades que contemplem essas mesmas práticas em textos reflexivos que se estendem aos gêneros produzidos na modalidade escrita, tendem a possibilitar conjuntamente práticas de linguagem em que o resultado possa ser, no mínimo, indivíduos melhor inseridos em seus contextos sociais.

A iniciativa de se trabalhar com os textos da esfera social não desconsidera e tão pouco intenta deixar de lado as possibilidades de trabalho na escola em que os textos produzidos são materializados. A iniciativa é, portanto, fortalecer, via redes de comunicação virtual e artefatos eletrônicos utilizados para esse fim, leitura e práticas de produção escrita mais significativas, no que tange os aspectos de uso das linguagens nas inúmeras esferas sociais que demandam práticas com os multiletramentos, seja na virtual, com o uso de computadores, celulares ou aparelhos eletrônicos, seja no âmbito da escrita no papel, de forma tradicional.

Encerrada a apresentação dessas análises e considerando a necessidade de exemplificarmos a possibilidade de se trabalhar com as produções escritas nas redes sociais no ambiente da escola é que passamos a apresentar, no capítulo 7, nossas experiências pessoais positivas com esse trabalho.

## **7 POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A PRODUÇÃO ESCRITA NAS REDES SOCIAIS EM SALA DE AULA**

Diante daquilo que buscamos ao longo de nossa pesquisa e que passamos a reconhecer a partir dela, compreendemos a necessidade de apresentar, embora de forma sucinta, possibilidades de trabalho com as produções escritas nas redes sociais em sala de aula que possam, de alguma forma, somar às práticas de trabalho com o texto produzido no papel nas aulas de Língua Portuguesa.

Nossa experiência, enquanto professor de produção de textos em escolas de educação básica, tem nos instigado a buscar cada vez mais possibilidade de trabalho com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação no intuito de proporcionar aulas mais prazerosas e dinâmicas e que venham ao encontro daquilo que os alunos têm encontrado em situações sociais concretas fora do ambiente escolar, favorecendo o aprendizado acima de tudo. Nossa constante busca, tem procurado aproximar a utilização dos inúmeros artefatos disponíveis para fins de comunicação no intuito de instrumentalizar os alunos para que possam fazer uso da leitura e escrita em ambientes públicos sociais que exijam do indivíduo uma postura atuante e adequada (KLEIMAN, 1995).

Embora utilizemos um material didático que está constantemente atualizado dentro daquilo que os PCNs (BRASIL, 2008) têm orientado no que se refere ao devido uso das tecnologias, temos sentido a necessidade de somar forças com outras possibilidades de trabalho no intuito de colaborar de forma significativa com o processo de letramento múltiplo dos alunos que pode ser entendido “na perspectiva multicultural (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, que terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados”. (ROJO, 2009, p. 111). Ainda que reconheçamos o excelente trabalho com a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), não nos prenderemos a essa questão nesse capítulo, por não ser esse o foco de nosso trabalho. Porém, reconhecemos que o que apresentaremos de forma sucinta parte daquilo que temos realizado com nossos alunos no intuito de caminhar juntos com as práticas sociais de uso das linguagens, utilizando-se de instrumentos da tecnologia moderna para criar uma ambiência mais prazerosa e efetiva de trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa está

fortemente ligado as premissas do Interacionismo Sócio Discursivo, principalmente no que se refere ao reconhecimento do sujeito como ser social, histórico e cultural e que tais peculiaridades devam ser levadas em conta no trabalho escolar, e desse modo, imbricado a teoria dos gêneros.

A questão que nos motiva é: em quê os sites de relacionamentos e os instrumentos de comunicação – tais como os computadores, aparelhos celulares, câmeras digitais, equipamentos de sons e outros – podem colaborar para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Será que trazê-los para a sala de aula não fará com que o prazer em usá-los deixe de existir?

Passamos agora a apresentar parte das atividades que acontecem frequentemente em nossa prática de sala de aula enquanto professor da disciplina de Língua Portuguesa e Produção de Textos na educação básica, no intuito responder a essa questão. Nossa iniciativa é a de colaborar de alguma forma para diminuir o distanciamento entre professor e aluno e principalmente no sentido de criar situações de letramentos múltiplos, multissemióticos, ou seja, “a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [...], corporal e do movimento, já que essas múltiplas linguagens são constitutivas de textos contemporâneos. (ROJO, 2009, p. 119).

Nesse sentido, procuramos sempre aproximar os conteúdos apresentados no material do aluno com práticas diferenciadas de utilização da linguagem nos espaços da internet para criarmos uma situação de diálogo entre a cultura escolar e aquela que os alunos estão acostumados a utilizar fora do ambiente da escola no espaço cibernético. Ao iniciarmos o material do 2º bimestre, em que o direcionamento era o de se trabalhar com as características do texto de opinião com alunos de um 2º ano do EM, sentimos a necessidade de aproximar a rede social Facebook de uma turma de 29 alunos no sentido de mostrar as possibilidades de utilização dessas redes e a argumentação, frequentemente encontrada nesses ambientes, porém nem sempre usadas adequadamente pelos alunos. Assim, pedimos aos alunos que entrassem em nosso ambiente do Facebook e assistissem aos vídeos que seriam postados para eles para que pudessem produzir comentários “críticos, inteligentes e argumentativos”, em relação àquilo que se apresentava nos vídeos. Aos poucos, os alunos foram inserindo seus comentários no campo aberto para esse fim e criando uma rede de discussões

sobre o assunto de cada um dos vídeos “compartilhados” por nós nesse espaço. Vale conferir recortes do trabalho:

## Imagem I

**Sergio Vale da Pação**  
Para os alunos que ainda não postaram seu comentário.

**COMERCIAL MARAVILHOSO - WWF - vídeo premiado**  
[www.youtube.com](http://www.youtube.com)

Até criança tem consciência da necessidade de preservação do ambiente. Excelente o vídeo e não é a toa que foi premiado.

Curtir · Comentar · Compartilhar · 14 de agosto às 22:53

Ingrid Garanhani e Silvana Zilli curtiram isso.

**Leonice Tristao** tem razão o bebê, vamos preservar a água no planeta!

15 de agosto às 09:02 · [Curtir](#)

**Bianca Garcia Ribeiro** deemais, a ideia de usar uma criança tão inocente sensibiliza a humanidade. A atitude de um ser indefeso nos "puxa a orelha"...afinal, se até ele pode ajudar, porque ainda estamos parados?

15 de agosto às 11:05 · [Curtir](#)

**Marilisa Pigurim** Usando a imagem de uma criança o comercial se tornou inteligente e capaz de nos sensibilizar de uma maneira marcante!!

**Lais Furquim** a preocupação com a água está cada vez maior, e a propaganda quis nos mostrar isso com uma forma que nos deixe se sentindo culpados, pois até um bebe se preocupou com isso!

17 de agosto às 13:47 · [Curtir](#)

**Ingrid Garanhani** a idéia de usar uma criança para causar maior impacto nas pessoas que virem a propaganda foi incrível. O vídeo mostra a preocupação com um dos nossos maiores problemas hoje em dia que é mesmo economizar água, eu acho que a idéia de a propaganda ser feita por uma criança tem haver também com o fato de que se não economizarmos a água nossas gerações futuras não terão ela em grande abundância como nós temos.

21 de agosto às 16:38 · [Curtir](#)

**Aline Rover** Como já dito, o uso da criança foi de grande impacto, pois paramos para pensar que se até mesmo um bebê pode se preocupar com a água, porque nós não podemos ? Isso faz cada pessoa que assiste ao comercial parar para pensar nos seus atos e no que poderia fazer para melhorar, pois a água que temos hoje poderá acabar amanhã e somente nós podemos e devemos fazer algo para mudar essa situação, e isso fica bem claro na propaganda que mostra que um pequeno ato, o de fechar a torneira, pode ser o "primeiro passo" para um planeta melhor, se todos colaborarmos !

22 de agosto às 17:52 · [Curtir](#)

Nossa surpresa foi tamanha ao perceber que os alunos fizeram a atividade proposta em tempo hábil sem a necessidade de broncas, coerção e qualquer tipo de chantagem, o que é comum em situações de atividades de sala de aula ou como tarefa para casa.

Na imagem que ilustra parte daquilo que os alunos fizeram durante a atividade, utilizando-se do Facebook como suporte para sua produção, dá para notar que os mesmos não abriram mão da linguagem permitida nesses ambientes de relacionamento, porém utilizaram-na de forma adequada para atender a necessidade da situação que era a de responder a uma solicitação do professor, o interlocutor real que havia solicitado a produção deles.

Tal atividade foi fundamental para que os trabalhos posteriores que aconteceram em sala de aula com o texto de opinião e argumentativo pudessem ser compreendidos com maior clareza por parte dos alunos. Afinal estávamos analisando as próprias produções deles durante as aulas (GERALDI, 1984).

Da mesma forma, foi preciso trabalhar com o texto narrativo com uma turma do 1º ano do EM e, embora essa tipologia textual já fizesse parte da vida acadêmica deles desde as primeiras séries do ensino fundamental I. Era necessário dar uma nova “cara” ao conteúdo que, a partir de então, começaria a se configurar como uma exigência nos gêneros que passariam a ser lidos e produzidos por eles a partir daí. Caber-nos-ia então apresentar o texto narrativo de maneira mais lúdica e sensível aos olhos daqueles que, com muita frequência, têm contato com as características dessa tipologia textual em músicas que são ouvidas diariamente e em diferentes instrumentos de áudio.

Passamos então a trabalhar com o aparelho celular na sala de aula. Com a autorização da direção do colégio, passamos durante algumas aulas a compreender melhor a linguagem da música. Analisamos, compusemos, construímos e desconstruímos músicas, e, ao final, tínhamos como atividade produzir um texto narrativo com a utilização e montagem de fragmentos de músicas diferentes, que pudessem, de alguma forma, fazer sentido quando de sua construção sintática. Quando solicitamos tal atividade aos alunos, deixamos claro a possibilidade de utilizar fragmentos de músicas de diferentes sons e ritmos e de cantores diferentes. O resultado disso foi, no mínimo, produções criativas e autênticas que puderam, dentro das condições de produções estabelecidas anteriormente, apresentar de forma bastante pessoal a construção de um texto

narrativo com suas marcas características dessa tipologia textual, porém elaboradas de forma prazerosa e voluntária pelo aluno. Vejamos dois exemplos do resultado desse trabalho.

#### TEXTO 12

Doente de amor, preciso de um remédio que cure essa saudade, assim você me mata, porque a saudade é um bichinho que rói. Sem me controlar, eu te peço, volta... Sinto dentro do meu peito um fogo ardendo, então me traz o seu olhar e o sorriso perfeito, que hoje eu vou te amar daquele nosso jeito! To doidinho pra beijar a sua boca, tirar a sua roupa e te jogar no chão, mas se quiser tem que ser agora, depois não dá! Se eu perder esse trem que sai agora às onze horas, só amanhã de manhã!

Pensando bem, então fica assim, a gente se encontra em outra ocasião. Se não agora, depois, não importa. Foi você quem falou que a paixão acabou. Por *increça que parível*, meu bem, você não é insubstituível. Enquanto eu te amava e estava sempre ao seu dispor, te valorizava, mas você nunca me deu valor... Amar assim? Melhor o fim do que ter o seu amor por piedade.

Boate azul - Bruno e Marrone

Efeitos - Cristiano Araújo part. esp. Jorge e Mateus

Ai, se eu te pego - Michel Teló

Saudade que rói - Henrique e Diego

Sem me controlar - Marcos e Belutti

Te peço volta - Henrique e Diego

Saudade - Jorge e Mateus

Chega mais pra cá - Humberto e Ronaldo part. esp. Gustavo Lima

Rolando na cama - Henrique e Diego

Fica combinado - Marcos e Fernando part. esp. Jorge e Mateus

Trem das onze - Demônios da Garoa e Adoniran Barbosa

Tudo tem um porque - Guilherme e Santiago

O mundo é tão pequeno - Jorge e Mateus

Razões e emoções - NX Zero

E daí? - Guilherme e Santiago

Diboa - Tato e Ed Reis

Perdeu - Fernando e Sorocaba part. esp. Thaeme e Thiago

Chora - Bruno e Marrone part. esp. Banda Calypso

#### TEXTO 13

Histórias, nossas histórias...

Eu tinha apenas oito anos quando nós nos conhecemos.

Cresci longe da minha menininha, eu nunca esqueci a minha menininha.

É por isso que por você eu bebo o mar de canudinho e atravesso o pólo norte de shortinho.

Mas amigo... Eu beijei sua mulher, eu sai com sua mulher!

Só que a Bruna não da mais, agora é de amigo meu.

E agora vamo mexe, não importa quem vai ser,

Eu vou zoar, regaçar, vou chorar, vou beber

E se eu virar um cachaceiro e depois dormir na rua é porque eu to xonado, infeliz, disputado e a saudade continua...

Porque segunda feira eu vou pro bar, terça feira eu vou também, beber, beber, beber.

Até que mudei os meus conceitos, me valorizei.

Dei a volta por cima e apresentei a minha nova namorada.

Ela é diferente, ela é engraçada, é inteligente e também é bem-humorada.

Adoro quando ela chega toda entusiasmada, cheia de carisma da rapaziada, mulher sem frescura, sempre toma uma gelada, o assunto é futebol e ela ta atualizada.

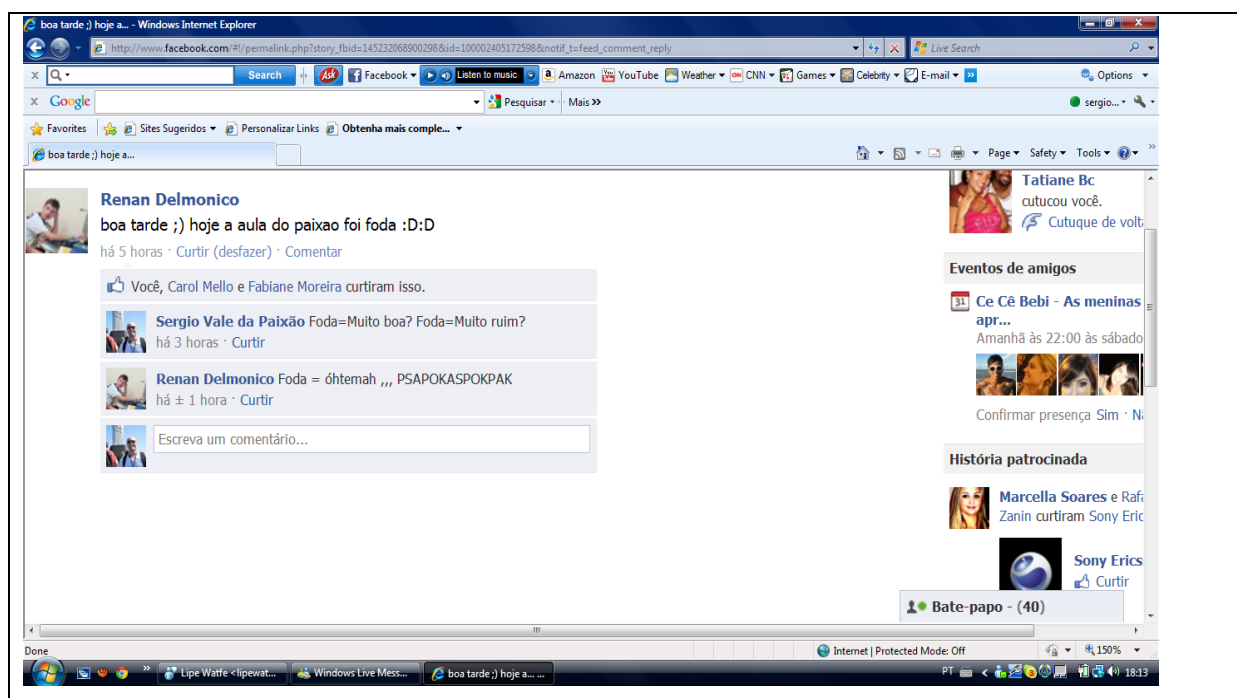
Valeu!

Dias de luta, dias de glória – Charlie Brown Jr  
 Minha juventude – Mr Gyn  
 Menininha – Tchê Garotos  
 Canudinho – Henrique e Diego  
 Amigo fura-olho – Latino  
 Vâmo Mexê – Michel Telo & Bruninho e Davi  
 Regaçando – Diego e Vinicius  
 Cachaceiro – Tato e Ed Reis  
 Beber, beber – Guilherme Lopez  
 Minha nova namorada – Marcos e Belutti  
 Ela é – Jeito Moleque  
 Valeu – Exaltasamba

Sem sombra de dúvida, as posteriores atividades que foram desenvolvidas a partir desse trabalho inicial, em que utilizamos a linguagem musical e o instrumento celular em sala de aula no intuito de resgatar músicas e sons que pudessem vir acrescentar em nosso trabalho, foram fundamentais para os trabalhos com outros textos que passamos a trabalhar a partir desse momento, que nos ajudaram a compreender na prática e de forma tranquila, como se configura uma produção narrativa com suas características e peculiaridades.

Prova concreta de que os alunos realmente gostaram e participaram com afinco da aula foi uma postagem realizada por um aluno logo ao chegar em casa, o que nos serve também como avaliação do trabalho que realizamos.

## Imagem II



Na postagem o aluno comenta:

*Boa tarde;) hoje a aula do paixão foi foda :D :D.*

O aluno faz referência utilizando nosso sobrenome “Paixão”.

Curiosos, no sentido de entender o que ele queria dizer com a expressão utilizada, perguntamos ao aluno:

*Foda= Muito boa? Foda= Muito Ruim:*

A partir daí obtivemos a seguinte resposta:

*Foda = óhtemah... PSAPOKASPOKPAK*

O que nos faz observar que, dentro da linguagem utilizada por ele de forma bastante convencional do espaço cibernético, com seus excessos e abreviações, bem como com letras que simbolizam o riso, o aluno pode demonstrar sua apreciação no que diz respeito ao trabalho.

Outra situação que vale a pena destacar foi que quando estávamos trabalhando com o gênero Anúncio Publicitário, conforme sugeria o material didático. Esta atividade despertou nos alunos, que já conhecem nossa prática constante com as novas tecnologias em sala de aula, o desejo de elaborar alguns vídeos que pudessem registrar um pouco daquilo que havíamos estudado em sala de aula acerca do gênero. Dessa forma, e com uma postura bastante autônoma, os próprios alunos se organizaram em grupos e começaram a elaborar seus anúncios que em breve transformariam em pequenos vídeos que seriam apreciados pelos colegas na escola. O mais interessante foi que tivemos aulas de montagem de vídeos pelos próprios alunos. Eles se dispuseram a apresentar aos seus colegas os mecanismos e instrumentos necessários para a elaboração das produções utilizando recursos simples, como o celular, computador e músicas.

As fotos abaixo ilustraram parte dos três vídeos elaborados pela turma em que eles mesmos foram os protagonistas:

**Imagem III<sup>19</sup>****Imagem IV<sup>20</sup>****Imagem V<sup>21</sup>**

A produção do texto escrito com o gênero e-mail também foi uma das atividades que propusemos trabalhar com alunos de uma 7<sup>a</sup> série. Não vinculadas com o material didático, mas motivados pela falta de habilidade desses alunos em comunicação via endereços eletrônicos, propusemos orientá-los em prol de textos mais organizados e com conteúdos que atendessem a necessidade comunicativa de determinadas exigências pessoais.

<sup>19</sup> Disponível em [www.youtube.com/watch?v=izf42YZ9c2A](http://www.youtube.com/watch?v=izf42YZ9c2A).

<sup>20</sup> Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=aZb4bod0KD>.

<sup>21</sup> Disponível em [www.youtube.com/watch?v=ctJRDr1xUfk](http://www.youtube.com/watch?v=ctJRDr1xUfk).

Criamos então situações em que os alunos tivessem que assistir alguns vídeos no Youtube e, após a apreciação enviassem, ao professor e aos colegas comentários críticos sobre o vídeo que pudessem apresentar seu ponto de vista sobre o conteúdo do que havia sido assistido. No e-mail, pedimos que os alunos anexassem o *link* para que os demais pudessem acessar.

Nessa atividade, pudemos observar que muitos desses alunos não sabem utilizar adequadamente instrumentos de comunicação básicos como o e-mail e sentimos o tamanho de nossa responsabilidade nesse sentido, já que trabalhamos com a disciplina de produção de textos numa perspectiva interacionista. Com uma maior dificuldade, pois tivemos que dispensar maior tempo para orientar os alunos dessa prática de produção escrita, pudemos reorganizar algumas práticas convencionais da linguagem utilizada nesse ambiente e permitir a compreensão de que as linguagens no espaço cibernético são flexíveis e que atendem as necessidade da comunicação e dos interlocutores desse texto.

Vejamos uma produção realizada nessa perspectiva e que passou por algumas revisões e reorganizações pelo próprio aluno com auxílio do professor:

#### TEXTO 14

Olá Sérgio, como vai?

É a Júlia que está falando aqui, só para constar.

Bem, eu resolvi ver um vídeo chamado Nyan Cat, um meme recente da internet, do ano de 2011 ainda. Um meme é tudo aquilo que surge na internet e faz sucesso, de exemplos tem: O Rage, All your base are belong to us, levan polka, ORLY? Entre outros.

O vídeo apesar de parecer bem inocente e infantil, na verdade esconde uma coisa. A mistura de cores, movimentos rápidos, música e pixels fazem desse vídeo um vídeo alucinógeno!

Sim, o Nyan Cat na verdade é um vídeo de drogas virtuais. Muitas pessoas podem até ter epilepsia assistindo ele. Os sintomas variam entre dor de cabeça, enjôo, tontura ou até mesmo alucinações visuais, como o 'distorcimento' ( Essa palavra existe? ) da realidade. O interessante é que quando isso prende nossa atenção, os efeitos são maiores.

De princípio, não dá pra suspeitar que esse gatinho que solta um arco íris pela bunda é algo que mexe com nossa mente.

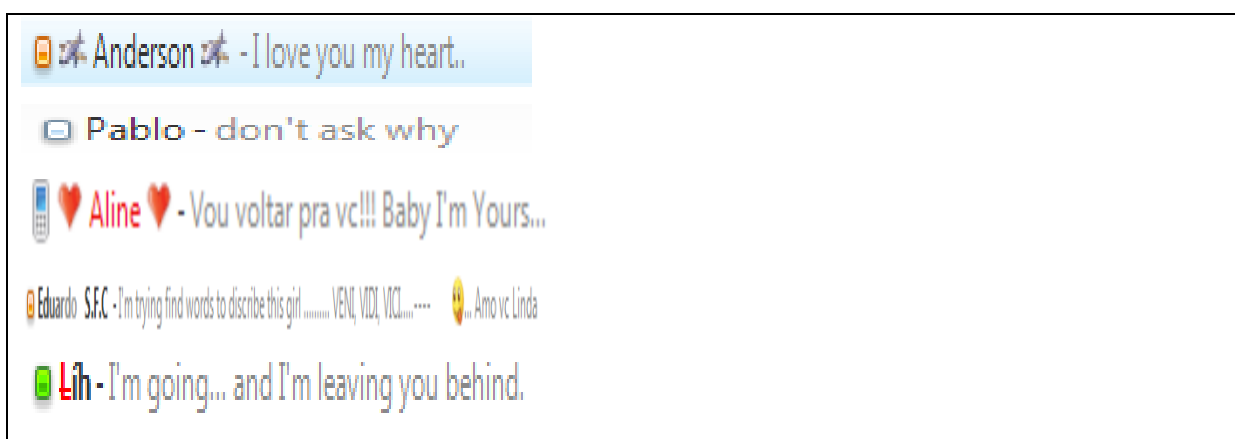
Eu achei muito interessante que, uma coisa que parece tão boba pode ser na verdade algo para nos deixar assim. Esse vídeo me dá no máximo dor de cabeça e tontura, me deixando num estado digno de drogas. O Nyan cat também é viciante, a música gruda em sua cabeça e você não quer parar de ver esse gatinho correndo, motivos? Sei lá, só sei que vicia pra caramba, e isso faz dele uma verdadeira droga virtual.

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=QH2-TGUiwu4>

Abraços, e tente não ter um ataque epilético. Ass : Júlia

Vale destacar que outros trabalhos são possíveis de serem desenvolvidos e que ainda farão parte de nossa prática como formadores de cidadãos participativos em uma sociedade de múltiplos letramentos. Consideramos, o momento tecnológico em que estamos vivendo uma rica possibilidade para o aprendizado de línguas, inclusive as estrangeiras. É importante também observar as inúmeras produções realizadas pelos alunos no espaço do MSN em que o usuário deva inserir seu nome ou apelido e que os mesmo estão inserindo fragmentos de música e de textos em outros idiomas. Apresentamos alguns recortes retirados desse suporte, MSN, dos nossos alunos:

### Imagem VI



Nossos trabalhos, utilizando das redes sociais de comunicação na internet e de instrumentos para esse fim, bem como de uma constante prática de observação dos usos desses recursos pelos alunos, têm sempre encontrado motivação e fundamentação nas teorias que orientam e inclinam sua atenção nas práticas de letramentos múltiplos e na perspectiva da inclusão social desses alunos (ROJO, 2009). Nosso desejo é sempre o de colaborar para uma postura mais autônoma dos alunos nas práticas sociais de uso da linguagem em seus mais diferentes contextos de uso, e de modo bastante significativo, diminuir a distância que tem estado cada vez mais presente no ensino e na aprendizagem, não só da língua portuguesa, mas em todo o processo de escolarização na educação básica, pois entendemos que “essas formas de produção textual abrem espaço para novas modalidades de comunicação e novas maneiras de socialização” (SOUZA, 2006, p. 111).

Acreditamos que a aproximação das ferramentas de informação e comunicação, hoje já bastante presente na escola, e a instrumentalização dos alunos, via escola, é uma prática urgente no contexto atual, para possibilitarmos um melhor engajamento do indivíduo na sociedade e uma formação crítica de suas práticas sociais em um contexto cada vez mais digital, em que linguagens das mais várias possíveis são disponíveis para utilização dos usuários. Acreditamos que a “sala de aula precisa entrar em sintonia com as mídias disponíveis no mundo das comunicações, para que não fique estranha aos aprendizes, pouco interessante ou mesmo incoerente”. (RIBEIRO, 2006, p. 89).

Ainda nessa perspectiva, é importante deixarmos reafirmarmos que nossa idéia não é a de substituir atividades de produção escrita na forma tradicional, utilizando o papel, a caneta e o caderno por aquelas que hoje são realizadas no espaço cibernético. Nossa defesa é em prol de que essas escritas, bem como os suportes que são utilizados para esse fim, como as redes sociais, por exemplo, possam fazer parte da sala de aula, e da escola no intuito de somarmos forças para a construção de um indivíduo e, conseqüentemente, de uma sociedade mais crítica e atuante em que práticas de linguagem são demandadas, pois acreditamos, assim como Braga (2010, p. 4), que as comunidades e espaços virtuais

[...] além de aproximar grupos com interesses comuns, ampliaram os espaços e participações de duas formas distintas. Primeiro, elas permitem que indivíduos que não pertencem a determinados grupos sejam expostos a gêneros e discursos adotados por esses grupos, dando lugar a aproximações e apropriações gradativas de tais gêneros e discursos. Em segundo lugar elas permitem que barreiras normalmente levantadas por fatores como gênero, raça, idade, aparência física, classe econômica sejam “ocultados” no ambiente virtual, possibilitando um maior contato e até interação entre diferenças sociais.

É nesse sentido que debruçamos nossa total atenção à aproximação dessas possibilidades de trabalho com os instrumentos virtuais de informação e comunicação, para que, além de ajudar no processo de letramento do indivíduo, possamos colaborar para um crescimento social mais significativo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivados pelas discussões acerca das capacidades de escrita do brasileiro, que se mostra atualmente bastante negativa nos resultados de exames promovidos pelo MEC e em pesquisas de ordem sociológica, buscamos, com a realização desta pesquisa, contribuir com os estudos sobre a formação e o desenvolvimento do produtor de texto no ambiente da escola, levando em consideração as possibilidades de produção escrita que emergem em um contexto tecnológico em constante atualização.

Temos consciência de que esta contribuição é relativamente pequena diante dos grandes problemas que envolvem o ensino de produção escrita no contexto nacional. Contudo, enquanto professor da disciplina de Língua Portuguesa, atuando na educação básica e no ensino superior, ou seja, como participante, junto a todo o sistema educacional, da formação de produtores de textos e de leitores, vemos como sendo de nossa responsabilidade procurar buscar, o que deve ser contínuo, mudanças para as práticas de ensino de produção escrita dentro das exigências atuais. Práticas essas que se realizam por múltiplos caminhos, e que mereçam caminhar juntos com as práticas de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tão utilizadas nos dias de hoje.

Dessa forma, ao final dessa pesquisa, ressaltamos que nosso objetivo não foi produzir soluções, mas explicar ou entender, de uma maneira ampla, como se dá a diferença entre as produções escritas produzidas na escola e nas redes sociais de relacionamento, enfocando especificamente as condições de produção desses que são oferecidas para que o aluno produza os textos. Porém, sentimos a necessidade de apresentar parte de nosso trabalho em aulas de Língua Portuguesa em que as redes sociais e os artefatos tecnológicos são utilizados para fins de comunicação e entretenimento no intuito de exemplificar possibilidades de trabalho que nos proporcionaram resultados positivos. Logo, para que pudéssemos cumprir o compromisso assumido, estabelecemos para nossa pesquisa alguns objetivos, os quais revemos a seguir.

Atentando-nos ao objetivo geral da pesquisa, que era o de compreender como se dá a diferença entre a produção do texto escrito na escola e nas redes sociais, destacamos que os resultados apontaram para a existência de um engessamento do processo de ensino de produção escrita, em que não existem

condições de produção que motivem os alunos a melhor produzir seus textos. Apenas o vestibular tem sido a motivação para que os textos sejam produzidos pelos alunos. As análises demonstram também um mascaramento da utilização das tecnologias para fins didáticos. O que vemos são práticas de utilização da TV, vídeos, DVD e computadores para uso na sala de aula no intuito de continuar o trabalho com um ensino pautado em transmissão de informações apenas e não em práticas que considerem o aluno como sujeito que pode utilizar desses meios, manuseando-os no sentido de criar possibilidade de interação com seus pares.

Juntos a esse objetivo maior, dispensamos também nossa atenção aos objetivos específicos.

Identificar o perfil dos alunos e professores no que diz respeito ao uso das TICs foi nosso primeiro objetivo específico, pois a partir dele pudemos reconhecer a habilidade ainda bastante restrita dos alunos no que diz respeito ao uso da internet, principalmente no que concerne ao uso de recursos que exijam que o aluno produza textos escritos com qualidade com fins de comunicação. Além disso, pudemos perceber que a escola e o professor não estão abertos para acolher tais artefatos disponíveis da tecnologia para fazer uso com fins didáticos o que distancia sobremaneira as possibilidades de uma aula mais prazerosa e com resultados positivos quando postas as práticas tradicionais do ensino de Língua Portuguesa, que está bastante presente ainda nos dias de hoje nas escolas brasileiras.

Em seguida, dispensamos nossa atenção em verificar o ponto de vista dos alunos acerca das produções escritas na escola. Nesse ponto, pudemos perceber que os alunos não têm visto a produção de textos escritos, orientados pelo professor, como atividades que venham fazer a diferença enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade que exija tais práticas. Ao contrário, as atividades estão sendo entendidas como forma exclusiva e única do ambiente escolar em que a nota ou a aprovação, decorrente dessas, sejam importantes, no momento da produção do texto escrito. Nesse sentido, chamou-nos a atenção a forma ainda bastante restrita e tradicional de produção do texto escrita que ainda continua presente nas salas de aula. Tais produções se materializam de forma a não proporcionar aos alunos condições de produção do texto escrito com mais desenvoltura e proficiência, acarretando em textos sem conteúdo e escrito sem preocupação com o conteúdo.

Posteriormente, desejamos verificar o ponto de vista dos professores acerca do uso das tecnologias utilizadas pelos alunos no ambiente da escola e, ao mesmo tempo, conhecer o trabalho do professor no que concerne a produção escrita. Nesse sentido, passamos a compreender que o professor não está preparado adequadamente para o trabalho didático com as tecnologias na sala de aula. O simples fato de as escolas receberem artefatos tecnológicos como computadores, televisões, DVD, sons etc não farão muita diferença no ambiente da escola, se não houver ainda na formação inicial do professor, uma preparação desse professor no sentido de orientá-lo a usar esses mecanismos para fins didáticos que possam colaborar para práticas de uso das linguagens de modo mais efetivo e significativo na vida do aluno. O que percebemos é que, embora reconheçamos que os alunos têm utilizados com bastante frequência a rede mundial de computadores para inúmeros fins e que o texto escrito seja uma prática bastante comum nessas redes sociais disponíveis nos dias de hoje, parece-nos que a escola não está vendo as inúmeras vantagens e possibilidades que a tecnologia de informação e comunicação está oferecendo no sentido de diminuir a tensão que a escola tem gerado quando se vê alunos cada vez mais distantes daquilo que o professor tem proposto para acontecer na sala de aula.

Após analisarmos algumas propostas oferecidas aos alunos de um 3º ano do ensino médio, os quais representaram práticas de trabalhos bastante comum com a produção escrita que acontecem durante o ano, pudemos perceber à luz das teorias linguísticas no que concerne as condições de produção, que não tem havido uma preocupação com o que consideramos “condições de produção do texto”. O aluno não tem se apresentado em seu texto escrito como verdadeiro autor do mesmo. Não há marcas significativas de apresentação de sua autoria, o que há são reproduções daquilo que é exigido na proposta. O mais interessante, é que o professor, no momento da correção, também não tem se preocupado em melhor elaborar essa produção escrita atribuindo nota àquilo que o aluno tenha feito, mesmo que ele não tenha realizado a produção da maneira como tenha sido pedido na proposta.

A análise das produções escritas nos permitiu verificar, inicialmente, que há muita exigência grande no que concerne a produção escrita nas redes sociais de relacionamento. As condições de produção da escrita nesse ambiente é mais clara para o aluno o que permite produções mais autorais e realizadas de

maneira mais proficiente pelo usuário. Porém, vale destacar que nem sempre o texto produzido em determinada rede condiz com o que é exigido na proposta. Vale destacar as produções como os anúncios publicitários, por exemplo, que são apresentados em espaços que devam ser utilizados para apresentação do perfil do usuário. Diante das análises que foram realizadas e da apresentação de possibilidade de trabalho com as redes sociais com os recursos da tecnologia na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, bem como a partir do referencial teórico utilizado para essa pesquisa, é que passamos a identificar mais claramente algumas questões.

O trabalho com as linguagens utilizadas no espaço virtual de comunicação no ambiente da escola viabiliza um encontro com os elementos da cibercultura e o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos, no contexto digital, sem deixar de lado as exigências sociais e pessoais das relações humanas em que são exigidas do ser humano a capacidade discursiva e linguística adaptável aos mais diferentes contextos. A aproximação do universo virtual, espaço frequentado com bastante frequência pelos alunos na atualidade para satisfazer suas necessidades comunicativas na rede mundial de computadores proporciona uma ambiência mais envolvente capaz de diminuir o distanciamento dos alunos com aquilo que a aula de Língua Portuguesa propõe orientar, a utilização da linguagem para fins de comunicação efetiva.

As questões que compuseram nosso questionário de pesquisa nos permitiram, dentre tantas coisas, perceber também uma distância considerável entre a prática do professor e dos encaminhamentos teóricos que orientam o trabalho do professor, visto que eles, já de longa data, apontam para trabalhos com a linguagem dentro de uma concepção que considera o sujeito como parte do processo de construção de sentidos do texto escrito e principalmente as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) apontam para um trabalho que considere o uso da tecnologia como artefato importante no processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, vale pontuar que nossa perspectiva e interesse se deram, durante todo o levantamento dos dados de nossa pesquisa, no sentido de buscar uma identificação de determinados pontos que colaboram ou prejudicam a aprendizagem de produção escrita diante das inúmeras possibilidades que se

encontram presentes nesse momento em que a tecnologia, bem como a sociedade de modo geral, têm exigido práticas de letramentos diversos.

Primeiramente, acreditamos ser de fundamental importância que o professor reflita sobre sua própria prática pedagógica sobre os discursos teóricos que emergem no momento com a efetiva prática. Enquanto ele, em debates, conferências, seminários, critica materiais didáticos que não condizem com o atual contexto socioeducacional; na prática elege livros e adota posturas tradicionalistas, que concebem o texto como possibilidades de progressão de um nível ao outro quando da atribuição de notas, sem uma preocupação atenta aquilo que esteja sendo produzido.

Uma segunda sugestão, embora seja uma ação bastante simplista, é que os gestores escolares, governos municipal, estadual e federal, passem a promover encontros de capacitação no intuito de aproximar as discussões atuais acerca do assunto que nos propusemos discutir nesse trabalho em encontros de capacitação de professores com mais força no intuito de colocar com práticas concretas de produção escrita aliadas as que são produzidas pelos alunos fora do ambiente da escola. Evidentemente, o contexto escolar artificializa a realidade, mas, segundo Menegassi, (2010), o papel do mediador não é mesmo acabar com a artificialidade, mas minimizá-la o quanto possível.

Entender as condições de produção do texto no ambiente virtual, buscando aproximá-las do que tem sido feito em sala de aula no que concerne a produção escrita dos alunos, possibilita-nos melhor entender a real necessidade de atualizarmos nossas práticas enquanto professores de língua, tanto materna quanto estrangeira, no sentido de proporcionar uma formação identitária dos alunos que possibilitem, no mínimo, uma melhor compreensão de seu papel enquanto cidadão inserido em contextos sociais que demandam práticas de escrita plurais e que devam ser atualizadas levando em conta a constante e significativa mudança no que diz respeito aos avanços da tecnologia.

Nesse sentido, e compreendendo a escola como espaço singular do processo de letramento, é que entendemos uma urgente e vital resignificação de seu papel enquanto ambiente em que práticas de uso da linguagem devam se fazer presentes no trabalho com os alunos.

## REFERÊNCIAS

- A&E. Atividades e experiências. 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 1952.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-41.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, Júlio Cezar; DIEB, Messias (Orgs.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 47.ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail./VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEAUGRANDE, Robert de. Theory and practice in applied linguistics: disconnection, conflict, or dialectic. *Applied Linguistics*, p. 279-313, 1997.
- BELMIRO, Ângela. Fala, escrita e navegação: caminhos da cognição. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-22.
- BONINI, Adair. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRAGA, Denise Bértoli. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-392, jul./dez. 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmee (Orgs.). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

CANDLIN, Christopher N. Explaining communicative limits of testability? In: STANSFIELD, C. W. (Ed.) *Toward communicative competence testing: proceedings of the second TOEFL Invitational Conference*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1986. p. 38-57.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 43-50.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 65-84.

COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito. Identidades contemporâneas: a experimentação de “eus” no Orkut. In: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito (Orgs.). *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagem nas redes sociais*. Salvador: EDUFBA, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DICTIONARY.NET. Disponível em: <http://www.dictionary.net>. Acesso em: 6 maio 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: \_\_\_\_\_ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

ESTADÃO.COM.BR. *O Orkut perdeu o pé*. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/link/o-orkut-perdeu-o-pe/>. Acesso em: 13 fev. 2011.

FERRARI, Pollyana. *Hipertexto hiperídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: Contexto, 2010.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHAWEB.COM.BR. *A ascensão do Facebook*.: Disponível em: <HTTP://blogs.folhaweab.com.br/link/facebook-cresce-no-brasil> Acesso em: 15 mar. 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

GOLDIM, Márcio Silva; SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. Ideais de felicidade em comunidades virtuais: recursos metodológicos e diferenciação. In: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito. (Orgs.). *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagem nas redes sociais*. Salvador: EDUFBA, 2010.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana.(Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 23-42.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. *Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente*. Projeto de pesquisa. IEL/Unicamp, Campinas, mimeo.,1990.

\_\_\_\_\_. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KRAMSCH, Claire. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 4, p. 366-72,1986.

LEFFA, Vilson J. (Org). *A interação na aprendizagem de línguas*. 2.ed. Pelotas: Educat, 2006.

LEMOS, André. Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais. *Tendências*, Lisboa, n. 21, 1997. Disponível em: <http://www.andrelemos.info/artigos/interativo.pdf>

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Edições 34, 1993.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. *Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas*. In: SCHETTINI et al. (Orgs.). *Vygotsky: uma revisita no século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2006.

MARQUES NETO, Humberto Torres. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, Carla Viana.(Org). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-64.

MARROQUIM, Mário . *A língua do nordeste*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1931.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, Anne Rose; GRECO, Eliane Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102

MORIN, Edgar. Os países latinos têm culturas vivas. *Jornal do Brasil*, Ideias/livros, p. 4, 5 set. 1999.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org.). *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 175-194

\_\_\_\_\_; HILA, Cláudia Valéria Doná . O carteiro chegou: uma proposta de sequência didática para séries iniciais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos escolares*. São Carlos: Edit. Claraluz, 2009.

NININ, Maria Otília et al. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas em Linguística Aplicada. *Contexturas*, p. 91-114, 2005.

PAIXÃO, Sergio Vale da. *Leitura em língua inglesa*. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho, Jacarezinho, 2003.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes curriculares do Estado do Paraná: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Phillipe. Évaluer des compétences. L'Éducateur. Numéro spécial "La note en pleine evaluation", p. 8-11, mar. 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REIS, Francisca das Chagas Soares. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, Júlio Cezar; DIEB, Messias (Orgs.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 99-110.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 85-91.

RIBEIRO, João. *A língua nacional*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1921.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. Gramática normativa da língua portuguesa. 43.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SERCUNDES, Maria Madalena: Ensinando a escrever. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-97.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, Inês. *Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos digitais. In: ARAÚJO, Júlio Cezar; DIEB, Messias (Orgs.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-46.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2004.

SOUZA, Ricardo Augusto. Comunicação mediada pelo computador: o caso do chat. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 111-118.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Sílvia. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Maria (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 277-297.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

**ANEXOS**

**ANEXO I****Questões – Aluno**

Nome:  
E-mail:  
Série: 3º ano Médio

**Bloco I.**

1. Você costuma escrever no cotidiano que não sejam os textos pedidos pela escola? O quê?

---

2. Com que frequência você utiliza a internet?

( ) todos os dias ( ) todas as semanas ( ) raramente ( ) nunca

2.1. Se a resposta foi “todos os dias”, quantas horas por dia, em média?

---

3. Onde você costuma acessar a internet?

( ) casa ( ) *lan house* ( ) casa de amigos ( ) outro \_\_\_\_\_

---

4. Quais os sites de relacionamentos que você costuma utilizar com mais frequência?

Cite-os em ordem de maior utilização.

---

5. Você se considera um usuário competente das redes sociais que utiliza, ou seja, sabe lidar adequadamente com os instrumentos disponíveis nessas redes?

Comente:

---

6. Com quem e sobre o quê você conversa com mais frequência nas redes sociais?

---

7. Tendo em vista que você se encontra praticamente todos os dias com os seus colegas, seja na escola ou fora dela, julga importante conversar com eles nas redes sociais? Explique:

---

8. Você se contacta via redes de relacionamento com professores e/ou funcionários da sua escola?

( ) sim ( ) não

8.1. Em caso negativo, desconsidere esta pergunta.

8.2. Em caso positivo:

a) sobre o que conversam?

b) você vê diferenças na forma de interação que você estabelece com eles e com os seus colegas de classe? Explique:

---



---

**Bloco II**

1. Como as atividades de produção textual são propostas pelo seu professor?

---

---

2. Qual sua primeira postura diante destas atividades sugeridas pelo professor?

---

---

3. Você tem feito as produções de textos conforme orienta seu professor? Que garantias você tem disso?

---

---

4. Os seus textos para a escola têm sido produzidos de maneira espontânea ou forçados? Comente

---

---

5. Quais têm sido as atividades de produção de textos mais pedidos pelo seu professor de Língua Portuguesa?

---

---

6. a) Qual a proporção de atividades de produção de texto em aula e para casa?

---

---

b) Como seu professor conduz estas atividades?

---

---

7. Sua produção textual é analisada pelo professor? Que retorno você tem desta avaliação? Como tem sido realizada esta análise pelo seu professor?

---

---

**Bloco III**

1. Quais têm sido os recursos tecnológicos utilizados pelos seus professores de Língua Portuguesa nas aulas?

( ) Televisão e vídeo

( ) Computador

( ) Retroprojetor

( ) Outro \_\_\_\_\_

2. Como eles são utilizados?

---

3. Você acha importante utilizar tais recursos? Por quê?

---

---

4. Você constata o trabalho escolar com redes sociais de relacionamento, tais como as pessoas se utilizam no cotidiano?

---

---

**ANEXO II****Questões – Professor -**

Nome:

Tempo de magistério:

E-mail:

Formação (nível – instituição – ano):

**Sobre o uso das tecnologias**

1. Com que frequência você utiliza a internet?

( ) todos os dias ( ) todas as semanas ( ) raramente ( ) nunca

1.1. Se a resposta foi “todos os dias”, quantas horas por dia, em média?

---

2. Você costuma utilizar alguma rede social de relacionamento na internet, tais como, Orkut, Facebook, Messenger...? Se sim, quais?

( ) sim ( ) não \_\_\_\_\_

4. Que tipo de tecnologia você costuma utilizar em suas aulas?

( ) data show ( ) televisor ( ) retroprojeter ( ) nenhuma

( ) Computador ( ) outro \_\_\_\_\_

3. Você utiliza a internet para fins didáticos? Explique:

---

---

---

**Sobre o uso das tecnologias pelos alunos.**

1. Seus alunos têm utilizado aparelhos eletrônicos, tais como, aparelhos celulares, i.phone, aparelhos de som etc, no ambiente na sala de aula? Como você lida com isto nas suas aulas?

---

---

---

2. Você tem notado alguma interferência daquilo que os alunos costumam utilizar na internet como os sites de relacionamento nas atividades de sala de aula?

Comente:

---

3. Você já preparou aulas com base no uso desse aparelhos eletrônicos? Comente:

---

**Sobre o trabalho com produção de textos**

1. Com qual frequência você costuma pedir produção de textos para seus alunos?  
( ) diariamente ( ) semanalmente ( )

---

2. Que tipos de textos são produzidos com maior frequência pelos seus alunos?

---

3. Há algum trabalho de planejamento anterior (motivação) à produção do texto do aluno? Qual? Comente:

---

4. Quais têm sido as maiores dificuldades dos alunos quando o assunto é produzir textos?

---

---

5. Você costuma fazer atividades de revisão dos textos com os alunos depois de produzidos por eles?

Comente de que forma você costuma realizar esse tipo de atividade com eles

---

---

6. Você entende que a linguagem das redes de relacionamento tem de alguma forma, influenciado a produção textual dos seus alunos? Em caso positivo, explique como ela se dá e esclareça como você analisa esta influência:

---

---

---

7. Você utiliza algum embasamento teórico que julgue importante para seu trabalho com a produção escrita de seus alunos? Em que estes embasamentos te auxiliam?

---

---

## ANEXO III

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

<p><b>Universidade Estadual de Londrina</b>  <b>PPGEL</b>  <b>Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem</b>  <b>Área de Concentração: Educação e formação de professor de Língua Portuguesa</b></p> <p><b>Pesquisador:</b> Sergio Vale da Paixão</p> <p><b>Orientadora:</b> Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra</p> <p><b>Resumo:</b> Pretende-se com esse trabalho compreender como se estabelece as diferenças entre a produção de textos escritos na escola e nas redes sociais de comunicação na internet. Para isso julgamos necessário verificar o trabalho docente frente ao contexto tecnológico e sua familiaridade com esses meios digitais de comunicação. Também será necessários compreender a postura do aluno diante dos meios digitais do cotidiano e sua proficiência na utilização dessas tecnologias de informação e comunicação.</p>
---

Com relação às informações que prestei, na forma de entrevista escrita, para o projeto de pesquisa em nível de mestrado acima exposto, estou ciente de que:

1. O pesquisador se dispôs a me prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários antes, durante ou após a realização da pesquisa.
2. As informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão tornadas públicas, mas utilizadas apenas para se atingir o objetivo previsto na pesquisa.
3. Fica a critério do pesquisador utilizar ou não, no todo ou em parte, as informações prestadas por mim.
4. O pesquisador se compromete a zelar pela privacidade e sigilo de informações confidenciais ou que, de algum modo, possam provocar constrangimentos ou prejuízos a mim.
5. As gravações e os arquivos das transcrições ficarão guardados na casa do pesquisador num prazo de até cinco anos e depois serão descartados.
6. A qualquer momento posso me recusar a participar da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer penalidade e não cause prejuízo ao seu tratamento, nem represálias de qualquer natureza.
7. Caso eu deseje, minhas eventuais despesas decorrentes da participação na pesquisa devem ser ressarcidas integralmente. O ressarcimento inclui apenas as minhas despesas com a participação na pesquisa e que eu não teria se não participasse.
8. Mesmo não havendo risco mensurável nesta pesquisa, eventuais danos resultantes da minha participação são passíveis de reparação.
9. Posso fazer contato com o pesquisador através do telefone (43) 99677141 ou no e-mail [sergiovpaixao@hotmail.com](mailto:sergiovpaixao@hotmail.com)

Nestes termos, consinto que as minhas informações sejam utilizadas no desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

Ibaiti, [29/06/2011].

---

**NOME DO ENTREVISTADO**

CPF: