



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCELO CRISTIANO ACRI

**ESCRITA COLABORATIVA E LETRAMENTO DIGITAL:
COAUTORIA EM AMBIENTE VIRTUAL**

Londrina
2013

MARCELO CRISTIANO ACRI

**ESCRITA COLABORATIVA E LETRAMENTO DIGITAL:
COAUTORIA EM AMBIENTE VIRTUAL**

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
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A187e Acri, Marcelo Cristiano.

Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual / Marcelo Cristiano Acri. – Londrina, 2013. 127 f.: il.

Orientador: Núbio Delanne Ferraz Mafra.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa – Português escrito – Teses. 2. Criatividade na escrita – Programas de computador – Teses. 3. Aprendizagem – Teses. 4. Internet na educação – Teses. I. Mafra, Núbio Delanne Ferraz. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 806.90-085

MARCELO CRISTIANO ACRI

**ESCRITA COLABORATIVA E LETRAMENTO DIGITAL:
COAUTORIA EM AMBIENTE VIRTUAL**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Júlio César Rosa Araújo
UFC – Ceará - PR

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito
UEL – Londrina - PR

Londrina, 8 de março de 2013.

Dedico este trabalho a Deus e a minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, não somente por esse período de crescimento, mas por toda a vida.

Ao meu orientador e amigo, Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, por dividir seus conhecimentos, experiência de vida, pela confiança em mim depositada e por todo incentivo, orientações e conversas que tivemos nesse período.

A minha mãe, Dercique Moraes Acri, pelo amor, pelo incentivo e por querer para os filhos o sucesso.

Ao meu pai, João Batista Acri, pelo exemplo de uma pessoa cuja experiência de vida ultrapassa os obstáculos.

A minha tia e também minha querida primeira professora, Elsa Moraes Gomes, por ter me ensinado a ler e a escrever, a amar as letras e por estar sempre do meu lado.

Aos meus irmãos, Márcia e Jeverson, por toda a caminhada que fizemos juntos.

Ao primo, amigo e certamente um irmão, Charles Fernando Gomes, por todos esses anos de conversas, diversões e risadas e pelo exemplo de pessoa forte e inteligente que é para mim.

Ao grande amigo e incentivador, Jeferson Aparecido de Carvalho, por tudo que me ensinou na graduação, na especialização e na vida, pelas palavras de incentivo e por ser grande exemplo de professor e de amigo.

Ao meu amigo, a quem considero da minha família, Juan Felipe de Souza Marcolino, pelo incentivo, pelas caronas, pelos momentos de descontração e pelas conversas, desabafos e risadas importantes nessa caminhada.

Ao amigo e “irmão de mestrado”, Ms. Sergio Vale da Paixão, pela troca de experiência, pelos conselhos, pelo apoio e ajuda, pelo carinho e pelos momentos incríveis nos eventos de que participamos.

Às amigas e colegas de trabalho, Megumi Tuda e Lara Denise Neves Tenczna, pelas mensagens de incentivo, pelos momentos de diversão e por estarem todos os dias do meu lado.

Ao amigo Márcio Henrique de Almeida Soares, por todas as conversas de incentivo, pelas palavras motivadoras e por ser sempre o amigo que me inspira a viver uma carreira acadêmica de sucesso e a trazer para a vida, a arte.

À professora e colega de trabalho, Ms. Giselle Midori Simizu Salviato, pelas conversas de apoio e incentivo.

Ao amigo Thiago Cardassi Sanches, pelo incentivo para ingressar no mestrado, pelos “empurrões” e dicas.

Aos novos amigos de mestrado, Cássia Vanessa Batalha, Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza e Taciane Marcelle Marques, pela acolhida, pelas trocas de figurinhas e pelas situações engraçadas em nossos seminários.

Ao Colégio Estadual Souza Naves, pela recepção e acolhida.

Ao Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, onde estudei e agora leciono, por ser minha segunda casa.

À Dr^a. Loredana Limoli, por todo incentivo, pelos conhecimentos compartilhados e por todo apoio dado durante esse período.

À Dr^a. Alba Maria Perfeito, por todos os ensinamentos na graduação, na especialização e no mestrado. Com carinho, é um presente de Deus poder contar com sua presença e seu conhecimento em conquistas tão importantes em minha vida.

Ao Dr. Júlio César R. Araújo, por aceitar avaliar essa pesquisa, pela imensa contribuição no XI SEDATA – Seminário de Dissertações e Teses em Andamento, pelo carinho dispensado nos eventos de que participamos e por trazer grandes contribuições para essa pesquisa e, mais ainda, por ser um grande exemplo de pessoa iluminada.

A todas as pessoas que passaram pela minha vida e deixaram grandes lições: meus professores, meus amigos e meus alunos. Todos são cúmplices na educação de muitas crianças e jovens.

Muito obrigado e que Deus abençoe a todos!

"Ser digital é ter licença para crescer."

(Nicholas Negroponte)

ACRI, Marcelo Cristiano. **Escrita colaborativa e letramento digital**: coautoria em ambiente virtual. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

A escola costuma ser caracterizada como um espaço em que sujeitos interagem e aprendem mediados pela linguagem. Porém, esta interação e aprendizagem em aulas de língua portuguesa apresentam nuances, principalmente no âmbito do letramento digital. Propusemos a 25 alunos do ensino médio de um colégio estadual público na cidade de Rolândia (PR) o uso de ferramentas digitais em ambiente virtual, com o intuito de evidenciar como ocorre a produção de texto em coautoria através do uso do processador de textos do Google Docs. Buscamos demonstrar que a utilização de recursos digitais em ambiente virtual e a promoção da escrita colaborativa potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita em coautoria. Analisamos também os níveis de interação. Para fundamentar nossa pesquisa, que caracterizamos como uma pesquisa-ação, recorremos a Bakhtin (2006), para quem o fenômeno da interação caracteriza-se como um processo; Araújo (2007), Soares (2003; 2004) e Kleiman (1995), que esclarecem as concepções de letramento e multiletramentos; Coscarelli (2007) e Ribeiro (2012), que tratam do letramento digital; e Vigotski (2007), que traz questões relativas a ensino e aprendizagem. Também buscamos Lemos (2005), Chartier (1999) e Araújo (2013), que tratam do ambiente virtual de forma crítica, desmitificando a ideia de novo. Primo (2003; 2005) discute o conceito de interatividade e de interação, enquanto que García Canclini (1997) e Castells e Cardoso (2005) tratam da sociedade da informação e dos avanços tecnológicos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção, inserida no campo da pesquisa qualitativa. Após as análises do processo de escrita, percebemos que as ferramentas digitais: permitem o desenvolvimento da escrita em coautoria de forma a dar liberdade para os grupos de alunos idealizarem e produzirem um texto final satisfatório; estimulam a produção escrita e desenvolvem a habilidade de avaliar o que é relevante para o texto; e possibilitam a construção de hipertextualidade integrada à lida com outras linguagens.

Palavras-chave:Letramento digital. Escrita colaborativa. Produção de texto.

ACRI, Marcelo Cristiano. **Collaborative writing and digital literacy: co-authoring in virtual environment.** 127 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

The school tends to be characterized as a space in which individuals interact and learn mediated by language. However, such interaction and learning in Portuguese language classes have nuances, especially in the context of digital literacy. We proposed to 25 high school students from a public state college in the city of Rolândia (PR) the use of digital tools in virtual environment, in order to show how occurs the production of co-authored text by the use of word processor on Google Docs. We seek to demonstrate that the use of digital resources in virtual environment and the promotion of collaborative writing enhance the learning and development of writing in co-authoring. We also analyzed the levels of interaction. To support our research, which we characterize as an action research, we turn to Bakhtin (2006), for whom the phenomenon of interaction is characterized as a process; Araújo (2007), Soares (2003, 2004) and Kleiman (1995), which clarify the concepts of literacy and multi-literacies; Coscarelli (2007) and Ribeiro (2012), which deal with digital literacy; and Vygotsky (2007), which brings issues concerning to teaching and learning. We also seek Lemos (2005), Chartier (1999) and Araújo (2013), which deal with the virtual environment critically, demystifying the idea of new. Primo (2003, 2005) discusses the concept of interactivity and interaction, while García Canclini (1997) and Castells and Cardoso (2005) deal with the information society and technological advances. The methodology used was the intervention research, inserted in the field of qualitative research. After the analysis of the writing process, we realized that digital tools: allow the development of writing in co-authorship in order to give freedom to the groups of students to idealize and produce a satisfactory final text; stimulate the written production and develop the ability to evaluate which is relevant to the text, and enable the construction of hypertextuality integrated with the work with other languages.

Key-words:Digital literacy. Collaborative writing. Production of text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interface do Google Docs	36
Figura 2 – Documentos oferecidos pelo Google Docs	37
Figura 3 – Apresentação do menu do editor de texto	38
Figura 4 – Apresentação do editor de texto	38
Figura 5 – Janela de compartilhamento do Google Docs	39
Figura 6 – Revisão do documento no Google Docs.....	40
Figura 7 – Histórico de revisões.....	40
Figura 8 – Intervenção ortográfica	80
Figura 9 – Correção formal 1	82
Figura 10 – Correção formal 2	83
Figura 11 – Elaboração de parágrafos completos.....	85
Figura 12 – Informações obtidas com entrevista.....	86
Figura 13 – Buracos nas ruas da cidade.....	90
Figura 14 – Parede lateral do Nanuk – Auditório municipal	91
Figura 15 – Muro lateral de uma das escolas municipais da cidade	92
Figura 16 – Hospital da cidade.....	93
Figura 17 – Bullying entre crianças e adolescentes	94
Figura 18 – Campanha contra o racismo	94
Figura 19 – Link	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Interface do Google Docs	81
Quadro 2 – Documentos oferecidos pelo Google Docs.....	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONFIGURANDO A SOCIEDADE DIGITAL	25
2.1	HIPERTEXTUALIDADE	27
2.2	NÍVEIS DE INTERATIVIDADE	34
2.3	Os RECURSOS DIGITAIS DO GOOGLE DOCS	35
3	A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA	42
3.1	LINGUAGEM E INTERAÇÃO	44
3.2	APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA	48
3.3	DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL	50
4	METODOLOGIA	60
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	61
4.2	CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO	65
4.3	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	67
5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	69
6	PRODUÇÕES E INTERVENÇÕES	76
6.1	COAUTORIA RESTRITA À LINGUAGEM	79
6.2	COAUTORIA SOLITÁRIA	84
6.3	CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS	88
6.4	CONSTRUÇÃO DE HIPERTEXTUALIDADE	96
6.5	INTERVENÇÕES	97
6.6	MATRIZ DE LETRAMENTO DIGITAL	99
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICES	124
	APÊNDICE A: TCLE	125
	APÊNDICE B: AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	126
	APÊNDICE C: ENTREVISTA FEITA POR UM DOS GRUPOS	127

1 INTRODUÇÃO

As pessoas confundem muito a internet com uma fonte de informação. Mas a internet não é uma fonte, ela é um meio. Ela é um ambiente em que as pessoas se encontram e debatem a informação. Todos nós construímos relações com fontes específicas na internet. O que aconteceu nessa década é que nós tivemos uma explosão de fontes; passamos da mídia de massa para a massa de mídia. Cada pessoa começou a, potencialmente, ser uma mídia. E nós passamos a dar muito mais valor às pessoas que conhecemos na medida em que elas próprias se tornam a mídia.
(Rosental Calmon Alves)

Rosental Alves foi diretor do Jornal do Brasil e responsável por levar o jornal impresso a sua versão on-line, em 1995. O comentário apresentado na epígrafe que abre esse capítulo, em entrevista à Revista Época, foi publicado em 08 de setembro de 2011, às 18h36min. A entrevista foi atualizada no dia 10 de setembro de 2011, às 23h18min. Destacamos as informações sobre a publicação da entrevista e sua atualização para evidenciar esse caráter dinâmico da internet. Como o jornalista afirmou, a informação passou a ser disponibilizada de uma forma célere e não mais a partir das agências midiáticas. Cada sujeito existente na Terra poderia tornar-se fonte de informação, potencializada por esse meio dinâmico que é a internet.

De acordo com Castells e Cardoso (2005), no mundo que conhecemos, já são contadas duas décadas de transformação estrutural devido à emergência de um novo paradigma tecnológico que se baseia nas tecnologias de comunicação e informação. Segundo o autor, entretanto, essa difusão não ocorreu ou ocorre da mesma forma no mundo todo. Apesar de tratarmos frequentemente da globalização, devemos considerar que o que é chamado assim “é outra maneira de nos referirmos à sociedade em rede, ainda que de forma mais descritiva e menos analítica do que o conceito de sociedade em rede implica” (CASTELLS & CARDOSO, 2005, p. 18). A tecnologia toma a forma daquilo que é determinado pelas necessidades, valores e interesses das pessoas que dela fazem uso. Ora, sabemos que na internet não há somente informações que empregam a linguagem escrita. Podemos encontrá-las através de arquivos sonoros, de vídeo, com a utilização de imagens, fotografias, gráficos; enfim, com uma convergência de mídias

e linguagens não verdadeiramente possíveis na publicação impressa. Dizemos que se trata de algo não verdadeiramente possível, pois da mesma forma que a internet como meio de transmissão da informação ainda é muito influenciada pela escrita impressa, o impresso também sofreu e está sofrendo alterações graças à internet.

Contudo, contrariamente ao que possa parecer, a questão que devemos considerar é perceber o mundo em que vivemos. É necessário que conheçamos bem nosso tempo histórico para que possamos identificar os meios – enquanto sociedade específica em contexto específico – para atingirmos os nossos objetivos e realizarmos os nossos valores empregando o que são reconhecidas como as novas oportunidades geradas pela maior revolução tecnológica já criada pelo homem e que são capazes de potencializar nossas capacidades de comunicação. Tudo isso, também, provoca a alteração de nossos códigos de vida, fornecendo-nos ferramentas para controlarmos efetivamente nossas próprias condições. No entanto, levar mais computadores para as escolas não é garantia de sucesso na área da Educação. Grandes mudanças sociais são dependentes de onde, por quem e para que as tecnologias de comunicação e informação são inseridas em sala de aula. Obviamente essas tecnologias possibilitam resultados superiores em relação ao passado; porém, isso dependerá enormemente do conhecimento da dinâmica, dos constrangimentos e das possibilidades dessa sociedade em rede (CASTELLS & CARDOSO, 2005).

Ribeiro (2012, p. 85) afirma que, assim como a leitura, a escrita vem “sendo modificada e influenciada pela existência de novos dispositivos, softwares e ambientes de produção textual”. Por outro lado, Marcuschi (2008, p. 198) defende que é preciso termos cautela ao dizer que “algo de novo está acontecendo em relação à linguagem, visto que faz muitíssimo tempo que o ser humano fala e bastante tempo que escreve.” Concordamos com o autor, mas é preciso pensar a linguagem e a linguagem tecnológica de forma criteriosa, porque há indícios sim de que algo novo vem ocorrendo, não somente na leitura. A escrita digital adéqua-se à forma como os novos suportes (digitais) aceitam e determinam como deve acontecer. O Twitter, plataforma digital em que há determinação no tamanho da mensagem (na escrita impressa, o mesmo acontecia com a utilização do telegrama). Além disso, podemos observar (como trata Ribeiro) mudanças também na escrita impressa que ocorreram (e estão ocorrendo) por causa da escrita digital. Uma prova disso é uma nova forma de hipertextualidade, o uso em campanhas publicitárias

impressas do *QR Code*. Essa é uma abreviatura para a expressão inglesa *Quick Responde Code*, ou código de resposta rápida, que foi criado em 1994. Trata-se de “matriz ou código de barras 2D (bidimensional) que permite criar números de identificação e armazenar quaisquer textos e URLs para nos levar até a rede e lá, claro, termos acesso a vídeos, áudios, galerias de fotos etc., que podem ser lidos pelos dispositivos móveis.” (PRADO, 2011, p. 72).

A utilização desse meio de informação de que se trata a internet não ocorre hoje somente através do computador, mas também dos celulares. Não estamos excluindo novos produtos tecnológicos como notebooks, *netbooks*, *tablets* e smartphones.¹ Apenas decidimos considerá-los adaptações do computador e do celular para outros usos e necessidades, por isso em muitas de nossas referências apenas falaremos desses dois. Ao constatar que as formas de acesso à internet expandiram-se para além do computador, percebe que se tornou relativamente fácil o acesso às informações em meio digital. O computador e o celular tornaram-se ferramentas tão presentes no dia a dia que ouvimos as pessoas dizerem que não conseguem viver sem eles. Muitas inovações tecnológicas têm sido desenvolvidas para o uso desses dois equipamentos: a transmissão de dados, a audição de músicas e vídeos, o arquivamento de informações. Este contexto corrobora o que disse Rosental em sua entrevista, ao dizer que cada pessoa passa a ser a fonte de informação, tornando-se um sujeito potencialmente midiático.

Após o desenvolvimento do computador, foi vez da internet, a rede mundial de computadores. Suas possibilidades e aplicabilidades não se restringem mais somente ao computador, mas aos equipamentos citados no parágrafo anterior e câmeras digitais. Toda essa evolução ocorreu tendo como palco uma sociedade que também evoluiu para e com esse desenvolvimento. García Canclini (1997) confere ao desenvolvimento tecnológico (em seu caso, aos recursos da época: televisão, videogame, por exemplo) a responsabilidade de também implicar em mudanças culturais. Segundo o autor, ainda, o significado final desse desenvolvimento dependerá dos usos que lhes serão atribuídos. Sem dúvida, esses usos podem e são orientados socialmente e a escola indubitavelmente tem um papel atuante nesse processo de orientação.

¹ As palavras notebook e smartphone já estão incorporadas na língua portuguesa; por sua vez os vocábulos *netbook* e *tablet* ainda são palavras estrangeiras, segundo o dicionário digital Caldas Aulete (AULETE, 2012).

A comunicação foi potencializada com todas as inovações; dessa forma, a escrita passou a estar mais presente e ser importante para boa parte das novas formas de participação social – em um contexto virtual de interação. Conseqüentemente, a escrita passou a ter importância no desenvolvimento das cidades. Ainda que o autor trate do cancelamento das pequenas cidades causado pela hibridação das culturas, consideramos que a comunicação potencializada pela internet (em que se compartilham mais do que informações, mas concepções e valores ideológicos das culturas existentes) pode e deve ser aproveitada para situar e firmar-se dentro dessa aldeia global.

Isso também é o que defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999, p. 15) ao afirmarem que tal “revolução informática” trouxe mudanças marcadamente visíveis na área do conhecimento. Segundo o documento, as transformações ocupam a partir de então uma posição central nos processos de desenvolvimento. Prega-se que “a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras [áreas], em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.” Busca-se não o acúmulo de conhecimento, mas a “formação de um aluno” que tenha “como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de fazer uso das diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.”

Torna-se evidente que a escola, em meio a tudo isso, tem sido confrontada com essas exigências sociais na preparação do indivíduo do século XXI. Exigências que surgem não por imposição (apenas) da sociedade do tão proclamado “Século do Conhecimento”, mas de crianças e adolescentes de uma geração que se acostumou com a presença do computador, do celular e da internet. Uma geração que lida com o conceito de virtualidade com uma aparente intimidade. Ainda assim, ela precisa ser preparada para lidar com tudo de forma efetiva e coerente, pois a crença no domínio da tecnologia digital e virtual precisa ser revista por muitos dos professores e pesquisadores que lidam com a formação do jovem e o impacto da tecnologia em sua formação. Da mesma forma que não havia a possibilidade de dizer que as novas gerações anteriores já nasciam letradas e íntimas dos livros impressos, ou do rádio, ou ainda da televisão, defendemos que não cabe acreditar que isso ocorre com o computador – não se esquecendo de que os livros impressos, o rádio e a televisão já estão há muito tempo em destaque na

escola; o computador, criado e popularizado há décadas, ainda é visto como externo ao processo educacional.

Ainda que o contato com o computador ocorra logo cedo, através de seu uso em domicílio ou em *lan houses*, este uso se restringe a interesses e necessidades pessoais. O mesmo ocorria com a televisão, por exemplo. Não é desconhecido que as crianças preferiam (e preferem) os programas infantis em detrimento, por exemplo, aos noticiários. Portanto, dizer que já nascem dominando a tecnologia é enganar-se perante informações quanto a elas. Da mesma forma que a escola abriu as portas para que o rádio e a televisão fossem inseridos como ferramentas pedagógicas, o computador e a internet devem ser aceitos pelos professores. A nossa visão é de que, através da escolarização dessas tecnologias, um indivíduo pode ser formado também sendo capaz de fazer uso delas de forma consciente, sem arroubos de entusiasmo. Snyder (2009) aconselha que todos os envolvidos no processo de formação façam com que os jovens sejam embebidos em um forte senso de ceticismo instruído.

A escola, no entanto, tende a se esquivar disso. Ela ainda está envolvida por muros que a isolam de muitas mudanças; não são os muros físicos que a protegem de invasores. Os muros são impedimentos técnico-administrativos, políticos-pedagógicos, ideológicos e sociais. Ainda assim, propostas existem para a inserção da tecnologia nas aulas das várias disciplinas da grade curricular nas escolas públicas e particulares. Muitas delas idealizadas por professores que buscam oportunizar um ensino significativo com o apoio da tecnologia e de ferramentas digitais disponibilizadas em ambiente virtual.

É preciso dizer que a tecnologia está presente na escola há muito tempo: seja o quadro e giz e o retroprojetor ou a lousa digital e o projetor multimídia. No passado e no presente, a questão é a mesma. Não é a tecnologia que gera uma aula bem sucedida ou o aprendizado dos alunos; tampouco um professor cheio de (somente) boas intenções com ou sem tecnologia. Bons resultados são conseguidos com domínio da fundamentação teórica pelo professor, planejamento e metodologia apropriada. Na verdade, com um profundo e bem fundamentado planejamento de suas aulas, a combinação bom professor mais tecnologia terá o efeito desejado, seja com muito ou pouco recurso. Quando o professor sabe onde quer chegar e como fará o trajeto até o objetivo principal da escola (a aprendizagem do aluno), os recursos tecnológicos estarão à disposição à medida que sejam necessários.

Todavia, não podemos nos esquecer de que as condições a que são sujeitados os professores impedem que a educação obtenha bons resultados. Não consideramos haver problemas somente na formação dos professores de língua materna. As condições de trabalho impedem que o professor, ainda que tenha boa formação e participe de cursos para sua formação continuada, desenvolva um bom trabalho utilizando-se da tecnologia ou não. A baixa remuneração exige que trabalhe por mais tempo; as salas numerosas exige maior esforço na preparação de atividades; enfim, há muitos outros fatores que impedem que a educação obtenha resultados verdadeiros em se tratando de formar cidadãos letrados.

Nossos anos de trabalho com o ensino de língua portuguesa em escolas públicas trouxe-nos outra grande preocupação. O ensino tem sido desestimulante, entre muitos outros motivos, por estar distante de alguma necessidade do aluno, fora de seu contexto e – mais ainda – inalcançável à sua contribuição. Em outras palavras, em um momento em que a internet permitiu que qualquer pessoa letrada contribuísse com seu conteúdo – a essência da Web 2.0 –, o aluno não se vê possibilitado de contribuir com o processo ensino-aprendizagem. Não estamos aqui para elencar culpados ou para dar a solução, a panaceia para todos os dramas do ensino público.

Há muitos problemas que causam isso, mas também há momentos em que se tenta, nas aulas de língua portuguesa, ouvir o que o aluno tem para acrescentar. Um desses momentos no processo de ensino é a aula de refacção de texto. Uma prática que realizamos inúmeras vezes e que nos fez perceber que há certa empolgação dos alunos em contribuir para a produção final de um texto. Esse é um dos poucos momentos em que o professor consegue realizar uma atividade colaborativa com seus alunos.² Isso quando a realiza em aula ouvindo as vozes de todos. No entanto, não é uma prática tão realizada devido aos problemas ocorrentes: conseguir lidar com todas as contribuições, principalmente porque as salas são numerosas, justificar a aceitação ou a negação delas, documentar cada uma e analisá-las com os alunos.

Não vamos questionar se a atividade de refacção de um texto é importante ou não, porque consideramos que é essencial na aprendizagem e no

² A refacção textual não é o único momento em que o professor pode propiciar ao aluno a prática da responsividade ativa. Na verdade, ocorre durante todo o processo didático, nas três práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa: leitura, análise e escrita de textos.

desenvolvimento da escrita. É nesse momento do processo de escrita que professor e alunos podem trazer à tona os conhecimentos que podem contribuir para a produção escrita. Dentro e fora – mais, fora – da escola, essa prática existe. Quem nunca começou a escrever algo e uma pessoa próxima questionou algo escrito, resultando em uma reformulação do que estava sendo escrito? Na sala de aula, no momento da refacção, é possível levar os alunos a observarem aquilo que não observam sozinhos. Não por imaturidade ou desconhecimento, mas porque todo escritor precisa de um primeiro leitor externo a si mesmo. A opinião do outro sobre o que produziu. Muitas vezes escrevemos e não percebemos os problemas em nossos textos, sejam eles formais ou de coerência. Porto e Perfeito (2011) apresentam também que a refacção, levando em consideração os objetivos estabelecidos pelo professor, sua intervenção sobre o aluno e seu texto e a orientação que propõe na refacção de um texto caracteriza-se, para a atividade do professor, como um dos momentos em que sua intervenção determinará o processo de aquisição da escrita por seu aluno. Outro entrave é o tempo de aula disponível em aula. O professor não tem a possibilidade de realizar a tarefa texto por texto, contemplando todas as questões que poderiam ter contribuições de seus alunos. Torna-se necessária a escolha de uns poucos textos para servir de modelos, enquanto o restante é deixado para que o próprio aluno decifre e entenda todas as intervenções feitas pelo professor. Após isso, espera-se que os alunos tenham apreendido o que foi feito. Casos que seriam bastante interessantes de ser discutidos são deixados de lado. Essa prática também promove algo relacionado à autocrítica e autoestima do aluno. Sendo ouvido e percebendo que sua contribuição foi relevante para o texto, qualquer pessoa anima-se a continuar escrevendo.

A refacção de texto, como prática colaborativa, sofre pela dificuldade que o professor tem de organizar as múltiplas edições do texto, o compartilhamento com os coautores e a documentação das edições realizadas. É por esse motivo que optamos pela escrita colaborativa em ambiente digital, com a utilização do Google Docs³ e o seu processador de textos. Convém-nos antes fazer algumas considerações sobre a escrita impressa e a escrita em ambiente virtual.

³ O Google Docs é um pacote de ferramentas digitais que são oferecidas pela empresa Google. Trata-se de programas em ambiente virtual que permitem que o usuário crie e edite textos, imagens, planilhas, slides, dentre outros recursos.

Contrariamente ao que se pensa o ambiente virtual não trouxe muitas alterações na forma de escrever. Chartier (1999, p. 7) defende isso ao dizer que a “primeira tentação é comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg”. O autor explica que a imprensa auxiliou enormemente a produção dos livros através da diminuição do tempo de reprodução do texto, porém, declara que essa transformação não é absoluta. Ele fala que há uma “continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso”. Isto pode ser bem observado nas várias plataformas digitais disponibilizadas em ambiente virtual, como o próprio Google Docs, que – assim como os programas de edição de texto presentes no computador e fora do ambiente virtual – apresentam interface semelhante a uma página de caderno e que, por sua vez, oferece recursos evidentemente pertencentes ao ambiente impresso.

Snyder (2009) também defende essa continuidade entre a escrita impressa e a escrita digital ao dizer que a interface dos processadores de textos, por exemplo, são metáforas digitais dos suportes impressos; a própria forma com que professores e alunos utilizam o computador em sala de aula é uma metáfora do uso que faziam dos cadernos. Acrescentamos o que defendem Castells e Cardoso (2005) e Snyder (2009) ao dizerem que a aplicabilidade da tecnologia é que determina seu uso e tal fato decorre das necessidades de tal grupo sociocultural que dela faz uso.

Ribeiro e D’Andréa (2010, p. 88) afirmam que muito “embora ecoe um discurso exageradamente salvacionista das tecnologias da educação”, não devemos compreender que os problemas ocorrentes na sala de aula podem ser solucionados com o computador e a internet. Os autores buscam mostrar que é importante perceber as formas existentes de trabalhar a produção de textos focalizando os processos antes de ser obtido o produto final (o texto). Para isso, o computador e a internet – e os recursos digitais oferecidos no ambiente virtual – trazem grandes possibilidades quando propiciam a interação.

Nesse contexto, o nosso objetivo é demonstrar que o uso de recursos digitais em ambiente virtual, através de um projeto⁴ e da promoção da escrita colaborativa empregando algumas das ferramentas digitais oferecidas nesse

⁴ O projeto será detalhado no capítulo metodológico, mas, com o intuito de esclarecer o leitor, trata-se de uma proposta de intervenção em um colégio público na qual propusemos a elaboração de um blog jornalístico virtual e a produção textual utilizando uma ferramenta digital (o editor de textos oferecido no pacote de programas do Google Docs) de forma colaborativa.

ambiente, potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita em coautoria entre os alunos, porque não há impedimentos para as contribuições de todos os envolvidos no processo, não ocorrem perdas de contribuições (revisões), pode haver um acompanhamento organizado de todas as colaborações e, finalmente, com o uso do ambiente virtual, há a possibilidade de tornar as informações mais dinâmicas com a convergência de outras mídias. Sob tal enfoque, elaboramos um projeto de criação de um blog jornalístico escolar para o qual os alunos selecionados produziram textos usando antes o processador de textos do Google Docs de forma colaborativa e em coautoria.

A partir disso, nosso objetivo geral é verificar como se desenvolve a produção escrita em coautoria através da utilização de ferramentas digitais em ambiente virtual.

Já os objetivos específicos são:

- verificar como a utilização de uma ferramenta digital, em ambiente virtual que permite a coautoria nos textos dos alunos, potencializaria a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita;
- observar se o uso efetivo do computador e da internet serviria de estímulo para a prática da escrita do aluno;
- analisar se a possibilidade de agregar outras mídias ao texto verbal contribuiria para o aprimoramento da apresentação do conteúdo do texto verbal;
- avaliar se a possibilidade e necessidade de lidar com fontes de informação propiciariam uma leitura mais crítica e uma escrita mais baseada na confiabilidade das fontes e referência por parte daqueles que escrevessem.

Para Ribeiro (2012), propor atividades de forma colaborativa para os alunos direciona-os à reflexão sobre o que escrevem; ao diálogo sobre o texto que estão produzindo e à ressignificação da escrita como uma reescrita. Por esse motivo, consideramos que, como uma de nossas hipóteses, a coautoria nos textos possibilitaria aos alunos chegar a um produto final satisfatório para o grupo com maior facilidade se comparada com a prática da refacção em sala de aula. Nesse aspecto, a escola tem se baseado no desenvolvimento solitário da escrita, isto é, cada um elaborando seu texto por si somente. Não queremos fazer parecer que o desenvolvimento da prática de produzir textos por si só tenha que ser deixada de

lado; pelo contrário, entendemos que, ao trabalhar com a produção escrita em coautoria, a escrita individual seria mais bem desenvolvida. Inclusive, quando o professor – enquanto mediador do conhecimento – medeia o aprimoramento do texto do aluno, há certo grau de coautoria nisso.

Também consideramos a hipótese de que o uso da internet e do computador com objetivos definidos e relevantes para os alunos resultaria em um maior estímulo para a escrita. Primeiramente porque o ambiente virtual permite enormemente que o texto do aluno ultrapasse as paredes da sala de aula. Obviamente, realizam-se trabalhos que são encerrados com uma exposição fora da sala de aula, por exemplo, com cartazes, panfletos, cópias impressas para serem entregues aos outros alunos e professores. Contudo, não há dúvidas de que a internet permite que a abrangência de leitores seja elevada a uma maior potência. Ademais, com essa nova possibilidade de maior abrangência de leitores, o professor deixa de ser o único a ler o texto do aluno. Ele se torna um mediador. E sabemos que, como escreve Coscarelli (2007, p. 84), devemos buscar “formas de fazer com que o aluno escreva para outros leitores que não apenas o professor”. A questão é que havendo a possibilidade de seus textos serem lidos por outros leitores além do professor, incluindo os amigos da turma e de fora dela, o aluno sente-se mais estimulado a escrever pensando neles, não em um professor que prefere ler um texto bem escrito, no entanto, para nada além de “ganhar nota”. Se bem orientado pelo professor, o aluno percebe as possibilidades que o uso do ambiente virtual possibilita.

Ao desenvolver um trabalho de produção escrita com seus alunos lançando mão do ambiente virtual como suporte e o texto com o intuito de ser lido por outros novos leitores além da sala, o professor oportuniza uma situação em que os alunos percebem que a escrita deve ser mais crítica e avaliam melhor o que e para quem escrevem e a relevância das informações contidas em seus textos. Essa é a hipótese que levantamos. É óbvio que isso ocorre não precisamente por causa do ambiente virtual. Essa resignificação do texto de que fazemos alusão ocorre também no meio impresso (considerando a linguagem verbal) quando outros leitores são buscados. Bakhtin (2006) trata disso ao falar da interação entre as partes envolvidas no processo de comunicação, ainda que não tenha tratado do ensino. Realizam-se resignificações do discurso à medida que o processo vai ocorrendo. Obviamente, guardadas as possibilidades nos diferentes níveis de interação.

Consideramos, assim, que a coautoria possibilitada pelo ambiente virtual resultará, em níveis diferentes de interação no mesmo grupo, no amadurecimento do texto levando em consideração seus autores, sua finalidade e seus leitores.

Também consideramos que haverá a possibilidade de cada aluno desenvolver uma leitura mais crítica e fazer uma avaliação do que lê, de quem escreve e se é relevante para seu texto. Assim como acreditamos que, ao lidar com outras mídias, os alunos realizam uma análise do que é relevante para o conteúdo geral de seus textos e construirão a coesão de todas as linguagens por eles utilizadas.

Nesse sentido, os capítulos desta dissertação estão estruturados da seguinte forma. Na sequência, no segundo capítulo, trataremos da tecnologia digital e ambiente virtual. Como dissemos anteriormente, não apresentamos as ferramentas digitais, o ambiente virtual, o computador ou a internet como os salvadores das aulas ou da educação. Entretanto, defendemos que seus usos trazem vantagens para o trabalho com a produção de texto em coautoria. As possibilidades de compartilhamento de conhecimento é o foco e tais ocorrem graças a tudo isso. É por esse motivo que devemos apresentar informações e conceitos relativos ao assunto. Para desenvolvê-lo, referenciamos Lemos (2002), Primo (2003; 2005), Chartier (1999) e Ribeiro (2008; 2009; 2012). Os autores citados tratam dos conceitos relativos à interatividade, colaboratividade, hipertextualidade e, principalmente, àquilo que se refere ao que pode ser considerado novo e o que não é novidade, ainda que esteja presente na internet. Questões como a hipertextualidade, a relevância das informações, o conceito de Web 2.0 e de compartilhamento de informações serão apresentados por serem temas essenciais em nossa pesquisa.

Devemos, ainda, levar em consideração que a simples inserção de todas as ferramentas tecnológicas na sala de aula não resolve os problemas do ensino e desenvolvimento da escrita do aluno. Além disso, há questões sobre ensino-aprendizagem que não podem ser deixadas de lado, por exemplo, como se desenvolve a aprendizagem, sobre os diferentes níveis de aprendizagem em que estão os alunos em um mesmo grupo e o aspecto colaborativo ou social do

aprender. No terceiro capítulo trataremos de Vigotski (2007),⁵ que apresenta conceitos que consideramos essenciais para as questões da aprendizagem e, inclusive, da aprendizagem colaborativa. O trabalho de escrita em coautoria não é algo que surgiu com a internet, não se trata de uma novidade do século XXI. Tampouco a hipertextualidade. Dentro da sala de aula, a aprendizagem tem sido apresentada como individual. Cada aluno sentado isolado em sua carteira – proibido de transitar pela sala em busca de ajuda com os colegas – é levado a ver a aprendizagem como algo que somente ele pode obter. Todos nós sabemos que a interação dentro e fora da sala de aula é o que leva o indivíduo a aprender e a ensinar. Consideramos que o uso da tecnologia digital pode contribuir para atenuar esse descompasso que existe entre a concepção de ensino e a prática em sala de aula, pois, o contato entre alunos que apresentam níveis distintos de aprendizagem – e sabemos que isso é uma constante nas salas de aula, principalmente pelos índices de defasagem entre idade e série escolar – é o que permite com que determinado estudante evolua até um nível maior de desenvolvimento. Além de Vigotski, aqui se torna evidente que as ideias de Bakhtin sobre a interação verbal têm muito a contribuir para explicar o papel das tecnologias dentro da escola.

Demonstramos também no mesmo capítulo que, aceitando a escrita caracterizar-se como uma tecnologia presente em nossa sociedade e essencial para muitas situações em que sujeitos interagem entre si por meio dela, o professor acaba por compreender que suas aulas devem partir de situações reais de uso da escrita – ou simulacros delas. Entra em jogo aqui o fenômeno do letramento. Mais ainda, com o aproveitamento de ferramentas digitais em ambiente virtual, tanto o professor como o seu aluno deverão estar preparados para lidar com o computador e com a internet, servindo de ponto de partida para o desenvolvimento do letramento digital. Para elucidar os conceitos de letramento, de vários letramentos e de letramento digital, recorreremos às concepções de interação verbal de Bakhtin (2006; 2010), de letramento (e letramentos) com Soares (2003) e Kleiman (1995) e de letramento digital com Coscarelli (2007) e Ribeiro (2009), tecendo diálogos com outras falas que discutem as questões do letramento.

⁵ Com relação à grafia do nome do autor, é importante lembrar que o idioma russo possui um alfabeto particular e sua adequação para as várias línguas acabam resultando em grafias bastante distintas, como Vygotsky, na língua inglesa, Vygotski, na língua espanhola, e Vigotski, que está sendo utilizada em publicações recentes na língua portuguesa (DUARTE, 2001).

Pensando na necessidade de criar situações reais de produção escrita e no emprego da tecnologia digital, propusemos aos alunos de uma escola pública de ensino médio a criação de um blog jornalístico escolar sendo que, antes da publicação dos textos dos alunos, a escrita ocorreria com a utilização da ferramenta de texto oferecida dentre os recursos do Google Docs. Trata-se de um processador de texto em que há a possibilidade de compartilhar o texto para que seja escrito de forma colaborativa. Essas ferramentas tornaram-se importantes para o andamento de nosso projeto visto que temos o objetivo de avaliar o processo de escrita em coautoria. Todas as informações relativas à metodologia que adotamos, nossas concepções de pesquisa e as justificativas para cada passo do projeto de intervenção realizado, assim como o contexto dessa ação, serão apresentadas no capítulo quatro.

No quinto capítulo, trataremos especificamente dos procedimentos que adotamos para analisar as intervenções realizadas pelos alunos durante o processo de escrita. Para nós, o foco da análise é o processo. Através da utilização do processador de texto do Google Docs, é possível documentar cada intervenção realizada. Dessa forma, pudemos observar diferentes níveis de interação entre os alunos nesse processo que é a escrita colaborativa.

No capítulo seis, apresentaremos a análise das informações obtidas com o projeto, tecendo considerações sobre a interação, a tecnologia, a escola e as questões de letramento. Nesse mesmo capítulo, trataremos de uma matriz de habilidades consideradas por Dias e Novais (2009) como essenciais para que um indivíduo seja considerado um letrado digital. Essa matriz serviu de apoio a questões que levamos em consideração em nossa proposta de intervenção com os alunos; porém, percebemos que é preciso discutir sobre algumas das habilidades apresentadas no documento que percebemos ser incompletas para o desenvolvimento do letramento digital em sala de aula, assim como sobre os descritores que nos auxiliou em nossa pesquisa.

Finalmente, no último capítulo, apresentaremos nossas considerações finais acerca do ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento do letramento digital.

2 CONFIGURANDO A SOCIEDADE DIGITAL

*[...] e dentro de minha alma
ainda vibra a ressonância
de todas as falas...*
(Neuza Cavalcante Marcolino)

Curtir um domingo à tarde no parque, fazendo uma caminhada por entre árvores e sentindo a brisa tocando o rosto é com certeza muito agradável. A cena torna-se mais perfeita quando ao seu lado estão pessoas com as quais há muito que conversar. O cheiro das flores, o calor agradável do sol e a temperatura amena da primavera são um convite para uma fuga. Essa paisagem paradisíaca, inclusive, adéqua-se enormemente ao bucolismo da literatura árcade.

No entanto, sair de casa buscando viver o mesmo quadro já não é tão igualmente possível. As relações pessoais estão realmente distintas em razão da vida contemporânea. A urbanização trouxe vantagens ao homem, todavia, o distanciou da natureza. Nas grandes cidades há poucos lugares em que podemos congregamos com as plantas e os animais. Nossa relação com a luz do sol e os temidos raios ultravioletas interfere em nossos momentos de comunhão com a natureza. O ritmo de vida exigido pela sociedade tecnológica impede-nos de darmos ao luxo de ficar caminhando ao sabor do vento. Tão distante também é fazer isso ao lado de outras pessoas. A tecnologia e seus regalos trouxeram ao homem o isolamento; não exatamente um isolamento social, mas algo físico, de contato, de troca de olhar.

Saindo de casa, é possível ver, nos mesmos nichos naturais embrenhados na floresta de prédios, pessoas absortas em seu próprio universo ouvindo música em seus aparelhos de mp3 (ou qualquer que seja o nome) ou celulares, trocando mensagens com outros amigos virtuais. Obviamente, a postura de isolar-se não é um comportamento típico de nosso tempo. Houve e sempre haverá aqueles que preferem isolar-se em uma leitura prazerosa, em uma apreciação pessoal de alguma música, por exemplo. Na verdade, essas pessoas que são exceções em meio a tantas outras que usam e dependem da tecnologia digital disponível em nosso tempo o são, em muitos casos, por escolha própria. Não somos escravos da tecnologia digital contemporânea; o modo como decidimos utilizar a tecnologia é o que tem definido nossa maior ou menor dependência

Afirmamos isso parafraseando Ribeiro (2008) ao dizermos que algo somente se torna intolerável quando há um substituto melhor em algum aspecto. Enviar uma carta pode caracterizar-se como uma atividade antiquada e longa demais para a pessoa que faz uso de e-mail, assim como cozinhar com fogão de lenha é uma prova de paciência para quem se utiliza do forno de micro-ondas.

É aconselhável que cada um lembre-se de que tecnologia não é algo novo; novo é o uso que se faz dela. Lemos (2002) diz que as Novas Tecnologias de Comunicação (NTC) passaram pelo seu auge no século XIX, não no século XX, como se pensa. Segundo ele, “por meio de artefatos eletroeletrônicos (telégrafo, rádio, telefone, cinema), o homem amplia o desejo de agir a distância, da ubiquidade” (LEMOS, 2002, p. 72). O autor ainda apresenta questões filosóficas sobre o assunto e diz, sob a ótica brechtiniana, que o rádio, por exemplo, que traria consigo um potencial social e comunitário ficou, no entanto, no plano da utopia. Consideramos que o mesmo vale para nosso tempo. Muito se idealiza quanto à tecnologia digital e a quebra de barreiras, com todos tendo acesso à rede digital, ao mundo de informação e de compartilhamento de conhecimento; porém, há muito a ser feito para que tudo isso deixe de ser utopia e passe a ser uma realidade.

Na verdade, tem havido maior revolução nos conceitos que o homem tem sobre o tempo e o espaço, o privado e o público, autor e obra e, em termos de nossa área, enunciador, enunciado, enunciatário e interação. Lemos (2002) postula que os meios de comunicação podem ser considerados formas de alteração do tempo e do espaço. Foi em 1964 que, com o primeiro satélite de comunicação (Telstar), a visão de mundo foi revolucionada e instaurou-se um espaço de informação que cobre todas as áreas de nosso planeta. O autor diz que a “grande novidade do século XX será as novas tecnologias digitais e as redes temáticas” (LEMOS, 2002, p. 73).

Em 1975, as telecomunicações analógicas e a informática fundiram-se graças ao computador e, conseqüentemente, o que se chamava de *mass media* (representada pela TV, o rádio, a imprensa e o cinema) e sua difusão centralizada (e controlada) passou “para formas individualizadas de produção difusão e estoque de informação” em que “a circulação de informações não obedece à hierarquia da árvore (um-todos) e sim à multiplicidade do rizoma (todos-todos)” (LEMOS, 2002, p. 73).

Tal questão relativa à descentralização dos “locais” de veiculação da informação é o que consideramos o ponto dessa revolução digital. Foi com isso que cada indivíduo, usuário do computador e da internet, tornou-se potencialmente autor. Castells e Cardoso (2005, p. 24) falam de “uma explosão de redes horizontais de comunicação” que permite a emergência do que chama de “comunicação de massa autocomandada”, isto é, segundo o autor, comunicação difundida em toda a internet e iniciada por indivíduos ou grupos sem que haja a mediação do sistema de media. Percebemos, ao buscar a história e a evolução da produção informacional no ambiente digital, que houve um crescimento exponencial na criação de blogs, vlogs e outras formas de interatividade em redes sociais. Esse sistema de comunicação global permitiu, como afirmam Castells e Cardoso (2005), a produção intelectual sem que sejam necessários os canais de comunicação formais, criados por instituições sociais para a comunicação socializante e, por conseguinte, ideologizantes.

2.1 HIPERTEXTUALIDADE

Mais adiante na discussão sobre a tecnologia digital e o que há de novo, não podemos deixar de perceber que a hipertextualidade, fenômeno que não é próprio do ambiente virtual (como trataremos a seguir), foi potencializada através da revolução tecnológica. É por esse motivo que tratamos, nesse subcapítulo, da hipertextualidade, visto que é necessário compreendê-la.

Em 1946, foi criado o primeiro computador digital eletrônico, o Eniac. Logo foi realizada a primeira transmissão de dados, em 1969, e a Arpanet entrou em funcionamento. Desses dois fatos históricos, a evolução para a tecnologia digital virtual que conhecemos foi bastante veloz. O termo internet foi usado pela primeira vez em 1970, por Vinton Cerf e, em 1989, Tim Berners-Lee propôs o sistema www (World Wide Web). Desde então a internet tem se caracterizado como um universo informacional sem precedentes. Segundo Carvalho (2008), a internet provocou uma alteração na forma de chegar à informação. Fazer uma pesquisa, preparar aulas, planejar uma viagem ou se comunicar com o outro também são algumas das ações que sofreram transformações.

Foi subjacente à sua criação a ideia de compartilhar a informação de forma a facilitar o acesso para todos os seus usuários. A internet já apresentava, em seu início, textos com hiperligações, aos quais se juntaram imagens, sons e,

posteriormente, vídeos. Com a convergência de diferentes mídias, as interfaces dos sites buscaram um aspecto sóbrio e simples de forma a facilitar a publicação on-line e o acesso à informação.

A hipertextualidade, porém, não nasceu com o computador ou a internet. Conforme Ribeiro (2008), foram Vannevar Bush e Theodore Nelson os responsáveis pela concepção de hipertextualidade e pela criação de uma máquina que disponibilizasse dados de forma não linear. O que os motivou foi o modo como pensamos. Ao refletir sobre isso, percebe-se que o pensamento não é linear. As informações em nosso cérebro são acessadas através de ligações entre informações, associações. Lévy (1993, p. 40) afirma que a “memória humana é estruturada de tal forma que nós compreendemos e retemos bem melhor tudo aquilo que esteja organizado de acordo com relações espaciais”. Se analisarmos profundamente, percebemos que nosso pensamento nos leva a caminhos às vezes inesperados nas rodas de conversa, pois algo que é dito pode fazer com que nosso pensamento acesse informações não esperadas nessa biblioteca não linear que é nossa memória. Isso explica porque muitas vezes as conversas acabam indo para assuntos totalmente distintos. Também, ainda através dessa autoanálise, muitas vezes demoramos em nos lembrar de algo e quanto o fazemos, é graças a alguma relação criada nessa rede de associações neurais que estava faltando.

“Os hipertextos podem propor vias de acesso e instrumentos de orientação em um domínio do conhecimento sob a forma de diagramas, de redes ou de mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos.” (LÉVY, 1993, p. 40), o que nos faz entender essa não linearidade de nosso pensamento e do hipertexto. Ao contrário do que muitos podem pensar, a hipertextualidade não está presente nos links existentes em uma página da internet, mas na relação entre as páginas que essas ligações criam. A hipertextualidade traz como característica a ligação de informações por meio de cruzamentos virtuais e informacionais que podem ser acessados a qualquer momento sem que haja a necessidade de seguir um protocolo de leitura, isto é, as informações podem ser acessadas a partir de qualquer um de seus pontos ou nós. Segundo a pesquisadora (RIBEIRO, 2008, p. 45), “o leitor/usuário poderia acessar partes do sistema em qualquer ordem, ou melhor, em uma ordem que refletisse organização mais ‘pessoal’ do que em outros ambientes”.

Consideramos, todavia, que essa liberdade com relação ao protocolo de leitura não é tão verdadeira quanto parece. Nos textos impressos, o

escritor utiliza-se de elementos que guiam o leitor nos caminhos possíveis em seu processo de leitura. Considerando o texto em si, elementos são apresentados com maior ou menor destaque (título, subtítulo, epígrafe, nota de rodapé, etc.) e, dessa forma, orientam a análise do leitor sobre o que é relevante ou não para a compreensão do texto em sua totalidade.

Como ressalta Ribeiro (2008), o leitor customiza sua leitura determinada por continuidade e organização orientadas pela construção do texto. Coscarelli (2003) trata disso também ao demonstrar que o próprio texto apresenta elementos que sinalizam determinados graus de importância entre si, orientando a percepção do leitor experiente a valorizar mais um elemento em comparação aos outros no mesmo texto. Entretanto, tanto a leitura do impresso, quanto a leitura em ambiente virtual são determinadas pelo leitor. De acordo com Coscarelli (2003, p. 02), tais “marcas apontam para o leitor o que ele deve considerar como sendo mais importante no texto”, mas “isso não significa que todo leitor vai perceber as marcas da mesma forma, sobretudo, porque diferentes leitores têm propósitos de leitura diferentes e capacidade de compreensão diferentes e isso pode fazer com que eles percebam elementos distintos como sendo mais salientes ou relevantes”.

Pode-se inferir aqui, ainda, que se trata não somente do texto impresso, pois o ambiente virtual também suporta textos que, poderíamos dizer, são fechados em si (sem uma construção hipertextual ou multimidiática; em outras palavras, sem links), mas que apresentam as mesmas marcas de hipertextualidade de que falamos no parágrafo anterior. Dessa forma, o ambiente digital não livra o leitor de seguir um protocolo de leitura orientado pelo escritor; da mesma forma, não retira do escritor a responsabilidade de orientar o leitor por sua linha de pensamento, mesmo que sejam apresentados links para outros nós ou entrecruzamentos de informações ou que haja a convergência de outras linguagens ou mídias.

Essa forma de leitura, todavia, não é nova. Quando lemos, por exemplo, o verbete de uma enciclopédia, temos (e muitos o fazem) a possibilidade de ir de uma parte a outra para elucidar o que é lido. O mesmo ocorre no manuseio de um dicionário. Trata-se já de uma modalidade de leitura não linear. E a forma como isso ocorrerá é escolha do leitor, sim, mas dependerá de como o texto foi construído por seu escritor. Coscarelli (2003, p. 02) escreve que toda leitura é hipertextual, assim como todo texto é não linear. Primo (2003) defende que os caminhos possíveis são pré-definidos pelo autor e não há espaço para a inclusão,

por parte do leitor, de suas próprias ideias com relação ao que lê. É por isso que consideramos que há certa liberdade de navegação que é determinada pelo autor, mas o que é chamado de liberdade não é tão verdadeiramente acessível ao leitor.

Entretanto, Lemos (2002, p. 75) destaca que essa liberdade de leitura “desestabiliza distinções clássicas entre leitor e autor”. Sabemos que o autor leva em consideração seu leitor. Quando produzimos um texto (oral ou escrito), consideramos muitos aspectos daquele que o ouvirá ou lerá: grau de formalidade que exige de acordo com a situação de comunicação, sua posição social, faixa etária, grau de instrução, sexo, entre outros. Em se tratando da produção escrita em ambiente virtual, há a necessidade de se levar em conta os caminhos que se deseja oferecer ao leitor. Referindo-se à relação entre autor e leitor na produção escrita impressa, sabemos que essa não é tão dinâmica quanto à mesma relação na produção escrita em ambiente virtual. Komesu (2005) diz que essa liberdade de expressão (do autor) e de escolha (do leitor) é a característica principal da hipertextualidade. Espaço em que, ainda segundo a autora, não há nenhuma das limitações do ambiente impresso; pelo contrário, concebemos que o processo comunicativo é potencializado pela possibilidade de não linearidade elevada pela hipermediação e pela interação virtual. Não podemos, porém, nos esquecer de que a não linearidade em um texto impresso não é tão limitada quanto pode parecer se comparada à hipertextualidade em ambiente virtual. A autora trata também disso ao aconselhar que o usuário inocente da internet não se sinta tentado por um “entusiasmo quanto às inegáveis transformações” que fazem o hipertexto parecer “o motivo pelo qual o leitor torna-se *coautor* [itálico da autora] com a dita liberdade irrestrita na relação com o texto” (KOMESU, 2005, p. 92). É evidente, e também destacado pela autora, que essa concepção errada ignora o texto como concretização de uma prática discursiva em que a relação autor/leitor se constrói no processo, não (apenas) em seu produto (o texto).

Voltando à questão da liberdade de decisão do leitor, Komesu (2005) afirma que o que há é liberdade de decisão sobre qual ordem seguir no acesso aos links oferecidos. No entanto, como falado por nós anteriormente, o texto apresenta graus de valores de suas partes. Isso somente permite que o leitor decida o que ler e em que ordem fazê-lo. A leitura de um verbete de dicionário, por exemplo, leva o leitor a buscar rapidamente a informação de que precisa. A pessoa letrada e experiente na busca de verbetes em dicionários irá correr os olhos

rapidamente nos números em negrito que indicam as acepções do vocábulo, não “perdendo tempo” nos exemplos de usos e nos sinônimos; ao encontrar o sentido que busca, por ser mais adequado ao contexto, lê com mais atenção os sinônimos apresentados, as definições e os exemplos, quando houver. Ao produzir um texto em ambiente virtual, o escritor decide quais links irá oferecer ao seu leitor, sua ordem, como estarão destacados no texto ou próximos a ele (nos menus oferecidos pelo blog, por exemplo).

A hipertextualidade existe, portanto, na apresentação de textos que são oferecidos não somente para complementar o texto principal,⁶ mas também para acrescentar conteúdos a ele. Os links tratam-se unicamente de meios tecnológicos de acesso mais dinâmico do que os oferecidos no universo impresso. Komesu (2005) fala em hipertexto como dispositivo material e intelectual. Consideramos que há uma redução de seu significado quando se pensa na questão material (links). Coscarelli (2003) apresenta como uma forma de hipertextualidade as cadeias de referências em um texto (impresso ou virtual), o que corrobora o que acreditamos caracterizar o hipertexto: a referência; não somente a linha ou o caminho que leva ao outro texto. O escritor deve, ao produzir o seu texto em uma ferramenta digital, organizar ou, em outras palavras, elaborar uma cadeia de significação que confere ao hipertexto o caráter intelectual de que fala Komesu (2005). O leitor, por outro lado, irá percorrer um caminho dentre os inúmeros possíveis de acordo com sua experiência como leitor, seu nível de letramento digital e sua necessidade no momento da leitura.

Com referência à escrita, ao produzir um texto impresso, não existe a prática de fazer ligações entre os textos de forma tão explícita como ocorre no meio virtual. Conhecemos o fenômeno da intertextualidade; no entanto, a maioria dos gêneros discursivos produzidos cotidianamente não são planejados com essa característica. Segundo Araújo e Lobo-Souza (2009, p. 566), a intertextualidade não é constitutiva “só do texto, ou do hipertexto, mas da linguagem humana”. Contudo, os autores alertam que é importante não permitir que haja confusão entre os

⁶ A hipertextualidade deve ser compreendida como um aglomerado organizado e planejados de textos que podem ser lidos em qualquer ordem, portanto, sem distinção de um texto principal e outros secundários. No entanto, estamos lidando com a escrita de texto em ambiente virtual; dessa forma, consideramos que os alunos devem partir de um texto inicial para relacionar outros textos ou outras mídias. É por esse motivo que, nesse caso, nos permitimos falar em um texto principal e em links para textos secundários – embora essa seja uma classificação apenas para o trabalho de organização dos hipertextos.

conceitos de hipertextualidade e intertextualidade. Dessa forma, a intertextualidade caracteriza-se como “um fenômeno tão complexo e importante para a compreensão leitora” (ARAÚJO & LOBO-SOUZA, 2009, p. 567). Poderíamos dizer que a intertextualidade distingue-se da hipertextualidade por sua essência cognitiva, que é realizada pelo leitor, enquanto essa última possui uma essência mecânica, planejada pelo escritor e percorrida pelo leitor. A intertextualidade, fenômeno estritamente cognitivo, implica em um movimento retrospectivo em que se reporta a algo já ouvido ou lido (ARAÚJO & LOBO-SOUZA, 2009) e, acreditamos, a hipertextualidade caracteriza-se como um avançar por links que remetem a textos que, possivelmente, construam novos intertextos. O que exige uma ação mecânica anterior a uma ação cognitiva.

Da mesma forma que o escritor de um texto impresso planeja seu texto e a forma como concretizará a intertextualidade (considerada como algo não abstrato que pode ser objetivada pelo escritor no momento da enunciação) – desconsiderando aqui a intertextualidade implícita e acidental (que ocorre quando o escritor apropria-se de outro texto sem que tenha a noção de estar fazendo isso), a hipertextualidade deve ser planejada de forma a apresentar intertextos, caso contrário não passará de cliques (ações mecânicas) sem implicações discursivas para o texto. Dessa forma, concordamos com Araújo e Lobo-Souza (2009), que dizem que a hipertextualidade está a serviço da intertextualidade.

Provavelmente o fato de a escola não buscar desenvolver a prática de elaboração de textos que remetam explicitamente entre si, construindo, portanto, o fenômeno da intertextualidade, e a aparente confusão que se faz entre os dois conceitos sejam os causadores da ideia de que hipertexto só existe em ambiente virtual. Poucos gêneros discursivos obrigam o seu produtor a ir além da intertextualidade, a construir ligações com outros textos, como ocorre com uma dissertação ou uma tese (que permite ou obriga o escritor a elaborar sumário, índice, listas, anexos, notas de rodapé, etc.), por exemplo.

Defendemos claramente que a escola deve levar para a sala de aula essas ferramentas tecnológicas de que falamos aqui. Contudo, o professor deve cuidar para não fazer do computador um suporte para textos digitais que não passam de representações de textos impressos. Como é apresentado por Snyder (2009), existem casos em que o computador é usado como caderno somente. O letramento digital vai além de usar o computador para ler textos. É preciso que a

escola lide com a leitura de textos digitais e, mais ainda, com a escrita de gêneros discursivos digitais e tudo o que acompanha essa ação: organizar uma teia de textos que dialogam entre si e que tenham relação de sentido entre si, construir a ligação entre esses textos, tornar essa ligação (a hipertextualidade) um fenômeno intelectual, não somente material.

Sem dúvida, esse trabalho com a escrita virtual não acontece facilmente como o é em meio impresso. O professor deve trabalhar com seus alunos de forma a mostrar para eles como isso pode ser feito. Sabemos, porém, que muitos professores possuem dificuldade para agir utilizando essa tecnologia e que se sentem intimidados por alunos que (de acordo com o senso comum) dominam todos esses aparelhos digitais que vemos por aí. Ainda que fosse verdade que as novas gerações dominam a tecnologia, o professor possui experiência na leitura, na avaliação do que lê. Como leitor experiente e como pessoa letrada, o professor está mais bem preparado para construir relações de sentido entre diversos textos, diversos gêneros discursivos e não pode se esquecer de que é ele quem, através da interação com seus alunos, irá mostrar a eles como lidar com o fenômeno da intertextualidade, tão necessário à hipertextualidade. Essa interação entre professor aluno deve ser o foco do trabalho em sala de aula utilizando a tecnologia.

Em ambiente virtual, a questão da interatividade assume outros aspectos. Primo (2005) conceitua interação como sendo a ação entre os participantes de um encontro. É preciso levar em conta que esse encontro não deve ser entendido de forma literal. Sob tal conceituação, o foco da questão recai na relação que se estabelece entre os interagentes. Mais adiante, o autor fala que “uma pessoa não se comunica, mas, sim, se engaja em um processo de comunicação” (PRIMO, 2003, p. 12). Considerar o ato comunicativo em seu processo torna a questão mais dinâmica. Concordamos que se referir à comunicação como ato leva a uma aspectualização perfectiva – emprestando termos da semântica –, pois a própria palavra (ato) parece encerrar-se no tempo. Processo, por sua vez, apresenta um caráter de real participação das partes que o compõem. Traz à noção de interação a constante alteração do enunciado devido às infinitas possibilidades de respostas que partem do leitor. A internet traz consigo essa dinamicidade.

2.2 NÍVEIS DE INTERATIVIDADE

Primo (2003) ainda trata de níveis de interatividade de acordo com alguns aspectos. O primeiro deles é a intensidade dessa interação, que pode resultar em uma forma mais simples – em que apenas se navega pelo conteúdo do site –, na qual há uma grande distância entre autor e leitor; na *collab mode*, em que o leitor participa da produção; e em um nível mais alto, participando do desenvolvimento conceitual do projeto. Nesses dois últimos níveis, há colaboratividade na produção. O que nos leva a considerar também níveis de colaboração na produção de um texto (impresso ou virtual). Há muitos exemplos de sites que permitem a colaboração do usuário de forma a ser categorizada no segundo nível citado. Mesmo em redes sociais percebem-se esses níveis de participação. Em 2009, a indústria responsável pelos calçados All Star promoveu uma campanha de marketing, na qual qualquer usuário (e fã) do produto poderia criar e enviar uma estampa temática do aniversário da marca. Nessa situação, a participação ficaria no segundo nível (não entendido como algo engessado, quantificado), pois os rumos do projeto não seriam debatidos entre os seus desenvolvedores.

Apesar de o nosso exemplo ser diferente de nosso objeto de pesquisa, podemos relacioná-lo à conclusão a que chegou Primo (2003, p 13) em seu caso: a colaboração “constituiu-se em uma colagem, sem discussões durante o processo criativo”, essa colaboração foi mais voltada “para a organização e gerenciamento de informações do que propriamente a construção conjunta de algo”. Caso houvesse um debate conceitual na ação da empresa para comemorar seu aniversário, estariam no terceiro nível, pois a colaboração ofereceria a possibilidade de criação coletiva e também de haver “uma discussão contínua que” modificaria “o produto à medida que é desenvolvido” (PRIMO, 2003, p. 13).

Como um organismo vivo que evolui com o passar das gerações, essa concepção da internet como uma biblioteca gigantesca de informações disponíveis aos seus usuários, a Web trouxe-nos outras funcionalidades, passando a ser conhecida como Web 1.0 – a que até então era conhecida – e Web 2.0. Esses termos foram cunhados em 2005 por Tim O’Reilly em um artigo sobre a nova versão (CARVALHO, 2008). A internet em sua nova concepção permitiu-nos a publicação

on-line e a interação com outros usuários da rede. A partir de então, encarou-se a Web como

uma plataforma, na qual tudo está facilmente acessível e em que publicar online⁷ deixa de exigir a criação de páginas Web e de saber alojá-las num servidor. A facilidade em publicar conteúdos e em comentar os “posts” fez com que as redes sociais se desenvolvessem online. Postar e comentar passaram a ser duas realidades complementares, que muito têm contribuído para desenvolver o espírito crítico e para aumentar o nível de interação social online. O Hi5, o MySpace, o LinkedIn, o Ning, entre outros, facilitam e, de certo modo, estimulam o processo de interação social e de aprendizagem (CARVALHO, 2008, p. 8).

A nova facilidade de publicar e comentar outras publicações on-line fez com que cada usuário se tornasse um potencial contribuinte da informação disponível para pesquisas a serem feitas pelo outro. A produção escrita – guardando suas particularidades hipertextuais – tornou-se estimulante para todos – inclusive, como postula a autora, para professores e alunos (CARVALHO, 2008). Além da possibilidade de ter seu texto lido por novos leitores reais, a Web 2.0 trouxe aos novos coautores de seu conteúdo a responsabilidade e veracidade do que é compartilhado. Cada usuário deixa de ter um papel passivo na construção da internet. Não mais é visto como somente usuário do universo de informações disponíveis na rede; pelo contrário, cada usuário passa a ser um potencial produtor de informação para esse universo informacional virtual.

2.3 OS RECURSOS DIGITAIS DO GOOGLE DOCS

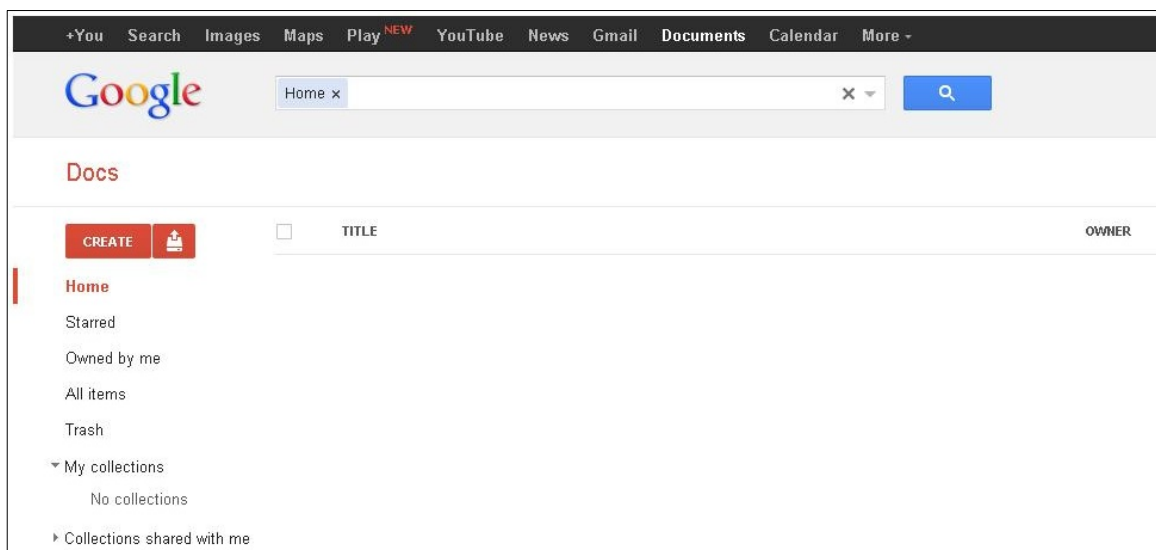
Há muitos recursos digitais que podem ser aproveitados para fins de interação com o outro e compartilhamento de informações. Escolhemos para servir de ferramenta para a coautoria na produção escrita o processador de texto oferecido pelo Google Docs. Inicialmente, o Google foi projetado por Larry Page e Sergey Brin, então estudantes de doutorado na Universidade de Stanford em 1995 (PEREIRA JUNIOR, 2008, p. 20). A proposta era de uma ferramenta virtual de busca que apresentasse os resultados de forma distinta das outras existentes. Utiliza a tecnologia *Page Rank*, através da qual os resultados são apresentados por

⁷ Segundo Aulete (2012), a palavra on-line está incorporada à língua portuguesa com a grafia utilizando o hífen. Portanto, optamos por seguir essa grafia, entretanto, mantivemos a forma empregada pelo autor.

relevância, que é cotada pelo número de páginas e importância dessas páginas que ligam de volta para o *site* original. Em outras palavras, por referências em outros *sites*. Durante algum tempo funcionou sob o *site* da Universidade de Stanford com o domínio *google.stanford.edu*. O domínio Google foi registrado em quinze de setembro de 1997 e a empresa constituída em quatro de setembro de 1998.

Em agosto de 2005, foi lançado o pacote de aplicativos Google Docs, que se compõe de processador de texto, editor de apresentações, planilhas, formulários, desenho, tabela, script e coleção. Funciona totalmente on-line, diretamente do navegador. Seus aplicativos são compatíveis com o Open Office/Br.Office, K.Office e Microsoft Office. Entre os atrativos para o uso da plataforma está o fato de a edição do documento poder ser realizada por mais de um usuário, dependendo apenas de compartilhamento por e-mail.

Figura 1 – Interface do Google Docs.



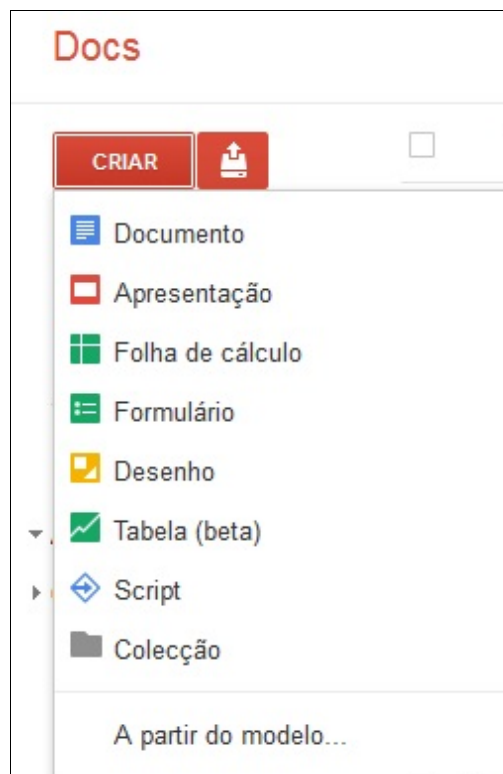
Observe a figura 1, através da qual apresentamos a interface⁸ do Google Docs. Não se trata de uma interface muito complexa. Há a possibilidade de ser criado e editado qualquer documento on-line simultaneamente com colaboração em tempo real entre todos os usuários cadastrados. Para que esse documento seja criado, é preciso que aquele que será seu proprietário (por exemplo, o professor) tenha um e-mail cadastrado no *site*. Esse pode pertencer ao domínio Gmail ou

⁸ Segundo o dicionário Aulete (2012), a interface é um dispositivo material e lógico graças ao qual se efetuam as trocas de informações entre dois sistemas. Em outras palavras, é a apresentação visual do programa que se apresenta ao seu usuário.

Hotmail. Satisfeita essa exigência, é preciso apenas clicar na opção “Criar” ou “Create” (a língua apresentada na interface pode ser configurada pelo usuário; em nosso caso, está configurada para a língua portuguesa) que será aberta uma nova página com as opções do tipo de aplicativo que se pretende usar.

Como é possível observar na figura 2, o usuário pode escolher o tipo de documento que será criado dentre opções que servem para várias opções como trabalhar com texto, slides, imagens, tabelas, formulários. Em nossa pesquisa, tratando da produção de textos verbais, utilizou-se o processador de textos.

Figura 2 – Documentos oferecidos pelo Google Docs.

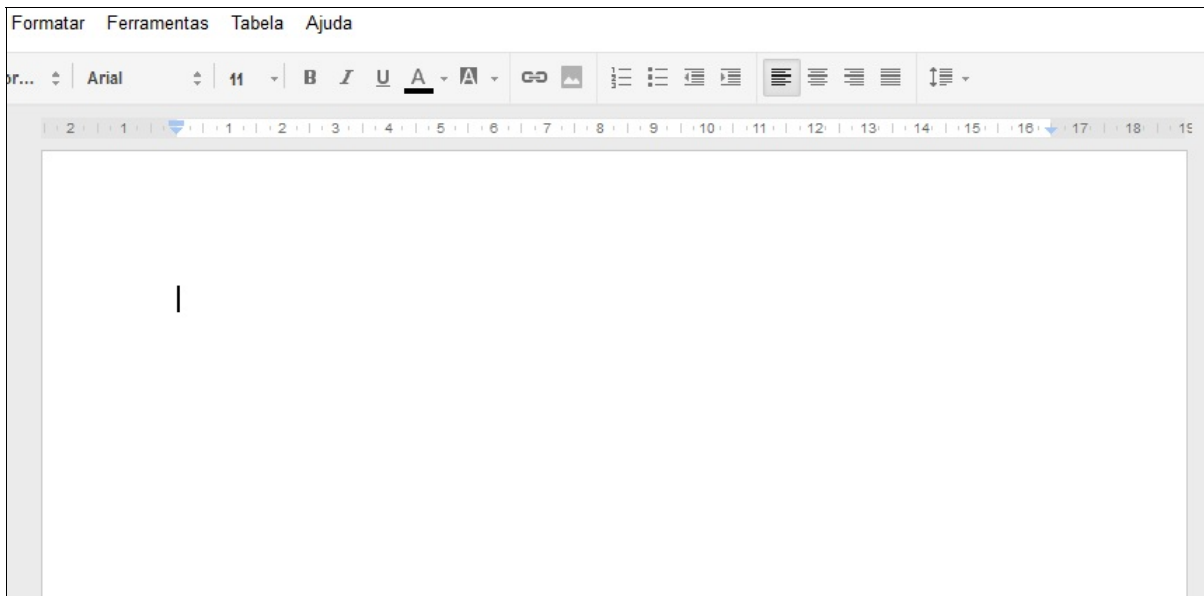


Depois de criado o documento, será aberta uma janela com o editor de texto, que se assemelha muito com outros editores de textos como o Word, bastante conhecido da maioria dos usuários de computadores, o que facilita seu uso. As figuras 3 e 4 mostram detalhes de sua interface.

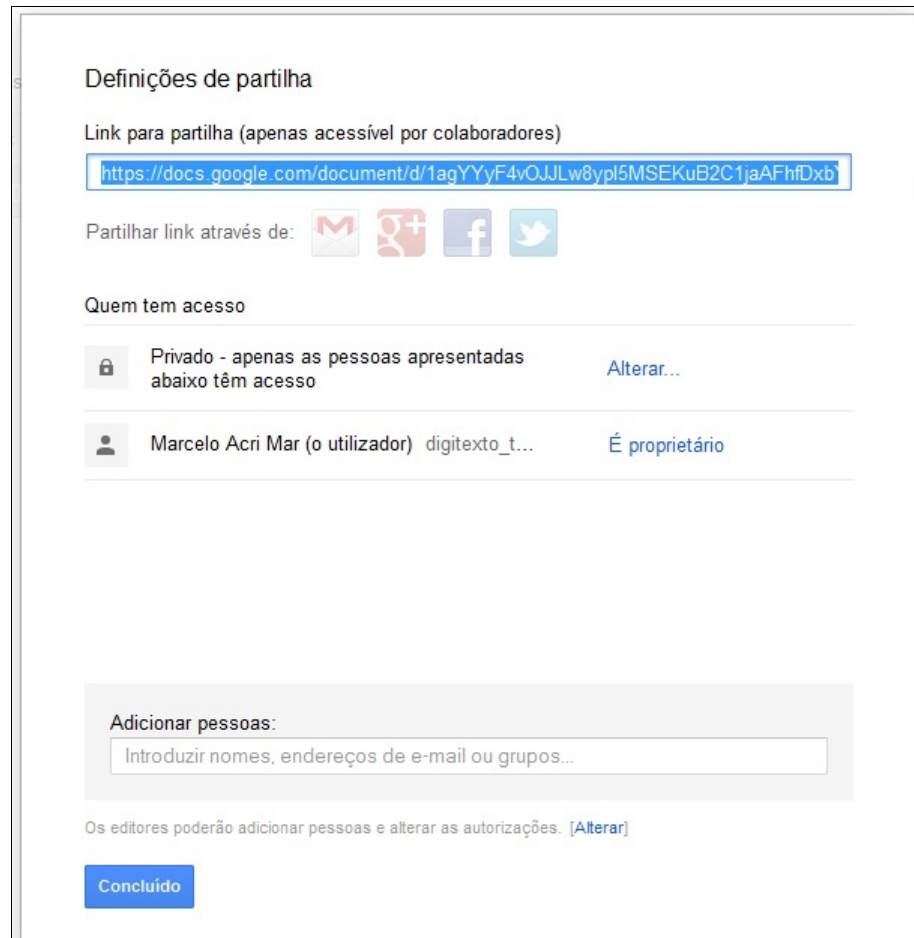
Figura 3 – Apresentação do menu do editor de texto.



Figura 4 – Apresentação do editor de texto.



Na página em que é mostrado o processador de texto (figuras 3 e 4), localizado no canto superior direito, há a opção “partilhar”, clicando nela, será aberta uma janela (figura 5) com local para inserir os e-mails de outros usuários com quem compartilhar a edição do documento. É possível escolher o nível de utilização do documento para a pessoa com quem é compartilhado (“É o proprietário”, “Pode editar”, “Pode comentar” e “Pode visualizar”). Cada pessoa com quem é compartilhado o documento receberá um e-mail avisando-a sobre isso e contendo um link para a página em que pode acessar o documento criado. Há a possibilidade, essa opção nos foi útil, de a pessoa que o cria e compartilha também receber o mesmo e-mail.

Figura 5 – Janela de compartilhamento do Google Docs.

Compartilhado o documento e iniciado o trabalho com o texto, o proprietário (aquele que criou o documento e o compartilhou) tem a possibilidade de ver um histórico das alterações feitas no qual são mostradas data, horário e quem fez a alteração (figura 6). Caso não aprove alguma alteração realizada, seu proprietário também pode restaurar alguma das versões anteriores. Cada usuário é mostrado com uma cor diferente, assim é possível saber qual foi sua colaboração dele para a produção do texto (figura 7).

Figura 6 – Revisão do documento no Google Docs.

Outra preocupação é com a escolha do curso, muitos alunos não sabem o que escolher e se as escolhas que estão fazendo são as corretas, outros fazem determinadas escolhas por decepções durante o caminho escolar, foi o que aconteceu com Karise Christiny Huss, estudante da graduação de Educação Física na UEL, "A decepção com a Educação Física escolar, sempre foi muito desleixada pelos professores, essa disciplina tem muito mais a oferecer que apenas um joguinho de bola".

Não se entra em faculdade sem motivações, muitos nem entram por não serem motivados, outros pegam a falta de motivação como uma grande arma para conseguir atingir seu objetivo, foi como aconteceu com o Bruno Pecorare, 18 anos, estudante do curso de Ciências Contábeis na Faccar (Faculdade Paranaense de Rolândia), "O motivo que me encorajou, foram as pessoas que disseram que eu não era capaz".

Durante o caminho percorrido até chegar no seu objetivo é preciso foco e dedicação. Por mais que haja esforço sempre haverá uma dificuldade a ser enfrentada, seja ela por desmotivações ou por falta de oportunidade e encorajamento por seus instrutores didáticos, foi como aconteceu com Barbara Colono, estudante do curso de história na UEL, "uma das dificuldades foi conseguir me preparar o suficiente para passar no vestibular e enfrentar o medo da prova, no ensino médio percebi a falta de informação e a pouca preocupação que o colégio tem em instruir os alunos para o vestibular, talvez porque – pelo que pude sentir – alguns professores desacreditam na possibilidade de um aluno da escola pública alcançar o ensino superior, poucos acreditam e apóiam os alunos, talvez pela consciência da precariedade do ensino e da sua própria "falha" como educador. E isso, tenho certeza, causou muitas

Figura 7 – Histórico de revisões.

Histórico de revisões ✕

- BruH.-.Thaisy
- mah_gatinha_123
- viktor.henrique1z
- yzza_12

Abr 2, 10:59

- paloma-msn1995
- BruH.-.Thaisy
- mah_gatinha_123
- viktor.henrique1z

Abr 2, 10:44

- paloma-msn1995
- mah_gatinha_123
- viktor.henrique1z

Mar 30, 08:42

- paloma-msn1995
- mah_gatinha_123

Mar 29, 16:23

- mah_gatinha_123
- duuh.carriel

Mar 27, 17:48

- mah_gatinha_123

[Restaurar esta revisão](#)

Mostrar alterações

[Mostrar revisões com mais](#)

Sua utilização aparentemente não exige muito dos usuários, porém, é necessário que saibam lidar com um editor de texto – no caso de optar pelo processador de textos – e com programas de envio de mensagens (e-mail).

O principal atrativo para nós foi, exatamente, a possibilidade de colaboração na edição, o que permite o desenvolvimento da escrita colaborativa. Sua aplicação na escola vem acompanhada de muito entusiasmo por parte dos professores que já conhecem a plataforma e suas possibilidades. Ao conversarmos com a equipe pedagógica e outros professores, descobrimos que vários aproveitam a ferramenta para a produção de textos e também há professores que estão usando as redes sociais para manter contato com os alunos interessados em tirar dúvidas e aprofundar-se nos conteúdos. Contudo, precisamos entender como a escola percebe a si mesma e como a área de ensino da língua portuguesa concebe sua ação. É o que veremos a seguir.

3 A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

*Acho que a melhor personagem
que um escritor pode inventar,
é um novo tipo de leitor
(Juan Villoro)*

O ambiente escolar caracteriza-se por ser um espaço paradoxal. Primeiramente por ser um espaço social que tem existido como uma dimensão à parte da mesma sociedade a que pertence. O que acontece dentro dos muros da escola encerra-se lá mesmo. Estamos nos referindo aos avanços na aprendizagem dos alunos cotidianamente, às produções desses alunos, aos projetos realizados. Muito se perde e deixa de engrandecer o desenvolvimento da criança ou do adolescente. Em seguida, por estar presente no século XXI e não (aparentemente) se adaptar a tudo o que a sociedade contemporânea oferece, essa mesma escola atende alunos que (independente de classe social) vêm dessa sociedade e que deveriam ser preparados para lidar com as exigências da vida moderna: a lida com o computador, a internet e todos os meios de comunicação e informação presentes no cotidiano e necessário para o desenvolvimento dessa sociedade. Consideramos essa questão um problema existente que poderia ser resolvido com uma melhor concepção da função da escola e de seu papel na sociedade do século XXI.

Que língua a escola tem falado? Como tem interagido com a sociedade do século XXI? Tem tido sucesso para comunicar-se com seus alunos? Nosso intento não é esmiuçar a escola em sua evolução ou em um recorte atual para criticar o seu papel ou sua importância. Buscamos, contudo, demonstrar que concepções os documentos oficiais determinam sobre – em nosso caso – de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e, conseqüentemente, de interação verbal e letramento. E verificar se esses documentos estão em consonância com uma escola que esteja preparada para formar o aluno do século XXI. Salientamos que muitos problemas existentes na escola são oriundos da falta de uma verdadeira clareza de seu papel na sociedade – independentemente de usar ou não a tecnologia digital.

No sentido posto, o Governo Federal entregou aos professores um documento criado com “a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 5). Com esse

documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), esperava-se que uma linha de ação (ou da padronização ou listagem de conteúdos básicos a serem ensinados em todo o território nacional) permitisse o desenvolvimento das escolas e o diálogo com todos que nela estão envolvidos (governantes, pais, professores e alunos). Contrariamente ao que se espera de um projeto de intervenção no sistema de ensino, não houve um debate anterior a sua publicação sequer com a participação dos maiores interessados: escola e família. Merece maior crítica o descaso do governo com relação às escolas. As ações tomadas (ou não tomadas) fazem parecer que o governo crê que a elaboração desses documentos por si só caracteriza uma ação louvável em prol da educação. De nada adianta criar documentos – destacando novamente, sem a participação dos maiores interessados – e deixar as escolas abandonadas; sem políticas públicas que busquem melhorar as condições dos professores e dos alunos.

Realmente há a necessidade de que sejam definidos os papéis da educação e de cada disciplina do currículo básico, assim como a necessidade de que seja feita uma revisão dos currículos que orientam os professores e especialistas em educação. Nesse aspecto, os PCNs apresentaram como fundamento do ensino o “desenvolvimento das pessoas e das sociedades” por meio da maior ampliação “no despertar do novo milênio” e da identificação da “necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 13). A escola, portanto, existe, espera-se, para a formação de um cidadão preparado para lidar com as exigências da sociedade do século XXI (BRASIL, 1998). E que exigências são essas? Segundo o próprio documento, aquelas surgidas com os progressos científicos e os avanços metodológicos, ou seja, espera-se que a escola se veja como parte dessa sociedade digital, tanto na inserção da criança desse milênio em seu ambiente, como na formação de cidadãos capazes de agir através dela, capazes para ingressar no mundo do trabalho.

Pensar a escola como formadora de futuros profissionais não é novidade. Os próprios PCNs afirmam que a discussão sobre a necessidade de reorganizar o ensino fundamental no Brasil é antiga, pois se associa ao processo de universalização da educação básica imposto como necessidade política às nações do Terceiro Mundo desde a metade do século XX (BRASIL, 1998). Relativamente novas são as demandas da sociedade digital, consequências “da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da

expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular” (BRASIL, 1998, p. 17). Novamente fazemos referência a Castells e Cardoso (2005) e sua afirmação de que a tecnologia assume usos ou utilidades que se vinculam às necessidades da sociedade em que se insere. Percebe-se que não é somente o desenvolvimento da tecnologia que provoca essa reavaliação do espaço escolar e de sua função, mas não podemos deixar de lado o fato de que suas consequências são bastante evidentes. De qualquer forma, os métodos e os conteúdos precisaram ser adequados às novas demandas e necessidades (BRASIL, 1998, p. 17).

Ao se pensar a educação como formação de mão de obra capacitada para as inúmeras e distintas áreas de produção e manutenção econômica do Brasil, não se deve deixar de lado a formação de um indivíduo que seja capaz de usar a linguagem para agir como sujeito nessa engrenagem social (um indivíduo que tenha sido letrado). Tanto a leitura como a escrita são práticas que não estão encerradas nos muros escolares; pelo contrário, a sua utilização na escola dá-se pelo aval da sociedade em que se insere a partir do momento em que essa mesma sociedade percebe e considera que se deve dominar a linguagem (tendo-a como uma atividade discursiva e cognitiva) e a língua (como sistema simbólico usado por uma comunidade linguística) e entender que esses domínios são condições que o indivíduo deve ter para participar socialmente de forma plena (BRASIL, 1998).

3.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Linguagem e interação são concepções defendidas por Bakhtin (2010, p. 261), ao postular que todos “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” Os indivíduos, ao fazer uso da língua, constroem enunciados orais e/ou escritos que surgem caracterizados por um contexto relacionado a alguma atividade humana, por condições específicas de produção e finalidades relativas ao campo ao qual se insere. Pensar a educação como formadora de profissionais é considerar a língua como uma ferramenta dinâmica e carregada por valores, posturas, conteúdos, formas, estilos e construção composicional. Tudo isso intimamente relacionado aos seus usuários e suas intenções e finalidades diante do que fazem, devem ou querem fazer.

Entendemos que o esperado do professor de língua materna é um ensino que tenha como fundamento a língua como “fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 125). A criança que inicia seu processo de aprendizado ou o indivíduo que sai da escola utiliza a língua quando tem a necessidade de interagir com o outro e faz isso construindo enunciados elaborados e acordados com sua postura ideológica e seu objetivo. Esse processo é o que chamamos de interação verbal. Ocorre dentro e fora da escola.

Bakhtin (2006, p. 114) defende que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Percebemos aqui que o professor de língua materna tem muita dificuldade para oportunizar ao seu aluno um contexto real de produção discursiva. A escola tem nos apresentado um ensino orientado por uma teoria bem fundamentada, mas uma prática distante disso. Sabemos que o que o aluno produz textualmente é para o professor. Faltam-lhe um leitor real, uma necessidade discursiva e uma finalidade para produzir seu discurso. O único e mais presente leitor do texto do aluno tem sido o próprio professor, que deveria ser o mediador dessa produção. Acreditamos que a formação de um sujeito letrado (consequentemente, crítico) fica prejudicada por faltar-lhe experiência discursiva com uma variedade de leitores e, portanto, adequações de seu discurso para chegar aos seus objetivos. Em outras palavras, como desenvolver a escrita de alguém se o seu leitor é sempre o mesmo e a adequação da escrita (somente para citar um aspecto) deixa de ser multiplicada por não ser necessária?

Ao mesmo tempo, o que foi afirmado por Bakhtin, no parágrafo anterior, não precisa de readaptação para um leitor distante no espaço e no tempo. O fenômeno da interação não prescinde de que seus interlocutores estejam presentes no tempo e no espaço. Obviamente, como apresenta Primo (2003), há níveis de interação que, indo mais além da ideia de interação através do computador, dependerá também do grau de letramento do sujeito que participa do processo de comunicação (real ou virtual). No fenômeno da interação, o sujeito que se caracteriza como enunciador do discurso dirige sua palavra ao outro, levando-o em consideração (BAKHTIN, 2006). Seu discurso irá sofrer variações “se se tratar de

uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)” (BAKHTIN, 2006, p. 114). O que corrobora o que dissemos antes. Tendo o professor como único leitor de seu texto, a habilidade de avaliar certos protocolos que seu discurso deve apresentar (grau de formalidade, adequação de vocabulário, estrutura composicional do texto, suporte do texto, etc.) nunca será desenvolvida por faltar-lhe um leque mínimo de leitores reais em situações reais de interação pela escrita ou pela fala.

Bakhtin também se refere a um horizonte social, definido e estabelecido, que é determinante da criação ideológica do grupo social e da época a que pertence. E de um auditório social, presente no mundo interior de cada indivíduo, que também é bem estabelecido. Nesse auditório social são construídas as deduções interiores do indivíduo, assim como suas motivações, apreciações, etc. Segundo o autor, quanto “mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica” (BAKHTIN, 2006, p. 115). Entretanto, o próprio autor afirma que não se pode idealizar um interlocutor além das fronteiras de classe e época bem definidas. Considerando que a ótica bakhtiniana trata das duas faces da palavra (de quem procede e para quem se dirige) e do fato de essa constituir o “*produto da interação do locutor e do ouvinte*” (itálico do autor) (BAKHTIN, 2006, p. 115), percebe-se que somente através da prática discursiva um sujeito caracteriza-se diante de outro. Somente através da produção discursiva é que o aluno definirá seu papel como sujeito social.

Indo mais além, Bakhtin (2010, p. 261) fala que todos “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, portanto, é preciso que a escola perceba que não é única na produção escrita – talvez o seja em outros aspectos, como a escrita marcadamente orientada pela norma culta, a escrita desvinculada de um valor social real – e esforce-se para levar ao seu aluno situações reais de utilização da escrita. No contexto escolar, há muitas pessoas interagindo o tempo todo: professores interagem com alunos, alunos interagem entre si; há ainda os funcionários e outras pessoas que visitam a escola a todo o tempo (pais, profissionais, palestrantes, policiais da patrulha escolar,⁹ pessoas que

⁹ O Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária foi criado em 2003 com o objetivo proteger a criança e o adolescente por meio de educação preventiva sobre drogas e violência. Os policiais visitam

divulgam instituições de ensino superior e cursinhos, entre outros). A escola oferece uma enorme quantidade de situações de interação que não tem sido aproveitada. O professor de língua portuguesa, quando inicia sua carreira, encontra um ambiente paradoxal. Como dito anteriormente, a escola é uma das faces da sociedade, porém, desconsidera-a; indo mais além, é frequentada por alunos oriundos dessa sociedade digital (a escola mesmo também se utiliza da tecnologia digital), mas essa mesma escola age de forma a evitar o uso de celular dentro da sala de aula. Possibilidades de promover eventos de letramento não faltam.

No entanto, esse mesmo novo profissional é orientado por um documento que fala em privilegiar a interação, mas direciona o professor para o trabalho com o texto. Segundo Bakhtin (2010, p. 261), o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” O falante, mesmo que não tenha consciência disso, avalia a situação em que está inserido antes de produzir seu discurso, visando atingir seu objetivo. Obviamente, muitos aspectos dessa avaliação são ensinados culturalmente e parte desse papel é, sim, da escola. Acreditamos, contudo, que a escola tem considerado esse seu papel de forma confusa, pois os PCNs trazem essa concepção de língua como objeto da prática social, mas ainda há muitos professores que focalizam o ensino no texto.

“Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Em outras palavras e justificando nossa escolha por não determinar um gênero discursivo em específico em nosso projeto de intervenção na escola, ao ser orientado para a elaboração de um blog jornalístico escolar o aluno percebe que a finalidade do projeto é elaborar textos para levar aos seus leitores informações, opiniões e críticas sobre fatos e temas relevantes para a comunidade escolar.

A partir dessa finalidade é que os alunos escolherão determinado gênero discursivo dentre as inúmeras possibilidades existentes para a produção do blog. Percebido isso e escolhido o gênero discursivo, eles adaptarão sua linguagem para esse público (principalmente, os outros alunos), o que abrange o estilo da

frequentemente a escola e realizam palestras, além do policiamento no ambiente escolar e em suas imediações (PARANÁ, 2012).

linguagem, os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua – de que fala Bakhtin – e também as escolhas de mídias, de referências e de caminhos hipertextuais. Sabemos que essas escolhas são orientadas pelos gêneros discursivos escolhidos por eles. Consideramos também que o processo de construção do texto em coautoria ficaria limitado caso fosse exigido determinado gênero discursivo. Além de que um ponto interessante para ser observado no processo de escrita é a escolha do gênero pelos próprios alunos, que já estão – através da escola – acostumados a compreender os gêneros discursivos que têm a função de informar.

“A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico objetais (temáticas), pela situação da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 282). Percebemos que os alunos envolvidos em nosso projeto – sem determinação de gênero, como afirmamos – realizaram uma avaliação de como deveriam expressar seu discurso. Somente o fato de produzirem um blog já imprimiu a necessidade de produzir textos que apresentem um discurso fortemente voltado para informar; o que Bakhtin disse ao fazer referência ao campo da comunicação discursiva, à composição pessoal dos participantes (o que consideramos incluir o outro – os seus leitores). Não nos posicionamos contra a orientação a determinado gênero, visto que as possibilidades são muitas, porém, em nosso caso não desejávamos limitar essas possibilidades. Buscamos observar como isso seria construído; diferentemente do que ocorre em sala, quando o professor faz um recorte do gênero discursivo – já distante de uma situação real de interação verbal – e focaliza somente o texto (quando não permanece no nível da linguagem).

3.2 APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA

A escola, com tudo o que já foi dito por nós, orienta-se por documentos oficiais como os PCNs que defendem que o ensino da língua deve partir de uma necessidade social que pertença realmente ao contexto dos alunos, todavia costuma não agir dessa forma, pois trava também uma luta contra as inovações tecnológicas relacionadas à comunicação. Os PCNs defendem que “o

homem cria a linguagem verbal, a fala” e, através da participação social, na “interação verbal, os sinais e suas combinações socialmente partilháveis organizam os dados perceptivos em sistemas simbólicos, por atributos e intencionalidade.” (BRASIL, 1998, p. 125-126). O professor de língua materna percebe – espera-se – essa concepção de língua. Contrariamente, desconsidera-se o uso das inovações tecnológicas – que fazem parte da realidade desses alunos – e suas possibilidades pedagógicas.

Falamos em possibilidades pedagógicas por considerarmos que a escola tem a função de preparar um indivíduo para lidar com as exigências de seu contexto social através de um recorte feito desse contexto e da escolarização desse recorte. A escola possui um caráter pedagógico, sua função não se reduz à criação de ambientes de interação (ou simulacros deles), pois deve agir de forma pedagógica com objetivos voltados ao ensino-aprendizagem desses recortes (ou conteúdos). Como defende Brasil (1998, p. 22) sobre o ensino de língua materna, o “objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”. A escolarização dos conteúdos¹⁰ é defendida também por Vigotski ao dizer que a aprendizagem na escola é sistematizada, diferente da aprendizagem pré-escolar. A escola “produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95).

O autor apresenta-nos as zonas de desenvolvimento do processo de aprendizagem de um indivíduo (criança ou não). Toda pessoa demonstra níveis de aprendizagem, conteúdos que já foram aprendidos, esse é o nível de desenvolvimento real. Ao ter que lidar com algo novo, terá, obviamente, que aprender a fazê-lo. Agirá, provavelmente, com a ajuda de alguém que já aprendeu, ou seja, que está em outro nível (superior) de desenvolvimento. Tendo a necessidade dessa ajuda – seja do professor ou de outra pessoa (na escola ou fora dela) –, estará se desenvolvendo em um nível no qual a colaboração do outro é

¹⁰ Em nossas leituras, encontramos as palavras *escolarização* e *pedagogização* e ficou evidente que o uso delas ainda está ocorrendo de forma a causar problemas de compreensão e distinção entre os termos. Soares (2004, p. 93) trata do vocábulo *escolarização* apresentando-o como, entre outros sentidos, um processo no qual algo se torna conteúdo; *pedagogização*, por sua vez, trata-se de um vocábulo que ainda não está dicionarizado, mas que tem sido utilizado como sinônimo de escolarização. Contudo, consideramos que há a distinção das palavras e, portanto, pedagogização tem mais relação com o planejamento das aulas, com a construção de uma engenharia didática, através da qual o professor escolariza objetos tornando-os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos.

essencial. Vigotski classificou-o como nível de desenvolvimento proximal, isto é, a distância que há entre o que a criança já desenvolveu e onde ela poderá chegar (o nível de desenvolvimento potencial). É por esse motivo também que defendemos que o ensino não deve estar centrado no professor como aquele somente que detém o conhecimento a ser ensinado, mas sim na ideia de que todos podem contribuir para o processo que, salientamos, dá-se através da linguagem.

O professor de língua tem a incumbência de organizar situações de aprendizado, ou seja, selecionar e planejar situações de interação em que os conhecimentos que seu aluno possui sejam postos em jogo juntamente com o conhecimento do outro (que esteja em um nível mais desenvolvido de aprendizagem – seja o próprio professor, ou outros alunos ou agentes externos à sala de aula) a fim de levá-lo à construção de novos conhecimentos; assim como deve organizar atividades que recriem situações enunciativas de outros espaços. Mais além, afirma-se que o professor deve agir levando em consideração, com relação ao que está ensinando, “sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá” assim como (o professor de língua portuguesa) deve “saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino” (BRASIL, 1998, p. 22).

Por esse motivo, os PCNs defendem a prática de um projeto educativo que esteja comprometido com a democratização social e cultural em uma escola responsável por garantir o acesso a saberes linguísticos para a formação de um cidadão. Espera-se da escola e, portanto, do professor de língua portuguesa um grau de comprometimento inversamente proporcional ao grau de letramento das comunidades que atende (BRASIL, 1998).

Nesse momento, o fenômeno do letramento toma lugar na discussão.

3.3 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL

Não há possibilidade de tratar da escola sem considerar que se trata também de um ambiente no qual ocorre muito mais do que a aprendizagem; a escola é um espaço de interação social tão intenso quanto qualquer outro. Nele interagem alunos, professores, funcionários, familiares e tantos outros profissionais

que visitam a escola a todo o tempo. Um espaço em que a comunicação está presente e não ocorre somente com fins pedagógicos. Trata-se de um ambiente, entre tantos, em que ocorre o fenômeno da interação verbal, da enunciação.

Bakhtin (2006, p. 114) apresenta a enunciação como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Indivíduos esses que interagem segundo necessidades individuais e buscam uma resposta do outro. Na imagem construída por nós, sujeitos dirigem-se ao ambiente escolar com o intuito de ensinar e aprender. No entanto, a comunicação desenvolve-se a todo tempo entre todos. Desse fenômeno social advém a interação verbal. A escola não é o único ambiente em que a escrita está presente. Vivemos em uma sociedade letrada, portanto, fundamentada na interação verbal através da escrita. Nesse ambiente, todavia, a escrita está presente não somente como forma de comunicação; é objeto de ensino-aprendizagem. É a escola que tem a incumbência de ensinar a tecnologia da escrita. Soares (2004, p. 92) diz, inclusive, que é devido a essa responsabilidade da escola que o conceito de letramento é vinculado à escolarização de forma “natural e inquestionável” tanto “para o senso comum quanto mesmo para a área da educação”.

Nesse ambiente (o escolar), ocorre a alfabetização e, com ela, o letramento do aluno. A alfabetização deve ser compreendida como o processo de aquisição da tecnologia da escrita. Kleiman (1995, p. 20) define alfabetização como “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (itálico da autora). Indo mais adiante em sua concepção, a alfabetização é um fenômeno que pode ser medido através de avaliações que promovam ou não a criança. Quando se insere na escola, a criança é apresentada a essa ferramenta discursiva que a levará a, posteriormente, empregar para fins pessoais (o que demonstraremos depois, mas que é conhecido como modelo autônomo de letramento) e também para agir socialmente de forma a não produzir resultados somente para si, mas para o grupo com o qual interage (modelo ideológico de letramento). Soares (2004, p. 91) aprofunda o conceito ao acrescentar que a alfabetização compreende a aquisição de um conjunto de técnicas que abarcam “procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita”. Habilidades essas que permitem à criança ser capaz da decodificação de “fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o

domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico)”. Além disso, também constitui a habilidade motora para manipular instrumentos e equipamentos para codificar e decodificar esse sistema; a utilização adequada do corpo para isso, além de outros instrumentos; de organização da leitura do texto, sua orientação e hierarquia.

Essa possibilidade de avaliação do desenvolvimento da criança no processo de alfabetização acaba criando a ideia errônea de que o fenômeno do letramento também pode ser medido. Vemos, porém, os professores de língua materna realizando avaliações com vistas à capacidade de o aluno escrever bem, isto é, escrever de forma adequada à norma culta da língua portuguesa. Muitas vezes, dando-se maior grau de importância a esse aspecto do que à própria discursividade. Soares (2003, p. 65-66), no entanto, defende que o letramento “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.” Essa impossibilidade de definir breve e objetivamente o que é o letramento gera a impossibilidade de se realizar medições objetivas e também claras sobre o nível de letramento em que se situa um indivíduo letrado, pois, além disso, “cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia” (SOARES, 2003, p. 66). E essas dimensões de letramento são em grande número e ocorrem dentro e, principalmente, fora da escola. Caracterizam o que chamamos de multiletramento, dentre os quais está o letramento digital.

Considerando que estamos lidando com o letramento digital, podemos fazer uma correlação entre o processo de alfabetização (com todos esses procedimentos de leitura e escrita) e a aprendizagem do uso do computador para que seja mais bem compreendida a relação que é construída entre alfabetização e letramento. Também não o fazemos com o intuito de criar novos nomes para um fenômeno abarcado pelo conceito de alfabetização, mas como forma de entender que aprender a usar a tecnologia digital (o computador, o celular) não é tão distinto de aprender a manusear o lápis e o caderno. Nesse processo, enquanto ainda precisa lidar com programas e equipamentos para saber usá-los, o sujeito está no período de alfabetização (ou alfabytização, como cunhado por Ribeiro (2008)). Ao ir além, passa a fazer uso da escrita como instrumento para interagir com o outro de forma a satisfazer finalidades que atendem também ao contexto social em que se insere. Todavia, o usuário do computador (para apresentar um exemplo mais

explícito nessa questão) não fica treinando como usar o mouse ou o programa de mensagens instantâneas. Pelo contrário, ele desenvolve a habilidade de aproveitar-se da tecnologia digital ao mesmo tempo em que interage com o outro. Assim, como afirma Soares (2004, p. 90), “alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos”, por ocorrerem quase que momentaneamente e no mesmo local (na escola), e que devem ser distinguidos e aproximados.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), letramento caracteriza-se por ser um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Inerentes ao conceito estão o fenômeno da interação verbal e o uso da escrita para fins determinados. Inserido em um ambiente social, o indivíduo – movido por uma necessidade pessoal – pode lançar mão da escrita como ferramenta para interagir com o outro para atingir seu objetivo. Dentro do espaço escolar, podemos exemplificar isso com um aluno – situação frequente – dirigindo-se à secretaria do colégio para pedir um comprovante de matrícula para ser aceito em uma vaga de emprego. Caso não conheça todo o espaço, terá que se guiar por placas de sinalização até encontrar a secretaria. Em seguida, deverá pedir o documento fornecendo algumas informações necessárias (nome completo, série e turma). Será pedido que leia rapidamente para verificar se não há erros no documento.

Outro exemplo pode ser a inscrição para o vestibular, na qual o aluno precisa ler todas as informações do concurso, as regras e calendário, para fazer sua inscrição. Deve acessar a ficha de inscrição on-line e preencher com seus dados. Em certo momento, será pedido que faça a conferência das informações e encerre seu preenchimento. Feito isso, terá que imprimir o boleto de pagamento da taxa de inscrição. Todas essas ações exigem que o sujeito tenha um nível mínimo de letramento digital desenvolvido. Na verdade, (como trataremos a seguir), exige-se o desenvolvimento de multiletramentos. Qualquer uma das situações exige a escrita. Ainda que o aluno esteja acompanhado e não precise realizar todo o processo sozinho, ao realizar todas as ações anteriores, teve de lidar com a linguagem escrita.

A pessoa letrada realiza qualquer uma dessas ações de uma forma até automatizada e sequer imagina todos os mecanismos cognitivos que foram ativados para isso. Na verdade, a pessoa que é letrada vai muito além da

decodificação das letras; busca agir socialmente através da leitura e da escrita produzindo seu discurso e inserindo-se em uma situação em que deixa de ser um sujeito passivo e torna-se parte de um contexto de interação. Indo mais adiante, Soares (2003, p. 18) defende que o letramento resulta da “ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever”, que leva o indivíduo a apropriar-se da escrita para esse agir social. Espera-se, portanto, que a escola desenvolva projetos que levem a criança a lidar com a escrita de forma a ir além da decodificação das letras, isto é, aproveitar-se da escrita para interagir com o outro.

Em sua maioria, os ambientes de letramento não são ambientes em que o seu desenvolvimento é escolarizado. Como já dissemos, à escola cabe a escolarização do letramento. É nesse espaço em que a aquisição da escrita ocorre de forma consciente, planejada e dosada. Entretanto, isso não significa que a escola seja o único ambiente em que o letramento é desenvolvido. É, porém, o único ambiente em que isso ocorre de forma consciente e planejada. Há infinitos espaços em que um sujeito pode interagir com outro. Conseqüentemente, essa interação pode acontecer com a utilização da linguagem escrita em algum nível e grau de ocorrência. Esse leque de possibilidades leva-nos a considerar que não há um letramento, mas diversos letramentos. O aluno que precisa obter, em nosso exemplo, o comprovante de matrícula para comprovar que está frequentando a escola pode apresentar infinitos comportamentos na mesma situação e isso, entre outras coisas, será determinado por seu nível de letramento. Se souber como proceder (onde conseguirá esse documento, com quem deverá falar), irá diretamente para o local; por outro lado, pode decidir por buscar ajuda. Se conhecer o trajeto, não haverá problemas; porém, pode guiar-se pelas placas nas portas das salas ou pedir ajuda da inspetora. Ao chegar à secretaria, explicará o que precisa e o porquê, tendo também que apresentar as informações necessárias.

No nosso outro exemplo, o aluno que precisa fazer sua inscrição para o vestibular, deverá procurar a pessoa responsável pelo laboratório, reservar um horário para dele fazer uso e, então, acessar a página virtual da universidade para efetuar sua inscrição. Se não for um usuário costumeiro do computador e da internet, precisará da ajuda de alguém mais experiente. Caso contrário, fará tudo por si só. Sua atitude dependerá do nível de letramento que possui para lidar com os diferentes contextos de escrita existentes nessa situação de interação (reserva de horário do laboratório de informática, utilização do computador, acesso da página da

UEL, preenchimento da ficha de inscrição on-line, envio do arquivo para impressão). Sua ação pode parar em qualquer ponto desse processo e ele delegará ações para alguém que tenha desenvolvido um nível maior de letramento para auxiliá-lo. Na verdade, devido a vários fatores sociais, o seu nível de letramento pode ser mais desenvolvido ou não. O nível de letramento depende também do nível de escolarização e da capacidade de fazer uso efetiva e competentemente da leitura e da escrita, segundo Soares (2004).

Em nossa proposta de intervenção, vários grupos selecionaram os temas para seus textos e iniciaram a escrita em coautoria. Foram exigidas deles habilidades para lidar com um programa de e-mail e editor de texto. Além do letramento digital, precisaram lidar com pesquisas em materiais impressos, conversas com professores e outros profissionais. Houve grupos que demonstraram diferentes níveis de letramentos ao aproveitarem o celular para filmar, fotografar e trocar mensagens, elaborar questionários para entrevistas, tabelas estatísticas para tabular os dados obtidos com pesquisas de campo realizadas na escola (no caso de elencar as profissões mais buscadas pelos alunos dos terceiros anos). Fica evidente que tiveram que lidar com outros instrumentos tecnológicos e com outras linguagens (matemática).

A escola, que dissemos ser um dos infinitos ambientes de letramento, caracteriza-se dessa forma por promover o que Kleiman (1995, p. 40) classifica como “*evento de letramento*, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” Não há dúvida de que a escrita está presente naquele ambiente, assim como em muitos dos ambientes que frequentamos. Se não concretamente presente, faz-se sentir por nossos discursos.

O ambiente escolar, por sua vez, trata-se de um desses espaços de letramento; contudo, uma forma de letramento chamado de autônomo, isto é, desenvolve-se um tipo de letramento que Soares (2003) explica como sendo o uso das habilidades de leitura e escrita com o objetivo de atender às exigências sociais. Em contraponto ao chamado modelo ideológico de letramento, que, segundo a autora, caracteriza-se pela concepção das formas que as práticas de leitura e escrita assumem socialmente formando estruturas de poder na sociedade, aumentando a consciência do sujeito sobre sua vida e sua capacidade de lidar com decisões que

podem alterar sua realidade. Lembrando-se de um dos exemplos dados, o aluno que usa o laboratório de informática para fazer sua inscrição no vestibular o faz por uma necessidade individual (para concorrer a uma vaga em um curso superior) é um exemplo do modelo autônomo de letramento. Caso, hipoteticamente, ocorresse um problema em sua inscrição, por exemplo, a digitação errada do número do documento de identidade, conseqüentemente, teria que entrar em contato com a instituição – geralmente isso é feito durante o concurso e por escrito – e pedir a correção da informação. Essa sua atitude poderia servir de modelo para os outros casos semelhantes, havendo a possibilidade de resolver algo que alteraria sua realidade e de outras pessoas. Isso caracterizaria o modelo ideológico de letramento, desde que o estudante divulgasse isso, por exemplo, em uma rede social.

Também como exemplo, em nosso projeto de intervenção, pudemos observar situações em que ocorreu tanto o modelo autônomo de letramento, como o ideológico. Em determinadas produções, as intervenções feitas pelos alunos demonstraram a preocupação do uso da escrita restrito à produção do texto de forma a atingir uma versão final satisfatória para o grupo somente; trata-se assim do modelo autônomo de letramento, em que a escrita busca apenas o produto final (o texto). Na apresentação das produções feitas será possível observar que há temas tratados que objetivam apenas informar. Outras situações, todavia, comprovaram a preocupação do grupo de alunos em produzir um discurso de denúncia diante dos problemas sociais que há em sua comunidade, trata-se, obviamente, de um uso da escrita com objetivos que vão além do pessoal, de alguma necessidade individual; pelo contrário, apesar de ser apenas uma atividade escolar em que ficou claro para os alunos que se buscava avaliar o processo de produção da escrita em coautoria, a produção apresentou um cunho social bastante claro e evidente: denunciar problemas existentes na comunidade. Esse é o modelo ideológico de letramento, no qual a escrita é usada, como dissemos anteriormente, de forma a provocar mudanças na vida de muitas pessoas, não somente de quem a utiliza.

Considerando os espaços de letramento e seus inúmeros possíveis eventos de letramento, percebemos que não há mais possibilidade de se considerar um único letramento, mas devemos aceitar a ideia de que existem múltiplos letramentos. Soares (2003) defende que ao lidarmos com variadas tecnologias, acabamos por desenvolver distintas modalidades de letramento. Para a autora, não

há lugar para pensar que haja um “conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 2003, p. 78). É por isso que se fala também em um letramento hipertextual.

Pinheiro e Araújo (2012) tratam do conceito de letramento hipertextual, argumentando que se há tipos diferentes de letramento para abarcar a multimidialidade presente no hipertexto, deve também existir um tipo de letramento que prevê a leitura e a escrita de textos em que convergem mídias que apresentam uma relação texto-imagem mais íntima e frequente. Como ferramentas digitais permitem a elaboração de textos sincréticos (verbal e visual) de forma mais dinâmica e o ambiente virtual permite a produção de gêneros discursivos que cada vez mais apresentam hipertextos mais elaborados, é necessário lidar com essa relação de forma a contemplar o fenômeno sem, no entanto, criar metalinguagens e conceitos insuficientes ou desnecessários.

Como já dissemos anteriormente, na área do fotojornalismo, a imagem é tratada não como ilustração do texto verbal – pelo menos, assim espere-se. Há jornalistas que têm uma compreensão melhor das possibilidades inumeráveis que existem quando construímos textos em que a palavra e a imagem unem-se para dizer algo. Esse trabalho semiótico de construção de textos, porém, é característica de poucos profissionais da área. A internet, por outro lado, trouxe isso para perto de qualquer pessoa que queira produzir informação dessa forma. Essa convergência verbo-visual tornou-se tão próxima de todos, de acordo com Pinheiro e Araújo (2012), que as pessoas desenvolveram práticas de leitura e escrita que abarca esse fenômeno. Também buscamos entender o que ocorre na prática escrita através de ferramentas digitais em ambiente virtual sem, no entanto, pecar pela criação de novos nomes para o fenômeno do letramento. Fala-se em letramento hipertextual e, sob a perspectiva teórica definida por Pinheiro e Araújo (2012), hipertexto é tratado como uma tecnologia disponível on-line. Concordamos com os autores, pois defendemos que a hipertextualidade existe nas ligações construídas através dos cruzamentos virtuais e informacionais, que podem ser acessadas de qualquer ponto para qualquer ponto – guardadas as pistas dadas por quem elabora o hipertexto – e que o ambiente virtual potencializa essa elaboração.

O leitor de hipertextos elabora um protocolo adequado de leitura no qual são necessárias habilidades de leitura e escrita multimodais possibilitadas por

tecnologias digitais (PINHEIRO & PINHEIRO, 2012). Nos primeiros anos de existência da internet poder-se-ia até pensar que a leitura na tela não era muito distinta da leitura do impresso. Quem conheceu esse período deve se lembrar de que os conteúdos apresentados eram restritos ao texto verbal. Logo, possibilitou-se a elaboração de textos multissemióticos. Com o desenvolvimento da tecnologia digital, veio a multimídiação. E os protocolos de leitura desenvolveram-se também de forma a possibilitar a popularização dessa nova forma de construção discursiva. Desde então as habilidades de leitura e escrita, aparentemente, chegaram a uma posição que contempla essa nova forma de discursividade. Dizemos aparentemente porque com a evolução da internet, o lançamento do conceito de Web 2.0, o avanço da tecnologia digital e a ocorrência de novas demandas sociais para o ambiente virtual levam a novas práticas de leitura e escrita. Podemos exemplificar com as diversas plataformas digitais oferecidas para a criação de redes sociais, porque cada uma apresenta uma interface e ferramentas particulares, além de finalidades também distintas.

Com relação a isso, Pinheiro e Araújo (2012) também comentam que houve mudanças nas práticas sociais em que estão presentes essas tecnologias, conseqüentemente, as concepções de letramento também devem acompanhar essas mudanças. Para chegar a uma compreensão satisfatória das possibilidades que existem para a elaboração de conteúdo a ser disponibilizado em ambiente virtual, por exemplo, é necessário que o sujeito tenha atingido um nível básico de letramento hipertextual – ainda que não possa ser medido ou quantificado claramente. Entretanto, outros tipos de letramentos estão implicados nesse processo: letramento tradicional, letramento visual, letramento informático e letramento informacional. Cada qual atendendo necessidades oriundas dos recursos tecnológicos presentes no ambiente virtual: a elaboração de conteúdos através de práticas tradicionais e abarcadas pelo letramento tradicional; o desenvolvimento de habilidades para lidar com o texto visual e tudo o que a ele se relaciona; a construção dos caminhos e instrumentos oferecidos pela informática; e competências para lidar com a informação oferecida dentro e, principalmente, fora do ambiente virtual. Pinheiro e Araújo (2012) concluem que o letramento hipertextual resulta da convergência de diversos letramentos essenciais para que o usuário da internet compreenda o que lê ou escreve; porém, eles não ocorrem em um único momento de interação.

No entanto, consideramos que o letramento hipertextual, apesar de abarcar diversos outros letramentos, está restrito à produção textual e à leitura quando se refere ao percorrer o texto através de hiperlinks. Para nós, o trabalho com recursos digitais em ambiente virtual abrange uma complexidade de práticas para uma pessoa letrada, pois é preciso pensar não apenas na convergência de mídias, na não linearidade textual ou na multissemiótica possível. Consideramos que a noção de letramento digital caracteriza-se como a concepção mais adequada, pois abrange, além dos letramentos já referidos (tradicional, hipertextual, visual, informático, informacional), outros que por ventura surgirão a partir da evolução da tecnologia digital. Carvalho e Lima-Neto (2012) afirmam que, focalizando práticas dentro do ambiente escolar, os estudantes fazem uso de diversas e distintas habilidades e procedimentos para elaborar o texto, tais como habilidades para realizar a organização de elementos linguísticos e cognitivos sobre o gênero com o qual estão lidando, a utilização de tecnologia digital, o reconhecimento e o trato com a ferramenta digital que está disponível no ambiente virtual – lembramos que, por exemplo, as plataformas digitais para criação de blogs têm apresentado interfaces e recursos bastante distintos – e a facilidade para adaptar-se ao uso de equipamentos digitais diversos (computador, notebook, celular, *tablets*, por exemplos).

Referindo-nos ao projeto que desenvolvemos, usar recursos digitais em ambiente virtual propicia e exige dos alunos envolvidos o desenvolvimento do letramento digital, que, segundo Buckingham (2010), engloba habilidades necessárias para usar o computador, lidar com suas interfaces, navegar na internet, fazer pesquisas em ambientes virtuais, saber localizar e selecionar conteúdos na rede virtual, utilizar os navegadores, os hiperlinks, os mecanismos de busca, entre outras (como afirmamos antes).

Falando no projeto, apresentamos a seguir seu contexto metodológico.

4 METODOLOGIA

O mérito do homem não reside no conhecimento que tem, mas no esforço que despendeu para alcançá-lo.
(Gotthold E. Lessing)

Ensinar a língua materna tem sido um desafio com salas numerosas, poucos recursos técnicos,¹¹ desinteresse dos alunos, problemas de rebeldia, intervenções não adequadas nas aulas, interrupções, direcionamento do ensino para outras questões. Para o professor – de qualquer área – essas questões são preocupantes. A escola tornou-se o centro das atenções dos interesses externos aos daqueles que querem ensinar e/ou aprender. Paradoxalmente, apesar de não ser difícil de entender o porquê, não é interesse das agências que a administram.

Enfim, ensinar tem sido tão difícil quanto antes. Ensinar língua portuguesa é um desafio, porque há muitos fatores internos e externos à escola que dificultam o trabalho do professor. A falta de investimentos na educação e, mais especificamente, na inserção das novas tecnologias na sala de aula tem sido motivo para o desestímulo tanto de professores como dos alunos. Com uma escola que se mantém como era há décadas inserida em uma sociedade que vem evoluindo, principalmente em relação à tecnologia, o aluno sente-se desestimulado. Com essa situação, observamos que, no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem da escrita, uma das dificuldades é a troca de conhecimentos entre professor e alunos.

O computador e a internet, dessa forma, são ferramentas que podem ser utilizadas dentro da escola, podem se tornar recursos para bons projetos de ensino-aprendizagem; estimulantes e desafiadores o suficiente para provocar a aprendizagem e propiciar maior interação entre todos os envolvidos no processo. A decisão sobre se e como a tecnologia se fará presente no processo de ensino-aprendizagem pertence ao professor, pois, como Coscarelli diz, “o computador é

¹¹ Embora consideremos que tecnologia é toda ferramenta que possa ser utilizada para um fim, no caso da escola, para o ensino; decidimos nos referir a recursos técnicos em vez de tecnológicos para fazer referência ao que ocorre em muitas escolas públicas espalhadas pelo Brasil, nas quais faltam instrumentos “tradicionais, antiquados; mas importantes” para o professor: quadro e giz, carteiras, cadeiras, entre outros. Paiva (2008), no entanto, destaca que a tecnologia e seu uso nas escolas brasileiras “não poderia ser linear em um país como o nosso, onde as diferenças sociais impedem que tecnologias como o papel e o livro, e até a eletricidade esteja ao alcance de todos. Muitas tecnologias já obsoletas, como o projetor de slides, por exemplo, nunca chegaram a determinadas escolas”.

uma máquina muito bacana, mas não faz nada sozinho.” (COSCARELLI & RIBEIRO, 2007, p. 25). Defendemos, obviamente, que a tecnologia pode trazer bons resultados nesse processo, porém, sabemos que isso depende da forma como é aproveitada. Há vários casos em que a tecnologia foi usada apenas como passatempo, sem sequer pretensões pedagógicas.

Nossa proposta no projeto em foco foi elaborada e realizada considerando que os alunos já possuem experiências em níveis variados com a leitura e a escrita de textos impressos e (não em sua totalidade) e são usuários das redes sociais em ambiente virtual.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Por nos propormos a verificar como ocorre o desenvolvimento da escrita em coautoria realizada e potencializada pelo uso de ferramentas digitais em ambiente virtual com alunos de ensino médio de uma escola de ensino público, considerando que realizaríamos um projeto de intervenção com relação à proposta de ensino de língua portuguesa, mais detalhadamente, de produção escrita, classificamos nossa pesquisa, com relação a método de pesquisa, como qualitativa. Tal classificação do método deve-se ao fato de construirmos e analisarmos as informações observadas na proposta de intervenção na escola interessando-nos o processo de produção discursiva. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa caracteriza-se também por obter os dados em seu ambiente natural e ter como principal instrumento de geração de dados o próprio pesquisador. Além de descrever os dados, preocupa-se com o processo em detrimento ao produto. Por gerenciarmos as informações a partir da observação das intervenções feitas pelos alunos no Google Docs – visto que fomos nós que criamos os documentos, portanto, tínhamos acesso a todas as informações relativas a quem interveio, em que data e momento e de que forma –, essa construção de informações pode ser compreendida como realizada em seu ambiente natural (ainda que se trate de um ambiente virtual). Além disso, fomos nós que observamos e gerenciamos essas informações no momento de produção dos alunos e na análise feita.

A escola, o professor, o aluno e a escrita são elementos que possuem uma dinâmica entre si. Buscando definir o que é a pesquisa qualitativa, encontra-se como outra característica uma relação dinâmica entre o mundo e o

sujeito. Ora, entre nossos sujeitos de pesquisa (os alunos) e seus objetos (a escrita) há uma relação indissociável e dinamicamente relacionada ao mundo. Ainda que apresentemos algumas informações numéricas, a essência de nossa pesquisa é a qualidade do processo de desenvolvimento do letramento digital no grupo selecionado. Com relação a essas informações que foram geradas e sua análise realizada por nós, o cunho de nossa pesquisa caracteriza-se como interpretativista, visto que nos dispomos das produções discursivas do grupo de alunos de forma a perceber e interpretar como ocorreram as ações colaborativas de forma a chegarem a um produto final – esse caracterizado como importante, pois é preciso que o produtor do discurso, tendo definida uma finalidade para comunicar-se, saiba o que quer produzir. Esse objetivo dos alunos (o texto) é relevante para nós, pois também devemos conhecer o que buscavam produzir para avaliar de forma coerente o caminho que percorreram por meio da escrita colaborativa.

Em nosso tempo como educadores, percebemos a dificuldade que os professores têm, em geral, para agir em sala de aula de forma colaborativa. A aprendizagem não é uma atividade solitária, individual. Ainda que alguém aprenda algo somente pela leitura, há outras vozes (nos textos lidos por essa pessoa) agindo internamente nessa pessoa que classificamos como autodidata. Por ser em sua essência colaborativa, a aprendizagem necessita da interação com outros sujeitos. Consideramos essencial para nossa fundamentação teórica as ideias de Vigotski com relação à aprendizagem e as zonas de desenvolvimento. Contudo, trabalhar dessa forma na sala de aula tem sido bastante difícil devido a vários fatores (quantidade de alunos, tempo de aula, falta de recursos, etc.). Foi por esse motivo que decidimos realizar essa pesquisa sobre a aprendizagem colaborativa, mais especificamente, a produção de discurso colaborativa. Como estamos partindo de um fato vivenciado por nós, ainda que os contextos não sejam os mesmos (como será explicitado adiante), categorizamos nossa pesquisa como pesquisa-intervenção.

Não trabalhamos com o grupo de alunos através de aulas, juntamente com o professor. Realizamos nossa pesquisa em horário extraclasse e com alunos voluntários, logo, nós mesmos lidamos com eles e obtivemos as informações a serem interpretadas. Segundo Leffa (2006, p. 129), a “intervenção é efetuada pelo professor pesquisador [...], com a contribuição do grupo de pesquisa, através de discussões e de seminários.” Em nosso caso, realizamos primeiramente

oficinas para apresentar as ferramentas digitais de que dispormos para a produção escrita. Abrimos espaços para discussões sobre o que estava sendo feito por nós (pesquisadores e alunos) e orientamos nossa ação com o grupo de forma a ir corrigindo qualquer problema porventura ocorrente.

Em relação à pesquisa e sua classificação, a pesquisa-intervenção está bastante próxima à pesquisa-ação. De acordo com Paulon (2004, p. 18), “tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa-intervenção articulam pesquisador e campo de pesquisa”. Percebemos que outras características de ambas as pesquisas concordam para que haja certa confusão entre elas. No entanto, a pesquisa-intervenção apresenta-se como “uma variação significativa, ainda que sutil, do projeto político que ensejou a formulação dessas duas novas estratégias de investigação participativa” (PAULON, 2004, p. 18). É por esse motivo que partimos de algumas considerações da pesquisa-ação para chegar à pesquisa-intervenção através da apresentação de nossa postura como pesquisadores.

Thiollent (2009) caracteriza a pesquisa ação como uma estratégia metodológica em que ocorre ampla interação entre pesquisadores e pessoas envolvidas no projeto. Exatamente o que ocorreu em nossa pesquisa. Entramos em contato com os alunos que fariam parte do projeto e, em todo o tempo, interagimos com eles de forma a orientá-los no andamento da proposta, sem que, obviamente, influenciássemos em suas ações. Também começamos nossa pesquisa com oficinas para que essa orientação fosse efetiva. Durante o processo, deparamo-nos com situações em que precisamos intervir para que não houvesse prejuízos à pesquisa e, principalmente, à aprendizagem e desenvolvimento da escrita em ambiente virtual. Entretanto, esses momentos foram poucos; ainda assim, não podem ser deixados de lado, pois também é um aspecto que caracteriza a pesquisa-ação (LEFFA, 2006) e que consideramos essenciais também para a pesquisa-intervenção realizada por nós. Paulon (2004, p. 20) afirma que a pesquisa-intervenção também implica no fato de a atitude do pesquisador ser “sempre direcionada para a elucidação dos diversos interesses e aspectos envolvidos na situação”, o que inclui nossas intervenções nas situações inesperadas ocorrentes durante o processo.

Chegamos à escola e apresentamos nossa proposta de intervenção. Ao lidarmos com um grupo pequeno em uma situação distinta de uma sala de aula, inserimo-nos em outro fator que define nossa pesquisa como interventiva. Segundo

Leffa (2006, p. 130), a pesquisa-intervenção atém-se “a uma realidade mais restrita, como a de uma disciplina, de uma situação e, por isso, não” pretende “contribuições sociais mais amplas”. Em nosso caso, agimos em um contexto situacional restrito: oficinas extraclases realizadas no ambiente escolar e através da ferramenta digital Google Docs e se processador de textos, a partir do qual observamos as interações entre os alunos em ambiente virtual. Outro aspecto apresentado por Leffa (2006) é o fato de o objeto de investigação não ser as pessoas envolvidas no projeto, mas sim a situação social e os problemas que surgem durante o processo. Essa, na verdade, é uma palavra-chave em nossa pesquisa: processo. O que nos interessa é o processo comunicativo através da escrita e o processo de desenvolvimento da escrita em coautoria. No entanto, o produto final, o texto, não é um detalhe, pois caracteriza-se de forma relevante como ponto de chegada e também como parâmetro para avaliação da evolução dos grupos de alunos analisando o processo em sua totalidade. Durante esse processo, os grupos foram definindo suas ações tendo em mente o objetivo final de apresentar um texto que considerasse satisfatório para ser apresentado para a toda a comunidade escolar. Em uma segunda produção escrita, observados os problemas ocorrentes na primeira atividade, orientamos o grupo de forma a evitar novos problemas semelhantes e desenvolver o letramento digital com novas tarefas a serem vencidas (como a convergência de linguagens). Os problemas que ocorreram não foram deixados de lado, servindo para reflexão do que foi feito e do que deveria ser corrigido.

Acompanhamos nossos alunos de forma a observar como gerenciavam as ações sem que nossas observações e/ou orientações causassem posturas que não seriam naturais ao grupo. Além disso, buscamos demonstrar como ocorre o desenvolvimento da escrita colaborativa e apresentar para nossos alunos uma forma de escrever que não está presente na escola. Acima de tudo, entendemos nossa pesquisa importante não somente para os estudos acadêmicos, mas para o desenvolvimento crítico dos alunos envolvidos na pesquisa à medida que intervimos de forma a transformar a realidade e provocar a reflexão sobre o que ocorre.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO

O projeto de intervenção foi realizado em um colégio público da rede estadual localizado na cidade de Rolândia, no estado do Paraná, situada em um bairro não central. Atende alunos essencialmente das redondezas e também de bairros um pouco distantes e até da zona rural. No ensino técnico, há alunos de outras cidades e de distrito São Martinho, distrito de Rolândia. Os alunos que moram na cidade, contudo em bairros distantes, têm à disposição o transporte oferecido pela Prefeitura Municipal. São ônibus em bom estado, porém, que trafegam lotados.

Nessa escola, funcionam os ensinos fundamental, médio e profissionalizante. É classificado com um porte grande, atendendo a média de 1.700 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Nós, pesquisadores, somos conhecidos nesse colégio e fomos bem recebidos. Após apresentarmos nossa proposta de intervenção para a equipe pedagógica e a direção do colégio, obtivemos autorização para convidar alunos do ensino médio a fazer parte do grupo. No projeto, participaram vinte e cinco alunos que, após a apresentação da proposta e esclarecimento dos objetivos e informações afins através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice A, apresentaram-se como voluntários para criar e manter o blog jornalístico escolar. O número de alunos que participariam no projeto foi determinado por nós tendo como critério a ideia de formarem grupos de cinco alunos e também para evitar dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa por haver um número pequeno ou grande de alunos. Dessa forma, convidamos os alunos de forma a não exigir que fossem alunos que escrevem bem ou que gostem de ler. O desenvolvimento da linguagem não deve ficar restrito àqueles que são leitores e/ou escritores assíduos. De certa forma, uma preferência pelos que ainda não se desenvolveram bem na leitura e na escrita é bem-vinda, pois o objetivo do ensino de língua portuguesa é desenvolver a discursividade de todos, não somente dos alunos que têm mais facilidade para isso; além de não restringir a participação somente para os tidos como “bons alunos” de português e desestimular quem poderia aprender com o nosso projeto. Ainda assim, consideramos que, ao dizermos o número de alunos que seriam aceitos, isso pode ter inibido a participação de mais alunos. Caso mais alunos se voluntariassem, iríamos avaliar o fato, pois o projeto

poderia acontecer com um número um pouco maior, e, se o número de voluntários fosse muito maior, teríamos que fazer uma seleção.

O colégio possui dezesseis salas de aula, um laboratório de química, uma biblioteca, sala de materiais, depósito, refeitório, cantina e dois laboratórios de informática. Há uma estrutura boa, ainda que haja problemas técnicos. Como a maior parte das escolas estaduais da cidade (cinco), o colégio sofre principalmente pela falta de proteção contra chuva. Em dias com maior pluviosidade, há muitas goteiras nos corredores e em salas de aula.

Um dos laboratórios de informática é para uso dos alunos e das turmas quando em aula e outro para uso dos professores. Sabemos que o laboratório de informática dos alunos foi instalado primeiro e era utilizado também pelos professores. Nesse laboratório, o sistema operacional instalado nos computadores é o Linux. Há vinte computadores instalados, porém, apenas dezesseis estavam funcionando durante o projeto. Durante nossas oficinas, tivemos que gerenciar essa falta de computadores para todo o grupo e os problemas com o sistema operacional e a incompatibilidade com as ferramentas oferecidas pelo Google Docs. Nas primeiras oficinas, o processador de texto a ser usado funcionava sem problemas, mas, por algum motivo, começou a apresentar problemas.

Também há à disposição dos professores três projetores multimídia, um notebook e a TV Pendrive¹² em cada sala de aula. Utilizamos para as oficinas os computadores do laboratório e um projetor multimídia.

O quadro de professores contava, em 2012, com oitenta professores, sendo dez de língua portuguesa. Desses, nove são professores concursados. A rotatividade de professores é bastante baixa, o que permite maior integração entre todos. Grande parte, cerca de setenta por cento dos professores possuem especialização, sete professores participaram do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e sete são pós-graduados com nível de mestrado, em diversas áreas, incluindo Língua Portuguesa (total de dois professores).

¹² A TV Pendrive é um projeto da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Em todas as escolas estaduais foram instalados televisores de 29 polegadas em todas as salas. Eles possuem entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pendrive, e saídas para caixas de som e projetor multimídia. O projeto também distribuiu um pendrive para cada professor. O objetivo é servir de recurso para complementar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem. No Portal Dia-a-dia Educação (www.educacao.pr.gov.br) estão disponíveis materiais para serem aproveitados com a TV (PARANÁ, 2008).

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O colégio atende alunos oriundos de famílias com um nível socioeconômico baixo em sua maioria, porém, há alunos pertencentes a famílias com nível socioeconômico médio. A maioria são filhos de lares com estruturas diferenciadas. Há alunos que moram somente com a mãe ou com o pai, outros moram com os avós, tios, amigos. Há também alunos que mudam de lar constantemente (moram um tempo com a mãe, depois com o pai). São realidades sociais que provocam uma desestruturação sócio emocional que influencia no comportamento do aluno e em sua aprendizagem.

Apresentam um perfil diversificado e poucos atingem bom rendimento e têm interesse. A comunidade possui outros interesses, por esse motivo a escola atende alunos que não percebem a educação como meio para melhorar a qualidade de suas vidas. Em sua maioria, são filhos de ex-alunos do colégio, que estudaram até o final do ensino fundamental ou pararam de estudar antes disso. Ainda assim, buscam terminar os estudos para ter um certificado que lhes permitam ingressar ao mercado de trabalho. Não possuem o hábito da leitura, têm dificuldade para interpretar e sintetizar os conteúdos trabalhados pelo professor. Segundo a equipe pedagógica, provavelmente isso ocorre porque os conteúdos não são significativos para o cotidiano desses alunos. Dessa forma, há indisciplina e desinteresse, gerando um número grande de repetência, principalmente no ensino noturno, e muitos casos de evasão escolar, também no período noturno.

O grupo de alunos participantes da pesquisa abrange a idade de quinze a dezessete anos. São vinte e cinco alunos de turmas do segundo e do terceiro anos do ensino médio. Foram voluntários no projeto, portanto, caracterizamos o grupo como formado por alunos em que há aqueles que têm facilidade e preferência pela leitura e pela escrita e outros que buscam algo novo e diferente no contexto de ensino-aprendizagem em que estão inseridos (o uso do computador e da internet). Os alunos estão distribuídos em turmas diferentes, sendo que estão distribuídos da seguinte forma nos terceiros anos: cinco alunos da turma A, oito alunos da turma B, oito alunos da turma C; e os quatro alunos do segundo ano estão na mesma turma (A). Totalizando vinte e um alunos no terceiro ano e quatro no segundo ano do ensino médio. Quatro alunos participam de outro projeto na escola e outros dois participam de projetos realizados pela Secretaria Municipal

de Educação. Três fazem o curso pré-vestibular oferecido pela Universidade Estadual de Londrina paralelamente ao terceiro ano.

Desse universo, uma aluna não possuía computador em sua residência, todavia, demonstrou interesse em participar da equipe. Ela usou os computadores do laboratório de informática do colégio e, queremos destacar, atuou com bastante interesse. Todos os outros possuem computador com acesso à internet em suas casas, pois o grupo é composto por alunos de famílias com perfil socioeconômico médio.

Ao conversarmos com os alunos, percebemos que todos dispõem da internet para acessar redes sociais, mas não têm o costume de ir além. Todos afirmaram não estar acostumados a usar todos os recursos dos programas de editoração de texto (Word). Usam-no apenas quando é preciso fazer algum trabalho da escola.

Com relação ao desempenho escolar, são alunos que têm interesse em desenvolver a leitura e a escrita, embora nem todos tenham muita facilidade para a produção escrita. No entanto, ao explicarmos nossa proposta de intervenção, deixamos claro que desempenho escolar não seria um fator determinante na escolha e participação no projeto.

Inicialmente e de forma rápida, explicamos que através das ferramentas digitais que seriam utilizadas um poderia ajudar o outro na produção escrita e que essa colaboração era o que buscávamos observar durante o projeto, pois percebemos uma grande preocupação com o texto final (o que já esperávamos observar).

5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

*O conhecimento é uma ferramenta,
não um objetivo.*
(Leon Tolstoi)

Após apresentarmos a proposta para os alunos e termos nosso grupo formado, agendamos nossa primeira oficina. Ao todo foram realizadas quatro oficinas. Nessa primeira, apresentamos com mais detalhes a proposta de criar um blog jornalístico escolar através do qual o grupo poderia produzir textos com o intuito de fazê-lo para serem lidos pela comunidade escolar sobre assuntos relevantes para eles. Não delimitamos temas, tampouco impusemos que ficassem restritos à escola. Deixamos claro para o grupo que poderiam falar de assuntos externos à escola, à medida que fossem interessantes para eles.

Agendamos essa oficina no laboratório de informática. Dessa forma, pudemos apresentar o processador de texto oferecido pelo Google Docs. Para isso usamos um projetor multimídia com slides preparados com imagens capturadas através do recurso *Print Screen* do computador. Passo a passo, mostramos como é a ferramenta. Após a exposição, abrimos espaço para perguntas, contudo, não foram muitas. Em seguida, explicamos que seria necessário que cada aluno tivesse uma conta de e-mail para o compartilhamento dos documentos. Propusemos que formassem grupos pequenos para a produção dos textos. Os grupos não seriam fixos, no entanto, decidimos não impor a distribuição, somente pedimos que fossem grupos pequenos. Durante a produção escrita houve mudança de alunos entre dois grupos, o restante optou por permanecer igual.

Nessa etapa inicial do projeto, percebemos que sete alunos do grupo possuíam uma conta de e-mail do provedor Hotmail, porém, não tinham conhecimento de que podem acessar uma conta de envio e recebimento de e-mails. Não nos surpreendemos com esse fato, pois já tivemos contato com essa situação enquanto professores regentes de turmas. Muitos alunos servem-se da conta somente para acessar redes sociais e o programa de troca de mensagens instantâneas MSN Messenger. Por já termos em mente que o ensino é colaborativo e adotarmos uma postura de oportunizar a troca de experiências entre os alunos, questionamos quais alunos já utilizavam programas de e-mail que poderiam auxiliar aqueles que não tinham desenvolvido essa prática. Imediatamente, três alunos

propuseram-se a ajudar os outros. Dessa forma, criamos os documentos e compartilhamos com os grupos. Pedimos que todos acessassem em suas casas para verificar ou não a presença de algum problema.

Combinamos de, no dia seguinte, procurá-los para ter certeza de que tudo ocorreu bem. Cinco alunos, no entanto, não conseguiram acessar o pacote de ferramentas do Google Docs. Os outros alunos e também nós acessamos as ferramentas digitais utilizando contas de e-mail do Hotmail, mas percebemos que há alguma falha no programa que não aceita determinadas contas de e-mail. Para resolver esse problema, levamos os cinco alunos e mais os três alunos que haviam ajudado os colegas para o laboratório e pedimos que criassem contas de e-mail no provedor Gmail (oferecido pela própria empresa Google). Após corrigirmos o compartilhamento dos documentos com essas novas contas, os alunos conseguiram acessá-los.

Na segunda oficina, realizada dois dias após a primeira, no laboratório de informática, distribuímos para cada aluno uma edição diferente do jornal impresso Folha de Londrina. Deixamos que folheassem por alguns minutos e propusemos que escolhessem um texto sobre algum assunto que lhes interessasse. Nosso intuito era verificar como ocorria a escolha e expor, em seguida, a diversidade de temas escolhidos e os diferentes gêneros discursivos com que se apresentavam tais escolhas. Em seguida, pedimos que abrissem o navegador dos computadores que estavam disponíveis e sugerimos alguns endereços de sites de jornais on-line (UOL, G1, Terra e R7)¹³ e pedimos que também expusessem os assuntos que lhes davam mais interesse. Após as exposições, demonstramos as semelhanças e as diferenças que há entre as versões impressas e virtuais de um jornal. Fizemos isso levando os alunos a verbalizarem o que percebiam. Com relação às distinções, pedimos que buscassem textos apresentados em algum desses jornais on-line que trouxessem com o texto verbal algum vídeo. Os alunos fizeram essa busca e os apresentaram. Mostramos que as ferramentas digitais permitem a ligação entre textos verbais e textos não verbais com mais possibilidades que suas versões impressas. Pedimos, depois disso, que discutissem entre os grupos os temas de que tratariam em seus textos e propusemos que comesçassem a escrever usando o processador de texto. Para finalizar a oficina, conversamos sobre quais cuidados

¹³ Os sites desses jornais estão disponíveis respectivamente em www.uol.com.br, www.g1.globo.com, www.terra.com.br e www.r7.com.

todos temos de ter com relação à imagem de outra pessoa. Defendemos que todos (independente de sermos alunos, professores ou qualquer outra pessoa de fora do contexto escolar) devem pedir autorização para o uso da imagem – seja em foto ou em vídeo – de crianças e adolescentes. Os alunos comentaram que não percebem essa preocupação por parte dos professores, porém, aproveitamos para alertá-los com relação a isso. Falamos dos casos conhecidos na cidade e em nível nacional de pessoas que tiveram a privacidade invadida graças à internet e, principalmente, às redes sociais. Entregamos para cada aluno um modelo de autorização de uso de imagem (apresentada no Apêndice B) e pedimos que, caso se aproveitasse de imagens retiradas da internet, que anotassem o endereço eletrônico em que estão disponíveis e a data de acesso, para a referência nos textos e na construção de links. Fomos questionados se poderiam também fazer vídeos, respondemos que sim.

A terceira oficina foi realizada em uma sala de aula com a utilização de um projetor multimídia, dez dias depois da segunda, para mostrar e discutir com os grupos como estavam ocorrendo as produções. Mostramos o que já havia sido feito através da captura da tela pelo recurso *Print Screen*. Cada grupo estava produzindo seu primeiro texto e boa parte dos alunos já estavam familiarizados com o trabalho colaborativo. Primeiramente, comentamos que um dos grupos (sem citar nomes, para não intimidá-los), demorou um pouco para começar a escrever (o grupo começou a produzir o texto somente cinco dias após a segunda oficina). Através dos comentários percebemos que alguns alunos sentiram-se intimidados pelo fato de escrever e ser corrigido pelos colegas. Havíamos previsto esse tipo de situação graças a leituras feitas nas quais se apresentava a possibilidade de acontecer isso.

Posteriormente, discutimos sobre as intervenções realizadas e, com o intuito de motivá-los, elogiamos o que já havia sido feito. Ao contrário do que possa parecer, esse elogio não foi gratuito, pois todos já estavam participando da elaboração do texto de acordo com seus níveis de desenvolvimento em produção escrita. No próximo capítulo, será possível observar como ocorreram as intervenções e em que graus de interação. Em nossa conversa, deixamos claro que essa colaboração na produção escrita caracteriza-se como uma forma de aprendizado que traz aos participantes a possibilidade de trocar experiências de uma forma que deveria estar presente com maior frequência na sala de aula, independente do uso ou não da tecnologia digital salientando, porém, que há muitos

outros fatores que impedem que isso ocorra com a mesma dinâmica observada por eles em nosso projeto.

Devemos destacar que não orientamos os alunos a fazer esse ou aquele gênero discursivo, visto que essa costuma ser a primeira ação do professor nas aulas de língua portuguesa. Acreditamos que isso resultaria em um direcionamento à produção que não queríamos que ocorresse e na eliminação da possibilidade de o gênero discursivo ser construído pelo grupo à medida que as intervenções fossem acontecendo na escrita em coautoria. Como se trata da veiculação de informações relevantes à comunidade local, os textos já teriam essa finalidade como orientação de sua discursividade.

Somando-se a isso, os gêneros discursivos ocorrem em determinadas esferas sociais ou em atividades humanas, por exemplo, a crônica, a fábula, o conto e o romance são gêneros discursivos da esfera literária e caracterizam uma atividade humana em que, para inúmeros fins, eventos fictícios são narrados. Cada gênero concretiza-se em uma prática de escrita distinta. A escrita “aponta para diferentes situações de produção, bem como para organizações e elementos constitutivos específicos”, como demonstra Barbosa (2003, p. 03). Focalizando um jornal, ou a esfera jornalística, os gêneros discursivos mais referidos são a notícia e a reportagem, ambas apresentam a finalidade de relatar fatos. Cada um deles, todavia, apresenta um viés bastante diferente do outro. Enquanto a notícia preocupa-se com o momento de forma clara, objetiva e breve, a reportagem possui um caráter de interpretação, embora a esfera de circulação de ambas seja a mesma.

Todo gênero possui aspectos a serem observados tanto em sua produção quanto leitura: contexto de produção, conteúdo temático, forma composicional e estilo. Um sujeito, com o intuito de interagir com o outro, define uma forma de concretização adequada ao contexto em que se insere, ao que pretende enunciar e define como o fará. Tudo ocorre socialmente, portanto, não devemos desvincular o gênero de seu caráter social e histórico (BARBOSA, 2003, p. 04). Caracteriza-se também por elementos que o constituem: coesão, coerência, superestrutura, intertextualidade, intencionalidade, contexto, legibilidade, processamento, etc. (BARBOSA, 2003, p. 02). Portanto, sabemos que todo texto tem a intenção de informar, contrariando a ideia de que, aparentemente, somente os gêneros discursivos presentes na esfera jornalística informam.

Tínhamos a preocupação de, através da delimitação de um gênero discursivo, acabar impondo limites na produção escrita dos alunos e, conseqüentemente, desestimulando-os. Da mesma forma que, como observado por eles na primeira oficina, os jornais impressos e digitais possuem uma grande variedade de gêneros discursivos, o blog jornalístico escolar que estavam produzindo também poderia apresentar a mesma diversidade.

Apresentamos, depois, exemplos de sites com hipertextos e fizemos uma explicação breve sobre o que são e como são construídos, porém, sugerimos que não se preocupassem com a sua elaboração, pois somente seria necessário criá-los quando o texto fosse transferido para o blog. No final dessa oficina, determinamos datas para a entrega dos textos em uma versão final que o grupo considerasse satisfatória e marcamos uma nova oficina, a última, para uma semana depois.

Na quarta e última oficina, utilizamos novamente o laboratório de informática e, além dos computadores disponíveis, o projetor multimídia. Apresentamos, através de slides, a interface oferecida pelo Blogger.¹⁴ Escolhemos essa plataforma virtual para a hospedagem de nosso blog por ser de fácil compreensão. Sua interface auxilia o usuário que não tem experiência na criação de um blog. Em seguida, dispomos de nosso notebook e a rede de internet wi-fi do colégio, criamos o blog jornalístico escolar do grupo. Nesse momento, alguns alunos ficaram encarregados de administrar esse processo e os outros assessoravam através da imagem projetada no telão. Foram escolhidos o nome do blog (Conectados com a gente)¹⁵ e o seu layout. O grupo foi trocando informações (participamos disso) sobre como postar o texto, escolher tamanho da fonte, margem e outros aspectos formais. Não houve dificuldades, pois a interface é bastante semelhante à de um editor de textos e boa parte dos alunos do grupo possuem Tumblr.¹⁶ Observamos os mais experientes administrando a negociação de conhecimentos sobre como publicar os textos.

Para finalizar, os alunos apresentaram rapidamente o que haviam decidido sobre os próximos textos. A data inicial de postagem no blog (29 de abril de

¹⁴ Disponível no endereço www.blogger.com.

¹⁵ Disponível no endereço <http://conectadoscomagente.blogspot.com.br/>.

¹⁶ O Tumblr também é uma plataforma virtual de hospedagem de blog que foi fundada em 2007 e, observamos nas escolas, é bastante utilizado pelos jovens, provavelmente pela simplicidade para publicar textos, imagens e vídeos. Está disponível no endereço www.tumblr.com.

2012) foi escolhida por eles, dessa forma teriam ainda tempo para preparar e produzir os textos. Vários alunos pediram que não fossem responsáveis por publicar os seus textos, portanto, optamos por um dos grupos gerenciar a publicação, o que foi de aceito por todos.

Após a realização das oficinas, nossos encontros não foram mais frequentes, visto que não desejávamos influenciar em seus trabalhos. Começamos a observar não cada aluno, mas sua colaboração no texto escrito. Definimos datas para que a versão final estivesse pronta e observamos as intervenções que iam ocorrendo no processador de textos do Google Docs.

Como nosso foco é o desenvolvimento da escrita colaborativa, por consequência, importa-nos mais o processo, embora o resultado final seja também importante. Obviamente, busca-se evidenciar a melhora na produção escrita dos alunos e, sem dúvida, o resultado (espera-se) deve ser melhor do que o ponto de partida; porém, o que queremos avaliar é a forma como se processa a produção colaborativa em ambiente digital. Essa preocupação com o processo também é uma característica da pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Nossas fontes de informações para análise tratam-se dos textos produzidos pelos alunos em suas intervenções. Foram produzidos catorze textos, que passaram por 169 intervenções. Desse total, selecionamos sete textos como exemplos dos níveis de interação de que trataremos adiante. O critério de seleção foi aleatório, pois os níveis de interação analisados por nós ocorreram em todos os textos. Os textos são: Bullying entre alunos, Escolhas, Idiocracia¹⁷ – a sociedade sem cérebro, Rolândia: a cidade dos buracos, Saúde em nossa cidade, Não sofra em silêncio – você tem direito a boas lembranças e Preconceito racial e cotas raciais, todos disponíveis no blog, através do endereço <http://conectadoscomagente.blogspot.com.br/>.

Ao iniciarmos a leitura das intervenções, percebemos a necessidade de orientar nossa análise dos textos e também de parte das ações dos alunos no início do processo. Optamos por fazê-la a partir dos níveis de interação apresentados por Primo (2003). Agrupamos os textos em categorias de acordo com

¹⁷ Idiocracia trata-se de um neologismo criado como título de um filme de 2006 cujo título original é *Idiocracy*. O filme trata de uma experiência que resulta de forma não esperada e representa uma sociedade que vive em distopia, em que as pessoas têm um QI baixo. O filme tem sido utilizado por professores da área de sociologia para discutir temas afins.

níveis de interações elencados a partir desses níveis: coautoria restrita à linguagem, coautoria solitária, convergência de mídias e construção de hipertextualidade.

Além dessa análise a partir das categorias, sentimos a necessidade de avaliar todo o processo em relação ao que fizemos e ao que os alunos desenvolveram. No início de 2012, tivemos contato com uma matriz de letramento digital elaborada por Dias e Novais (2009) e chamou-nos a atenção o fato de termos vivenciados junto com os alunos muitas das competências apresentadas por eles. Decidimos, portanto, confrontar nossa pesquisa, principalmente nossa proposta de intervenção na escola, com a matriz.

6 PRODUÇÕES E INTERVENÇÕES

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; [...].
(João Cabral de Melo Neto)*

Para analisar as informações obtidas, apresentaremos algumas informações gerais e em seguida algumas categorias de análise elaboradas por nós a partir dos níveis de interação apresentados por Primo (2003) e através da análise dos graus de interação dos alunos na elaboração de seus textos em coautoria.

Iniciado o projeto, percebemos que, contrariando o estereótipo de que os jovens nasceram com o computador e a internet, parte do grupo não tinha desenvolvidas as habilidades necessárias para lidar com programa de e-mail. Nesse momento, confirmamos a afirmação de Dias e Novais (2009) de que para ser letrado digital o indivíduo precisa saber lidar com o computador enquanto máquina. É por isso que o professor deve considerar o ensino da informática em suas aulas. Não deve, porém, ensinar tudo, nem tratar da informática todo o tempo. Fazendo uma analogia com o ensino de gramática, este somente é relevante quando é vinculado a uma necessidade do aluno. Consideramos que ensinar informática deve se processar da mesma forma.

Nessa fase do projeto, considerando o que defende Vigotski (2007) sobre as zonas de desenvolvimento, decidimos não intervir e auxiliar os alunos que tiveram essa dificuldade. Pelo contrário, como estávamos no laboratório de informática do colégio, orientamos os alunos que já tinham experiência com programas de e-mail a auxiliarem aqueles que tinham dificuldades. Isso foi resolvido por eles sem dificuldades e não durou mais do que alguns minutos. O que poderia ser visto como empecilho para o projeto tornou-se oportunidade para que os mais experientes contribuíssem com a aula. Consideramos isso como um aspecto do trabalho em sala de aula que precisa ser visto pelo professor com maior tranquilidade. Não há implicações para o ensino ou para a imagem do professor se forem respeitadas as capacidades dos alunos mais experientes (ou desenvolvidos na aprendizagem) e oportunizados momentos de interação em prol da transmissão de conhecimentos. Dar voz ao aluno não implica na perda de autoridade do

professor; sabemos que esse é um aspecto cultural, pois professores tentam evitar essa postura por temer as críticas de seus alunos. Quando apresentamos a interface do Blogger, na última oficina, também aproveitamos a experiência de alguns alunos (vinte alunos do grupo possuem Tumblr e outros dois declararam conhecer essa plataforma virtual para blogs, porém, não têm interesse em gerenciar um). Vencida essa etapa, passamos à produção dos textos.

A produção dos textos começou timidamente. Percebemos que nossa hipótese de que a utilização da internet e do computador de forma efetiva e com uma finalidade além da simples pesquisa seria altamente estimuladora não ocorreu tão facilmente entre os alunos, talvez por uma preocupação com relação a quem iria ler – ainda que se tratasse de um projeto, não de aulas avaliativas; ou pelo fato de o texto de cada aluno ser lido e receber intervenção de colegas, não do professor (como de costume). Figueiredo (2012, p. 54) afirma que elaboração de textos de forma coletiva pode suscitar constrangimento no momento de fazer as intervenções e colocar à prova a confiança entre o grupo com relação a essas intervenções e correções, tornando evidente a preferência pelo professor na realização desse papel. Concordamos que possa ter havido essa preocupação entre o grupo com o qual trabalhamos, entretanto não consideramos isso algo que deva ser percebido como motivo para não realizar um trabalho com ferramentas que provoquem a produção textual em coautoria. É preciso desenvolver entre os alunos um sentimento de confiança relacionado aos conhecimentos que possuem e no papel do grupo no processo de ensino-aprendizagem. Focá-lo somente na imagem do professor – nesse caso, partindo do aluno – é manter a cultura do professor como detentor único do conhecimento e o aluno como aquele que precisa passivamente aprender. Trabalhar com a aprendizagem centrada no grupo e com a produção escrita em coautoria é com certeza estimulante para o professor que quer tornar o processo pedagógico cativante, coerente e efetivo.

Após todo o período de preparação do trabalho com o Google Docs, os grupos passaram a preparar as ações que seriam feitas para a produção de seus textos. Essa fase do trabalho caracterizou-se por ser a preparação do material de apoio para a elaboração dos textos (pesquisas na biblioteca e em ambiente virtual, entrevistas escritas e orais). Observamos uma grande preocupação dos alunos em tratar dos temas buscando correlacioná-los com a comunidade escolar.

Os grupos beneficiaram-se da internet como fonte de informação relacionada ao que escreveriam e, de acordo com nossas instruções, fizeram referências aos sites visitados. Aproveitamos o momento para tratar da importância de fazer referência a toda fonte de informação utilizada. Em tempos em que há problemas com a autoria – fora e dentro da internet –, é importante que o professor trate desse assunto e instrua seus alunos nessa ação. Da mesma forma, foram instruídos com relação aos direitos de imagem, principalmente em se tratando de fotos tiradas de outros alunos (menores de idade). Dentro das escolas tem havido casos relacionados à publicação de fotos e vídeos de crianças e adolescentes por não haver a preocupação ou a consciência da abrangência dos conteúdos que estão disponíveis na internet. Araújo e Dieb (2013) analisam o que é chamado de consciência deontológica, isto é, a consciência construída pelo indivíduo letrado

acerca do ato de escrever de acordo com as normas estabelecidas e praticadas pela comunidade acadêmica, uma vez que a aprendizagem das funções comunicativas, cognitivas e institucionais, bem como as particularidades linguísticas e estruturais relativas aos gêneros praticados na academia representa, às vezes, uma conquista bastante árdua para os alunos advindos da educação básica.

Segundo os autores, ao desenvolver-se nos diversos níveis de letramento, o indivíduo adquire essa consciência advinda de valores éticos ou do protocolo de atitudes consideradas aceitáveis com relação não à escrita de um texto, mas à interação e à discursividade. Não é difícil de compreender que o fenômeno da discursividade, fruto da interação verbal entre indivíduos, implica em um padrão ético de comportamento. Araújo e Dieb (2013) ratificam-nos que “o fortalecimento da consciência dos alunos acerca da dimensão ética que perpassa essa atividade interativa” associa-se à aprendizagem do texto – os autores fizeram uma análise a partir da apropriação da escrita acadêmica. O professor não pode limitar o ensino à produção escrita em sua área. Por tratar-se de uma prática discursiva, a escrita (e também a oralidade) deve acontecer no ambiente escolar de forma a desenvolver no aluno também essa consciência.

Fica evidente que o ensino que se baseia no fenômeno da interação, logo, nos gêneros discursivos, configura-se em uma “perspectiva de ensino em que os professores” criam “circunstâncias didáticas cuja interação” proporciona “aos estudantes a vivência de situações de comunicação o mais perto possível daquelas

que temos na sociedade e que, desse modo, possam ter significado para eles” (ARAÚJO & DIEB, 2013). Essa proximidade com as situações de comunicação vincula-se, também, ao comportamento e às regras que se espera que todos os sujeitos envolvidos nesse processo obedeçam. Em toda prática discursiva dentro do contexto escolar, o professor deve tornar evidente para o aluno a necessidade de perceber, compreender e assumir tais posturas. Ao trabalharmos com nossos alunos, deixamos isso evidente ao expormos que deveriam documentar as fontes de pesquisa e também demonstramos esse tipo de preocupação ao utilizarmos o TCLE para que pudessem participar das oficinas e ao demonstrarmos cuidado com a imagem de cada indivíduo que, por ventura, aparecessem nas imagens que seriam publicadas por eles.

Além do emprego de ferramentas tradicionais para as pesquisas de opinião feitas entre os alunos (questionários impressos distribuídos nas salas e no intervalo entre as aulas), foram usados celulares para entrevistas orais e para produzir vídeos e fotos com as respostas e comentários dos temas propostos.

Como afirmamos anteriormente, as intervenções feitas pelos alunos aparecem para o proprietário do arquivo com cores. A seguir, apresentamos os textos produzidos em categorias relativas ao nível de interação – ou de intervenção – entre os grupos.

6.1 COAUTORIA RESTRITA À LINGUAGEM

Quando planejamos nossa proposta de intervenção com o uso do Google Docs para promover a escrita colaborativa em ambiente virtual, preocupamo-nos com a possibilidade de as intervenções ficarem restritas à correção da linguagem (gramatical) do que era produzido pelo colega de grupo. Isso poderia ocorrer, em nossa opinião, devido ao fato de as atividades que são realizadas em sala de aula (mais especificamente, as refacções dos textos dos alunos e as intervenções feitas pelo professor) restringir-se, muitas vezes, à correção ortográfica e de outros aspectos gramaticais e de adequação da linguagem.

Ainda que a proposta do ensino de língua materna parta da produção discursiva visando à interação verbal, há a ideia de que se deve partir dos gêneros discursivos para o ensino de português. A prática do professor em sala de aula tem ocorrido ainda de forma a imprimir no aluno a preocupação com o gênero

discursivo e, conseqüentemente, com a gramática em detrimento da interação através do texto escrito ou oral. Sabemos que tais ações levam a uma caracterização deturpada sobre o ensino de língua portuguesa por parte dos alunos e da sociedade.

Contudo, as produções não se restringiram a isso, sendo promovida a elaboração dos textos em uma quantidade maior do que a correção linguística deles. No total, foram observadas cento e sessenta e nove intervenções nos textos produzidos (o total de catorze textos), sendo que sessenta e sete intervenções apresentaram correções ortográficas, de acentuação, pontuação e outras questões formais da língua. Isso caracteriza aproximadamente trinta e nove por cento dos momentos de colaboração na produção dos textos. A figura 8 apresenta um exemplo de como foram realizadas as correções formais.

Figura 8 – Intervenção ortográfica.

Outra preocupação é com a escolha do curso, muitos alunos não sabem o que escolher e se as escolhas que estão fazendo são as corretas, outros fazem determinadas escolhas por decepções durante o caminho escolar, foi o que aconteceu com Karise Christiny Huss, estudante da graduação de Educação Física na UEL, "A decepção com a Educação Física escolar, sempre foi muito desleixada pelos professores, essa disciplina tem muito mais a oferecer que apenas um joguinho de bola".

Não se entra em faculdade sem motivações, muitos nem entram por não serem motivados, outros pegam a falta de motivação como uma grande arma para conseguir atingir seu objetivo, foi o ~~que~~ aconteceu com o Bruno Pecorare, 18 anos, estudante do curso de Ciências Contábeis na Faccar (Faculdade Paranaense de Rolândia), "O motivo que me encorajou, foram as pessoas que disseram que eu não era capaz".

Durante o caminho percorrido até chegar no seu objetivo é preciso foco e dedicação. Por mais que haja esforço sempre haverá uma dificuldade a ser enfrentada, seja ela por desmotivações ou por falta de oportunidade e encorajamento por seus instrutores didáticos, foi como aconteceu com Barbara Colono, estudante do curso de história na UEL, "uma das dificuldades foi conseguir me preparar o suficiente para passar no vestibular e enfrentar o medo da prova[...], no ensino médio percebi a falta de informação e a pouca preocupação que o colégio tem em instruir os alunos para o vestibular, talvez porque – pelo que pude sentir – alguns professores desacreditam na possibilidade de um aluno da escola pública alcançar o ensino superior, poucos acreditam e apoíam os alunos, talvez pela consciência da precariedade do ensino e da sua própria "falha" como educador. E isso, tenho certeza, causou

No caso do primeiro texto publicado, que trata da prática do bullying¹⁸ entre alunos, o quadro a seguir apresenta como as intervenções ocorreram.

Quadro 1 – Histórico de Intervenções de um dos textos.

Histórico de Intervenções na Produção do Texto	
Aluno	Intervenção
A ¹⁹	Elaborou o início do texto.
B	Acrescentou um parágrafo coerente e coeso com o que já havia sido produzido.
C	Acrescentou outro parágrafo coerente e coeso com o texto. Fez correções formais.
D	Acrescentou um parágrafo para iniciar o texto. Apagou parte do que havia sido escrito que considerou não satisfatório.
A	Apagou parte de outro parágrafo. Fez correções em outros trechos.
C	Acrescentou outro parágrafo.
D	Fez correções nos novos trechos.
B	Acrescentou outros parágrafos.
A	Corrigiu outras partes.
C	Fez as correções finais.

O que percebemos é que em cada grupo a intervenção com o intuito de corrigir a ortografia de vocábulos não foi uma ação restrita de quem o fez, isto é, aqueles que interferiram na produção através de correções formais não o fizeram somente, pois também contribuíram com a reelaboração do texto ou com a publicação de mais conteúdo. Assim, ainda que houvesse uma preocupação explícita com a linguagem, a participação dos alunos não se restringiu a isso.

As correções observadas buscaram a apresentação de um texto limpo e com uma linguagem adequada aos objetivos da produção escrita. Como no exemplo da imagem anterior (Figura 8), em que o trecho “foi como aconteceu com” foi corrigido para “foi o que aconteceu com”. Por outro lado, houve intervenções em que as alterações resultaram em problemas linguísticos para o texto. No exemplo apresentado anteriormente, isso ocorreu com a mudança de “e apoiam os alunos”

¹⁸ A palavra bullying está incorporada à língua portuguesa, segundo o dicionário Aulete (2012).

¹⁹ Para manter a identidade dos alunos e por uma questão ética, iremos identificá-los somente por letras do alfabeto, o que é suficiente para compreender como ocorreram as intervenções.

para “e apóiam os alunos”. A figura 9 apresenta outro caso em que a intervenção resultou em desvio linguístico.

Figura 9 – Correção formal 1.

Chegamos no TERCEIRÃO! Ano de escolhas, indecisão, despedidas dos amigos de colégio, um ano tão desejado por todos, e é claro, ano de vestibular, uma palavra que assusta a maioria dos jovens. E, entretanto esse artigo falará e ajudará vocês sobre tal assunto tão amedrontador.

Ambos os casos podem colocar à prova a confiança nas intervenções feitas entre os alunos, levando-os a crer que a figura do professor é a melhor opção para intervir em seus textos, entretanto, ao debater com o grupo as intervenções realizadas, salientamos que esses casos podem ter provocado nova revisão do texto a ser feita por outro membro do grupo – o que é avaliado negativamente pelos alunos –, porém, pode resultar na incorporação da grafia correta da palavra (no caso) pelo aluno que cometeu o desvio. É importante que o professor – dentro e fora do ambiente virtual – provoque em seus alunos uma atitude de respeito por aqueles que precisam ser corrigidos e que essas correções sejam através de críticas construtivas, não com críticas destrutivas

Em outro caso, mostrado na figura a seguir, a intervenção buscou a correção de vocábulos que estavam (em sua maioria) com problemas de digitação. Figueiredo realizou uma pesquisa com dez alunos do quinto ano do curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Federal de Goiás, em 1999. O pesquisador enfocou os processos de interação em correções dialogadas dos textos elaborados pelo próprio grupo. Trouxemos para nossa avaliação uma de suas conclusões acerca da interação ocorrida no grupo, pois o autor postula que as correções atendiam “a uma necessidade concreta – corrigir os textos”, portanto, não caracterizam atividades desenvolvidas com o intuito de “praticar algum ponto gramatical ou estrutural, como, em geral, ocorre nas atividades realizadas em sala de aula” (FIGUEIREDO, 2006, p. 149). É perceptível que nessas situações de interação entre indivíduos que buscam a elaboração de um texto (oral ou escrito) em coautoria as correções têm o intuito de chegar a um produto final satisfatório..

Figura 10 – Correção formal 2.

Em pleno século XXI vivemos um triste episódio da sociedade humana, denominada idiocracia ou seja, o emburrecimento populacional e a desvalorização do conhecimento útil de forma geral. Vivemos atualmente na sociedade do espetáculo a política do pão e circo onde o futebol e a mídia são o circo e os votos do povo são o pão, e que belo pão para nossos grandes amigos políticos que estão cada dia mais corruptos e descarados, segundo o jornal o globo o Brasil ocupa o 69º lugar no ranking de países menos corruptos, como um país tão corrupto pode se tornar um país desenvolvido? Como um país que paga mais de 3 milhões de reais para um jogador por mês, e cerca de 800,00 reais para um professor pode ter uma sociedade pensante? Como em um país onde a mídia com apoio do governo esconde os movimentos, greves e protestos pode haver um povo corajoso? Segundo o psicólogo Fernando Gonsalves - O emburrecimento populacional é proveniente da mídia, desvalorização da educação e da falta de estrutura familiar. As opiniões sobre esse assunto são bem claras dentre 10 pessoas entrevistadas das mais variadas idades e classes sociais 6 acreditam na idiocracia ou seja acreditam que a sociedade esta emburrecendo ao passar das geração, já entre os professores os dados são diferentes de 6 professores entrevistados apenas 3 acreditam na idiocracia. Dentre os 10 entrevistados 7 não acreditam que uma pessoa que se torna “burra” não pode se tornar inteligente com o passar do tempo porém pode conseguir algum conhecimento.

Talvez esse emburrecimento populacional seja interessante para o governo pois povo burro é povo feliz pesquisas apontam que quanto menos o nível de inteligencia populacional mais feliz é o povo.

Segundo o autor, ainda, “a interação foi extremamente significativa, pois os alunos tiveram um propósito para realizá-la, ou seja, eles interagiram para tentar resolver os erros e não porque lhes foi solicitado interagir com o intuito de praticar algum item que lhes tivesse sido ensinado” (FIGUEIREDO, 2006, p. 149-150).

Obviamente, como nossa proposta de intervenção foi realizada com um grupo de alunos trabalhando fora do horário de aula, não agimos vinculados a ou partindo de um conteúdo. Dessa forma, as correções feitas buscaram um produto final aceitável para o grupo sem a obrigação de mostrar conhecimento relativo aos desvios corrigidos. Foi possível perceber, ao final de todo o projeto, que os alunos sentiram-se mais à vontade para corrigir os desvios que consideraram pertinentes aos seus objetivos quanto à forma que deveria ter o texto final. Ao ser lido por um professor que busque esmiuçar todos os problemas linguísticos do texto em detrimento ao seu conteúdo, as correções seriam em maior quantidade (de certa forma, exageradamente). As intervenções realizadas demonstraram, por outro lado, preocupação com o leitor e com um texto compreensível e bem escrito, porém, informal.

Outra informação obtida no processo é o fato de ocorrerem intervenções que buscaram corrigir desvios, mas que acabaram dando origem a novos problemas linguísticos para o texto. Após o tempo determinado para a elaboração dos textos, nós discutimos com os alunos sobre os textos escritos e tratamos também dessas questões. Verificamos ainda que esses momentos de escrita colaborativa permitiram que os alunos realmente utilizassem a língua e refletissem sobre ela. Acreditamos que houve maior participação de cada um nesse processo do que é afirmado ocorrer quando o aluno escreve solitariamente, pois é preciso que haja a intervenção do outro nas produções escritas; o que é feito, em geral, somente pelo professor.

Os fatos de os alunos não terem permanecido no nível de correção dos desvios da norma culta é interpretado por nós como uma informação positiva. Pensamos assim porque a produção de um texto não deve ficar nesse nível. A norma culta é, clara e obviamente, importante; porém, como dissemos no início dessa seção, nosso temor era de que somente isso ocorresse nas intervenções. A escrita formal deve ser desenvolvida e os alunos têm esse conhecimento. Destacamos o fato de que isso ocorreu da forma como desejávamos (embora, não pudéssemos e nem verbalizamos isso), na qual os alunos construíram o texto também considerando a norma padrão, mas não somente isso.

6.2 COAUTORIA SOLITÁRIA

Apesar de o título dessa seção ser paradoxal, tivemos a preocupação de nos depararmos com casos de interação ou colaboração na produção do texto em que cada um – ou parte do grupo – simplesmente colocasse seu texto sem que se preocupasse em construir coesão e coerência com o que já estivesse escrito e permitisse continuidade para colaborações futuras. Havia o risco de ocorrer somente colagem de textos ou parte de textos como costuma ocorrer nos trabalhos em grupo na escola. Sabemos bem que os trabalhos em grupos tradicionalmente ocorrem com atuações solitárias que somente se tornam aparentemente colaborativas no momento de sua apresentação. Não deixamos de temer a possibilidade de que isso acontecesse e causasse prejuízo para a essência de nosso trabalho.

Na figura 11, retirada da produção do texto *Escolhas*, o processo de produções passou por treze intervenções. Nele, as intervenções feitas, por exemplo, trouxeram ao texto informações obtidas a partir de entrevistas que foram feitas com alunos egressos da escola (pelo que acompanhamos, são alunos oriundos de várias escolas da cidade e conhecidos de seus entrevistadores) e que estão fazendo curso superior. Essas entrevistas foram feitas pelo grupo através do envio de e-mails para ex-alunos de vários colégios e que são amigos seus. Por meio de informações dadas pelo grupo, foram enviadas oito entrevistas, porém, nem todos responderam. As questões encontram-se no anexo C. Cada membro do grupo assumiu tarefas específicas como pesquisa de informações na internet, conversa informal com professores para saber onde poderiam colher informações e entrevistar alunos de cursos superiores. Realizadas as tarefas, a participação de cada um obviamente apresentaria essa característica de colagem de informações. No exemplo, as informações obtidas nas diferentes entrevistas foram trazidas ao texto.

Figura 11 – Elaboração de parágrafos completos.

Outra preocupação é com a escolha do curso, muitos alunos não sabem o que escolher e se as escolhas que estão fazendo são as corretas, outros fazem determinadas escolhas por decepções durante o caminho escolar, foi o que aconteceu com Karise Christiny Huss, estudante da graduação de Educação Física na UEL, "A decepção com a Educação Física escolar, sempre foi muito desleixada pelos professores, essa disciplina tem muito mais a oferecer que apenas um joguinho de bola".

Não se entra em faculdade sem motivações, muitos nem entram por não serem motivados, outros pegam a falta de motivação como uma grande arma para conseguir atingir seu objetivo, foi como aconteceu com o Bruno Pecorare, 18 anos, estudante do curso de Ciências Contábeis na Faccar (Faculdade Paranaense de Rolândia), "O motivo que me encorajou, foram as pessoas que disseram que eu não era capaz".

Durante o caminho percorrido até chegar no seu objetivo é preciso foco e dedicação. Por mais que haja esforço sempre haverá uma dificuldade a ser enfrentada, seja ela por desmotivações ou por falta de oportunidade e encorajamento por seus instrutores didáticos, foi como aconteceu com Barbara Colono, estudante do curso de história na UEL, "uma das dificuldades foi conseguir me preparar o suficiente para passar no vestibular e enfrentar o medo da prova, no ensino médio percebi a falta de informação e a pouca preocupação que o colégio tem em instruir os alunos para o vestibular, talvez porque – pelo que pude sentir – alguns professores desacreditam na possibilidade de um aluno da escola pública alcançar o ensino superior, poucos acreditam e apóiam os alunos, talvez pela consciência da precariedade do ensino e da sua própria "falha" como educador. E isso, tenho certeza, causou muitas

Contudo, pode-se observar que houve a preocupação do aluno em construir desde o início da produção escrita a coesão com o parágrafo anterior ao iniciar com "Durante o caminho escolhido até chegar (...)". No final desse mesmo

texto, houve o cuidado do grupo de apresentar uma progressão temática das informações.

Figura 12 – Informações obtidas com entrevista.

Enfrentando os obstáculos, a dificuldade e a prova não têm como descrever a sensação, "no começo, uma sensação de alívio e de dever cumprido, a qual rapidamente some após o começo do curso, onde você percebe que tensões piores ainda estão por vir", termina Henrique

A maior indecisão dos jovens, é a escolha do curso, a dúvida do que é melhor, se é aquilo que gosta, ou o que está mais lucrando no momento. "O ensino médio não me ajudou tanto quanto eu esperava na preparação para vestibular, e a faculdade. Eu acredito que a pessoa deve escolher aquilo que gosta, que realmente tem vontade de fazer para não se arrepender depois, pois, vai ser difícil, independente do curso, então vale mais a pena, você se sacrificar por algo que você vá se orgulhar durante, e após a conclusão do curso, e não por algo que você possa se arrepender futuramente, até por que, mesmo após terminar o curso, você não para por ali, é sempre bom, e também necessário continuar estudando, até mesmo por conta própria, você buscar aprender mais, assim estará sempre atualizando seus conhecimentos. A escolha do curso desejado que será a sua principal motivação para enfrentar os obstáculos da faculdade. Eu acredito que o desejo pelo curso, é que te dará forças para continuar, e não desistir, pelo menos comigo, está sendo assim." Afirma o estudante do 4º de Matemática da UEL, Willian Stengenberger.

Na figura 12, o parágrafo acrescentado trata da importância de se escolher o curso correto e pensar em aptidão, não em ganhos futuros com a profissão escolhida. Trata-se de um discurso bastante presente nas escolas, principalmente de ensino médio, pois os alunos são orientados a fazer vestibular e, portanto, escolher sua profissão. Analisando todo o texto, a apresentação de ideias (divididas por parágrafos) passa por:

- Apresentação do tema;
- O que o estudante deve desenvolver para o vestibular, segundo informação obtida em entrevista a um egresso da educação básica;
- A escolha do curso, com informações obtidas em entrevista;
- A necessidade de ser e estar motivado para fazer um curso superior, também com discurso de entrevistado;
- A dificuldade para se preparar para o vestibular;
- A percepção de que novas dificuldades serão enfrentadas na graduação, com informações de entrevista;
- A relação entre essa nova etapa e suas dificuldades e a escolha da profissão certa.

Esse texto teve treze intervenções feitas para a construção dos nove parágrafos, sendo que dele participaram cinco alunos. Somente do primeiro para o segundo parágrafo ocorreu intervenção da mesma pessoa em momentos distintos, portanto, a continuidade do texto seria realmente garantida. Nos parágrafos seguintes, no entanto, os autores foram diferentes alunos, sendo que o sexto parágrafo foi escrito pela mesma pessoa que produziu os dois primeiros. O texto passou por treze intervenções, sendo que sete foram para a sua escrita, o restante restringiu-se a consertos linguísticos que, porém, não provocaram mudanças na coesão dos parágrafos.

Leffa chama a atenção para um aspecto da interação ao defender que, “pelo menos na aprendizagem”, a interação ocorre “em torno de um conteúdo” (2006, p. 178). Todas essas inserções de informações obtidas por cada aluno de grupo buscam a construção de um texto com coerência e coesão. O autor questiona o papel que é dado aos participantes da interação, dizendo que eles são muito valorizados em detrimento ao papel importante que possui o conteúdo que está sendo negociado na interação. Segundo ele, ao interagir, os participantes têm um objetivo comum que, na escola, é caracterizado pela construção de conhecimento. Entretanto, deve-se entender que é um momento ou espaço de construção do saber que não deve ser entendido como a transmissão daquele que sabe mais para o que sabe menos (LEFFA, 2006). Todos estão envolvidos na elaboração dos textos, interagindo com correções linguísticas, acréscimo de informações e construção de um texto final bem elaborado, coeso e coerente. Dessa forma, todos estão aprendendo uns com os outros; todos são afetados pelas intervenções que vão sendo realizadas durante o processo.

Outro grupo, produtores do texto *Idiocracia – a sociedade sem cérebro*, por sua vez, realizou a construção do texto de forma diferente. Os alunos também escolheram um tema que levou à busca de informações com alunos e professores do colégio através de entrevista. O grupo dividiu-se de forma a ter alunos encarregados de entrevistar professores e outros encarregados de entrevistar outros alunos. Dessa forma, a participação através do Google Docs seria também atrelada à escrita das informações obtidas individualmente.

Dessa produção participaram cinco alunos que realizaram a escrita de forma não progressiva como o outro grupo já citado. O primeiro parágrafo escrito transformou-se em um parágrafo central do texto. Em seguida, foram colocadas as

respostas dadas por alguns dos alunos (selecionadas por critérios pensados por eles) e, posteriormente, pelos professores. Somente depois outro membro do grupo aproveitou parte das informações já elaboradas pelos outros para organizar o texto, que foi então corrigido.

Houve a participação parcial de alguns membros do grupo, que apenas trouxeram para o texto as respostas dos entrevistados e realizaram algumas correções no que já estava escrito, enquanto outros se encarregaram de elaborar parte do texto a partir das informações fornecidas. Esse fato deixou evidente a diferença no nível ou grau de interação entre os alunos. Há aqueles que contribuem com os conhecimentos linguísticos, enquanto outros vão além, também elaborando o texto.

Para o professor que lida com a escrita em coautoria é importante saber que isso ocorre. Dentro de uma sala de aula há alunos com habilidades distintas, muito relacionadas às preferências e habilidades em determinadas áreas em detrimento a outras. Há aqueles que “falam” bem, sabem argumentar, defender seus pontos de vista, mas que têm dificuldade para produzir um bom texto com suas opiniões. Da mesma forma, há aqueles com dificuldade para elaborar um enunciado bem estruturado argumentativamente, porém, que contribuem muito quando a questão é a forma, a linguagem, a gramática.

Não foi para nós uma surpresa ao depararmos com essa realidade, pois conhecemos isso através de nossos anos como professores. E considerando o que Leffa diz sobre interação (que apresentamos anteriormente), essa diversidade de habilidades relacionadas à produção textual – quando bem gerenciada em sala de aula – pode ser útil para o desenvolvimento de todos no grupo, pois além de se ajudarem na escrita do texto, podem afetar a forma com que lidam com o conhecimento obtido na atividade e futuramente.

6.3 CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS

O que podemos compreender através da observação e análise das primeiras produções escritas é que os alunos demonstraram motivação para lidar com a internet e, após conhecer o Google Docs, ficaram interessados em explorar seus recursos. Apesar de haver certo grau de desconhecimento da plataforma, confirmaram nossa hipótese de que o emprego de uma ferramenta digital em

ambiente virtual pode servir de estímulo para uma prática (produzir textos) que não tem sido tão agradável para boa parte – senão a maioria – dos alunos. Sabemos, contudo, que a abordagem que o professor faz dessas ferramentas é de suma importância para uma boa recepção. Houve a manifestação dos alunos de, inclusive, aproveitarem-se dos recursos do Google Docs para fazer atividades de outras disciplinas (trabalhos, pesquisas, preparação de seminários) de forma colaborativa e com a possibilidade de não precisar reunir o grupo – com certeza, uma dificuldade que todo mundo enfrentou ou enfrenta na escola.

Entre os recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais está a possibilidade de unir ao texto verbal (ou de substituí-lo por) imagens, vídeos e arquivos de som. No caso de nossos alunos, houve a utilização de imagens e vídeos para a construção do sentido de seus textos. Como afirmamos anteriormente, alguns grupos dispuseram-se de celulares para gravar as entrevistas, fazer vídeos e tirar fotos. Decorre disso a necessidade de construir sentido e relevância para essas mídias ao inseri-las ao lado do texto verbal.

Havíamos tratado desse assunto em uma das oficinas, trabalhando com os alunos de forma a fazê-los perceber que é importante que alguma outra linguagem que acompanhe o texto (uma fotografia, por exemplo) seja apresentada de forma a trazer mais informações, não apenas servir de ilustração do texto verbal. Há, obviamente, a necessidade de ilustrar a informação. Como afirma Prado (2011, p. 112), o “uso dos mapas nas reportagens foi a grande sacada dos últimos anos” na televisão. “Até hoje uma imagem que começa pelo globo terrestre e vai se movimentando, aproximando-se de um ponto do mapa, é algo impressionante”. Nesse caso, além de tornar a informação mais compreensível – talvez, mais familiar para o leitor/ouvinte/espectador –, a utilização de mapas dessa forma como vemos na televisão surpreende e agrada aquele que assiste. Há, além da intenção de informar através da imagem e facilitar o entendimento do que é dito, o objetivo de entreter e chamar a atenção para o programa e sua tecnologia disponível para a elaboração das linguagens que convergem na notícia.

Não buscamos com nossos alunos a articulação com a imagem nesse nível ou com esse objetivo, embora tenhamos expressado para os grupos que há essa distinção na produção de discurso em que a linguagem verbal é associada à não verbal e – com o intuito de analisar se a articulação entre essas linguagens aprimora o conteúdo do texto verbal – destacado que a imagem pode trazer mais

informações e servir para facilitar a leitura do texto. Dissemos aos alunos que seria importante que cada grupo, se desejasse, acrescentasse imagem para trazer mais informação ao seu texto. Apesar da aparente liberdade de decisão, consideramos que os alunos elaboraram textos em que a imagem contribuiu com o discurso por essa ser muito utilizada nos textos jornalísticos impressos e virtuais. Assim como outras mídias, como o vídeo, no caso da televisão e da internet. De todos os textos produzidos, seis fizeram uso de imagens feitas pelos próprios alunos ou retiradas da internet (um dos casos). As figuras a seguir apresentam esses casos.

Figura 13 – Buracos nas ruas da cidade.²⁰

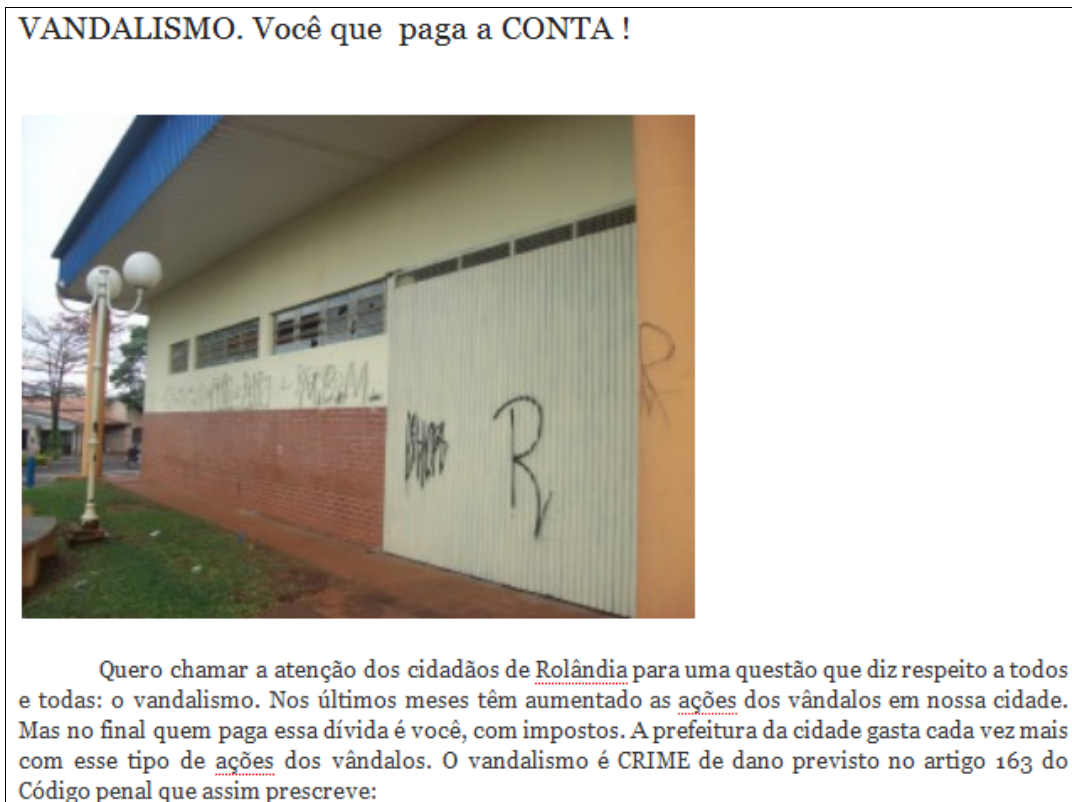


O texto do qual retiramos a imagem trata do problema dos buracos nas ruas da cidade. Quando foi escolhido, achamos bastante relevante e – apesar de não termos interferido nas escolhas dos temas –, ficamos gratificados pelo grupo não restringir seu texto a assuntos internos ao ambiente escolar somente. Outros grupos também escolheram temas relevantes para a comunidade e externos ao ambiente escolar, demonstrando o interesse em produzir informação relevante para a comunidade em que se insere sua escola. A imagem foi fotografada por um dos alunos e apenas ilustra o problema, como vemos nos noticiários regionais ou em nível nacional. Entretanto, observando o texto final, o grupo foi do problema da administração da cidade e do cuidado com a sua infraestrutura para como a

²⁰ Foto tirada por um aluno do grupo em 18 de abril de 2012 e disponível em <<http://conectadoscomagente.blogspot.com.br/2012/05/rolandia-cidade-dos-buracos.html>>.

comunidade cuida do bem público. Os alunos trataram dos buracos nas ruas e também das pichações em espaços públicos, chamando a atenção para a responsabilidade inexistente por parte da população para cuidar daquilo que é oferecido e mantido pela administração. A foto a seguir, figura 14, foi pesquisada por um dos alunos.

Figura 14 – Parede lateral do Nanuk – Auditório municipal.²¹



Percebe-se a preocupação em ilustrar, impactar o leitor e dar mais informações através das imagens. A imagem foi pensada pelo grupo para ilustrar a distinção entre pichação (vandalismo) e grafite (arte), pois uma informação trazida pelo texto é a preocupação da prefeitura e de grupos particulares em oferecer espaços onde possam ser feitas. Em conversa posterior com o grupo, percebemos que sua intenção foi de chamar a atenção da comunidade quando à cobrança das ações enquanto não se conscientizam de que o bem público não tem sido cuidado por eles. A prefeitura gasta com a manutenção do que é depredado ou sofre atos de

²¹ Foto tirada por aluno do grupo em 18 de abril de 2012 e disponível em <<http://conectadoscomagente.blogspot.com.br/2012/05/rolandia-cidade-dos-buracos.html>>.

sobre o problema do sistema de saúde no Brasil e o problema que a cidade passa por faltar hospital que atenda a toda a população. A fotografia, porém, é local e demonstra que não se trata de algo distante da comunidade.

Figura 16 – Hospital da cidade.²³



Outro grupo fez uso de imagens retiradas da internet, mas valeu-se delas apenas como ilustração do assunto. O tema refere-se ao problema do bullying na escola e as imagens mostram crianças sofrendo o assédio moral por parte de outras crianças.

²³ Imagem pesquisada pelos alunos e disponível no endereço <http://src.odiaradio.com/Imagem/2011/08/29/g_105851668.jpg>.

Figura 17 – Bullying entre crianças e adolescentes.²⁴



Ainda, foi utilizado pelo quarto grupo uma imagem também retirada da internet, usada para ilustrar o tema racismo e as cotas raciais, escolhido pelo grupo. A questão das cotas raciais tem sido bastante discutida nas escolas públicas e, obviamente, trata-se de um assunto que gera muita controvérsia.

Figura 18 – Campanha contra o racismo.²⁵



²⁴ Imagens pesquisadas pelos alunos e disponível em <http://conectadoscomagente.blogspot.com.br/2012/05/nao-sofra-em-silencio-voce-tem-direito.html>, onde é possível ter acesso aos links originais das imagens.

²⁵ Imagem pesquisa pelos alunos e disponível em http://2.bp.blogspot.com/_85P4J-Q5Smw/TFXs09NvWw/AAAAAAAAAGY/HfcBeRgKuXA/s1600/Preconceito%B1%5D.jpg.

Percebemos que o trabalho com a imagem nem sempre é eficaz. Isso porque sabemos que a escola costuma deixar de lado o trabalho com o texto não verbal. Provavelmente, isso é devido às dificuldades que impedem que o professor lide com o texto não verbal. A falta de tecnologia, recursos e conhecimento dificultam a ação do professor no desenvolvimento da leitura de imagens, vídeos ou outras formas de linguagem. Uma foto, por exemplo, pode apenas ilustrar um texto ou complementá-lo. É com relação a esse aspecto que percebemos certa dificuldade dos alunos. Nossa experiência com o ensino nos permite dizer que a vinculação da imagem com o texto tem um viés artístico, ilustrativo apenas; e, frequentemente, isso não é avaliado porque o professor não tem experiência ou conhecimento para perceber essa distinção. Como desejávamos que o trabalho com a imagem fosse além da ilustração; que passasse a trazer mais informação para o texto, consideramos que seria preciso intervir, explicitar nossos objetivos e expectativas com relação ao que fariam em seus textos. Percebemos que, quando são bem orientados, os alunos conseguem articular bem com a linguagem verbal com a não verbal. O que é aceitável e compreensível, visto que se trata de algo que precisa ser ensinado.

Antes do início da produção escrita, tratamos com todos os alunos questões de direitos autorais. Mas especificamente, orientamos a todos de forma a documentarem as imagens preferencialmente de forma a não mostrar crianças e adolescentes, por questão de segurança. Principalmente porque iríamos lidar com o ambiente virtual, no qual, uma vez publicadas informações, imagens ou vídeos, a possibilidade de serem copiados é enorme. A potencialização que a rede virtual traz para o compartilhamento de documentos de qualquer espécie é incrivelmente enorme e veloz. Por termos experiência com jornal escolar impresso e com o uso de imagem de alunos, elaboramos uma autorização de uso de imagem que deveria ser utilizada caso o grupo fosse publicar algum vídeo ou imagem de outros alunos ou de si mesmos.

Uma questão que o professor não pode deixar de lado – em hipótese nenhuma – é orientar e assegurar a integridade moral, psicológica e emocional de seu aluno. Muitos problemas ocorrem devido à publicação impensada de imagens e vídeos nas redes sociais, em sites e blogs na internet. Inclusive nas escolas da cidade (Rolândia possui cinco escolares estaduais, sendo que temos notícias de problemas desse tipo em quatro delas). Um exemplo são fotos tiradas de

eventos dentro da escola que são espalhadas pela rede social Facebook, em perfis de alunos.

6.4 CONSTRUÇÃO DE HIPERTEXTUALIDADE

Além da convergência de mídias, uma possibilidade oportunizada pelo ambiente virtual é a hipertextualidade. O hipertexto é a busca da apresentação do texto de forma não linear, como ocorre em nosso pensamento. Como já afirmamos, as informações em nosso pensamento são acessadas através de ligações entre elas, de associações. A hipertextualidade caracteriza-se pela ligação através de cruzamentos virtuais e informacionais disponíveis para o acesso a qualquer momento e a partir de qualquer ponto ou nó.

Deve-se considerar o fato de que o leitor possui certo grau de liberdade para acessar partes do sistema à medida que considera necessário ou relevante para seus objetivos (RIBEIRO, 2008), de forma a customizar sua leitura, e que essa liberdade é relativa porque há a determinação da continuidade e organização da leitura através de um protocolo de leitura que é elaborado pelo escritor. O fato de o texto ser produzido para ambiente virtual exige que os alunos elaborem e organizem o texto e as mídias que oferecem para convergir com ele e orientar o leitor em sua linha de pensamento.

Para que isso ocorresse, orientamos os alunos a elaborar seus textos pensando também em fazer referências às fontes de informações quando essas estavam também em ambiente virtual. Assim, poderiam ser construídos hipertextos que poderiam ser seguidos caso os leitores desejassem. Isso serviu para demonstrar para os alunos como pode ocorrer essa orientação e ficou mais evidente que o leitor é orientado e não possui tanta autonomia mesmo estando distante dos coautores do texto e em ambiente virtual.

Um dos grupos utilizou um vídeo disponível no site Youtube que trata do tema de seu texto, Violência doméstica. Como havíamos discutido sobre a hipertextualidade, o grupo optou por apenas inserir links para um vídeo que trata do tema, uma reportagem da Folha de São Paulo, referida no texto, e para um site que tem relação com o assunto e deixar que o leitor escolha se o assistirá ou não.

Figura 19 – Link.

A UNICEF estima que, diariamente, 18 mil crianças e adolescentes sejam espancados no Brasil. Os acidentes e as violências domésticas provocam 64,4% das mortes de crianças e adolescentes no País, segundo dados de 2009.

Vídeo criado para conscientização:

<http://www.youtube.com/watch?v=nfSxznfW7U8>

Um caso de violência doméstica não muito recente mas que chamou a atenção de muitas pessoas foi o caso da cantora Rihanna ocorrido em 2009 que envolveu o rapper Chris Brow.

Percebemos, porém, que foram poucas as utilizações dessa possibilidade. Talvez por preferirem lidar com imagens. De todos os textos, apenas três ofereceram links para que o leitor avance em sua leitura. Consideramos que nossa inexperiência em lidar com essa questão também influenciou nesse resultado.

De acordo com Dias (2012), o leitor precisa ser bem orientado pelo escritor. Este, por sua vez, precisa planejar bem as possibilidades de trajetos a serem feitas por quem lê seu texto. Ela trata em artigo sobre as estratégias de leitura que o leitor faz para compreender os links e testar, avaliar sua relevância. Acreditamos que o autor do texto deve facilitar a construção dessas estratégias, inclusive, participar da definição de tais estratégias. Percebemos isso, com o andamento da produção em coautoria, ao observarmos nossa dificuldade em orientar nossos alunos de forma a tornar possível que lidassem com a hipertextualidade.

Ribeiro (2012) trata também desse tema, ao apresentar um projeto realizado com alunos de ensino superior e relatar como foi o trabalho com a hipertextualidade, momento em que os alunos foram orientados a buscar soluções mais atrativas do que o texto verbal para transmitir informações.

6.5 INTERVENÇÕES

É possível observamos nas várias intervenções realizadas pelos alunos os diferentes graus de interação apresentados por Primo (2003). Não é difícil de entender que, no caso do ambiente escolar, os níveis de desenvolvimento do letramento e do letramento digital do aluno influem no nível de interação que

realizará nas intervenções na ferramenta digital. Percebemos que houve casos em que os alunos começaram suas intervenções pela correção dos desvios de linguagem que percebiam nos textos. Posteriormente, passavam à escrita de novas informações.

Koch (2007, p. 128) fala da necessidade de pensar a própria linguagem humana como “lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de coenunciação”. Essa afirmação corrobora o conceito de linguagem apresentado por Bakhtin (2006; 2010). A linguagem está relacionada à necessidade que o ser humano possui de interagir entre si. Através dela, também, negociam-se sentidos. Assim é apresentada a dialogia. Ao tratarmos da escrita em coautoria ou colaborativa, fica evidente que se trata de negociações que ocorrem rumo a um discurso final idealizado e, posteriormente, concretizado. Essas intervenções ocorrem de acordo com as possibilidades e necessidades de cada situação e com as habilidades de cada sujeito envolvido no processo.

Vigotski (2007), que trata dos processos psicológicos superiores como processos de natureza dialógica, postula que tais ocorrem através de um jogo de relações semióticas que é oportunizado pelos agentes da cultura e pelos produtos culturais, particularmente, a linguagem. Ele, assim como Bakhtin (2006; 2010), concebe o desenvolvimento cognitivo como fenômeno em que é imprescindível a mediação da interação. Nesse contexto, negociam conhecimento e experiência tanto sujeitos que possuem referências e significados culturais consolidados, como sujeitos com outros níveis de desenvolvimento. Esse processo de negociação que ocorre através da interação caracteriza a aprendizagem. É por esse motivo que Vigotski a apresenta como um processo social no qual um sujeito desenvolve sua relação com o mundo, mediada pela linguagem, que lhe permite acessar bens culturais da sociedade em que se insere.

Ao iniciarem sua escrita de forma colaborativa, os alunos negociaram conhecimentos e experiências em vários aspectos, que podem ser categorizados nos níveis de interação já apresentados – indo da troca de conhecimento em torno da linguagem e seus recursos linguísticos à troca de informações mais elaboradas que influem nas ações do grupo (como fazer uma pesquisa, como utilizar o computador, como elaborar uma entrevista ou como chegar a um texto ideal). Durante todo o processo, a aprendizagem foi ocorrendo

através da interação presencial (nas fases de elaboração e troca de ideias sobre como começar o texto) e não presencial (quando cada aluno fez sua intervenção isoladamente).

6.6 MATRIZ DE LETRAMENTO DIGITAL

Lewis Carroll apresentou-nos, em sua obra *Alice no país das maravilhas*, personagens estranhos em um ambiente alegórico. Dentre eles há um gato que fica invisível e que nunca dá respostas muito óbvias. Em um diálogo com a protagonista, ele diz que, se você não sabe aonde quer chegar, não importa qual direção tomar. O mesmo vale para o trabalho do professor em sala de aula. Sua prática orienta-se primeiramente a partir seu aluno. Todos nós sabemos que é preciso que o professor saiba, no início do projeto de ensino-aprendizagem, onde seu aluno deverá chegar. Conhecer em que nível ele está também é importante, todavia, sabendo para onde deseja levar seu aluno, saberá que caminhos tomar com ele.

Para orientar esse caminho que o professor percorrerá com seu aluno, existem as matrizes de habilidades que se esperam que os alunos desenvolvam. As matrizes de competências exigidas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) já são bastante conhecidas pelos professores. Perrenoud (1999) define competência como sendo o ato de agir para resolver algo se utilizando do conhecimento adquirido sem, no entanto, ficar limitado a ele. É possível compreender que, portanto, uma matriz curricular trata de competências que são desenvolvidas através do ensino de conteúdos construídos pela humanidade em sua história. Tais conteúdos devem vir apresentados com práticas pedagógicas que desenvolvam determinadas habilidades no aluno. A escola, porém, vive a dúvida existente sobre sua função: transmitir conhecimentos ou desenvolver competências? A verdade é que a escola ainda se prende a uma concepção de que sua função é formar mentes conhecedoras do maior número possível de informações advindas das diversas áreas do conhecimento humano. Por outro lado, corre o risco de buscar o oposto (desenvolver competências) deixando de lado todo conhecimento.

Concordamos com Perrenoud (1999) ao concebermos que a escola deve desenvolver práticas elaboradas pedagogicamente com o intuito de

desenvolver determinadas competências; contudo, é preciso haver o cuidado de não superestimar o ensino de competências e deixar de lado a transmissão de conhecimento. Como dito no parágrafo anterior, quando o sujeito faz uso dos conhecimentos adquiridos para realizar ações com a finalidade de suprir uma necessidade pessoal ou do grupo social em que está inserido, está provando ter desenvolvido determinadas competências. Defendemos que uma coisa não está separada da outra – como quer muitos partidários do ensino quantitativo (centrado na transmissão de conhecimento) ou do ensino não quantitativo (centrado no desenvolvimento de competências). Cabe-nos dizer que não nos referimos a esse último como qualitativo (tido como oposto ao qualitativo), pois um ensino realmente de qualidade é aquele no qual o professor sabe quais conteúdos são adequados para o desenvolvimento de tais competências – escolhidos por ele – e tem conhecimento de quais práticas em sala de aula irá desenvolvê-los.

Ensinar não é decorar informações, sequer treinar ações; ensinar é transmitir informações que poderão ser (e serão – quando as práticas são bem pensadas) utilizadas para determinadas práticas (sociais) que farão emergir determinadas competências por parte do aluno. Somente assim, tais informações tornar-se-ão conhecimento.²⁶ Para Perrenoud (1999), a competência passa a existir no aluno quando ele é capaz de identificar e encontrar os conhecimentos necessários para o que deve fazer. Compreendido isso, a adoção de matrizes de habilidades é necessária. Segundo Brasil (2008, p. 09-10), em “1997 foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação”. Diz-se também que tais competências e habilidades foram criadas a partir do que era ensinado nas escolas em todo o país.

Posteriormente, em 2001, a matriz foi atualizada levando em consideração os PCNs, amplamente divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2008, p. 10). Cerca de quinhentos professores de doze estados foram consultados com o intuito de confrontar a matriz de referência com o currículo seguido nas escolas a partir dos PCNs. Essa matriz de referência, contudo, trata-se

²⁶ As palavras informação e conhecimento, apesar de serem empregadas como sinônimos, possuem uma distinção muito importante entre elas. Informação é referente a um dado contextualizado; conhecimento, por sua vez, tem implícita em seu sentido a relação com a experiência de um indivíduo (AULETE, 2012).

evidentemente de uma matriz de avaliação, o que consideramos relevante, mas não podemos deixar de salientar que uma matriz de avaliação não abrange todas as competências que podem ser desenvolvidas na escola e que poderiam estar presentes em um documento que apresentasse uma matriz curricular de ensino-aprendizagem. Brasil (2008, p. 17) ressalta que “as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar”, pois é feito “um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado (...) e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil”.

Acrescentamos a essas informações, uma crítica feita por Soares (2012, p. 11), na qual ela afirma que temos “avaliações externas nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil, Provinha Brasil etc.”, porém, “instrumentos de avaliação só podem ser feitos com base num currículo. Mas não existe um currículo no Brasil!”. Existem os PCNs, acrescenta ela, que foram propostos como orientações curriculares, entretanto, não são mais do que uma conversa com os professores, “não uma definição clara das habilidades a desenvolver ao longo de cada etapa do ensino”. Sem um verdadeiro currículo, que apresente o que se espera do aluno no final de tal etapa, os professores – aqueles que buscam trabalhar com as competências – buscam respaldo nas matrizes de referências dessas avaliações externas. São provas externas que servem “para avaliar o que foi desenvolvido, mas os professores não sabem previamente o que se espera que seja desenvolvido!”. Essas avaliações externas exercem uma grande pressão sobre as escolas. O resultado disso é o foco em suas matrizes. Ela dá um exemplo dessa concentração de competências e habilidades das matrizes de avaliação lembrando-se da escrita e produção de textos, que não estão incluídas nessas avaliações externas, “pela dificuldade de correção objetiva e de expressão dos resultados em números”, mas que “um currículo não pode deixar de incluir” no ensino (SOARES, 2012, p. 12). De acordo com DIAS E NOVAIS (2009, p. 2), uma matriz “geralmente tem como finalidade orientar o processo de construção das provas e dos itens de avaliações de rendimento escolar ou definir conteúdos curriculares.”

Essas matrizes apresentam os descritores, uma “lista de habilidades e competências necessárias a um indivíduo para solucionar um problema” (DIAS & NOVAIS, 2009, p. 2). Nesse aspecto, concordamos com sua aplicação, mas é

importante que o professor tenha total compreensão do que acompanha a sua adoção, isto é, as matrizes não cobram conteúdos, matérias decoradas; elas cobram o desenvolvimento de habilidades. Muitas das quais se caracterizam pela articulação com os conteúdos ensinados, porém, de uma forma crítica. Ao procurar os significados das palavras informação e conhecimento, qualquer pessoa – após uma reflexão mais acurada – perceberá que a informação difere do conhecimento por esse estar vinculado à experiência, a um sentido que parte da relevância da informação para a vida. Como já expomos, informações podem ser encontradas a qualquer momento e em qualquer lugar; conhecimento, por sua vez, torna-se real quando a informação obtida tem relevância para aquele que a encontrou. Defendemos que a busca pelo desenvolvimento de habilidades faz com que o aluno faça uso das informações que lhe são relevantes de forma a construir um conhecimento.

A escola carece da percepção de que o aluno tem de ter acesso ao desenvolvimento de competências, não ao acúmulo de informações. Contudo, existe uma grande dificuldade em se aceitar o ensino com o desenvolvimento de competências, deixando de lado a transmissão de conhecimento. Além disso, a todo o momento ouvimos questionamentos sobre qual o papel da escola se o aluno tem acesso à informação através dos avanços tecnológicos digitais. Se continuarmos considerando a escola uma fábrica de alunos com conteúdos decorados (conhecimento enciclopédico, como dizem), sim, sua função pode ter deixado de existir. No entanto, quando a escola compreende que seu papel vai para além disso, torna-se evidente sua relevância na formação de um cidadão, não importando os avanços tecnológicos. A construção do conhecimento vai além da prática repetitiva. É algo que prescinde de reflexão, de experiência; mais do que isso, de troca, de experiência. Não somente do professor que – provavelmente, é o mais experiente – mas de todos que estão dentro da escola. E construir conhecimento é vivê-lo dentro e fora da escola. Qual o papel do professor diante disso? Com certeza, não é o de cobrador da lista de preposições que tinham que ser decoradas, ou de todas as orações coordenadas e subordinadas que existem. É o de uma pessoa que fez das informações sobre como utilizar a internet, por exemplo, tornarem-se conhecimento através do uso que já fez da internet. Buscando uma visão antiga da função do professor, ele deve guiar o aluno nesse mundo novo para que o uso da tecnologia

digital e de todas as ferramentas virtuais existentes não fique restrito às redes sociais ou outras possibilidades usadas como diversão ou passatempo.

Por tudo isso, consideramos importante a elaboração de uma matriz de letramento digital, como a que apresentamos aqui. Dias e Novais (2009) elaboraram uma matriz de letramento digital, na qual apresentam habilidades a serem desenvolvidas em um indivíduo para que ele seja considerado um letrado digital. Os autores fundamentaram-se na importância da ampliação das possibilidades de contato com a escrita em ambiente virtual (leitura e escrita). Começaram por estabelecer duas diretrizes que definem que (1) o letramento digital não é o ensino de informática e (2) que o letramento envolve o contato com o portador dos textos, o computador. Eles afirmam ainda que as duas diretrizes que se contradizem, à primeira vista, são importantes para a proposta.

Concordamos com eles ao defenderem que desenvolver o letramento digital não é ensinar o aluno a usar o computador, seus programas e processos de funcionamento, mas que é preciso que tenham desenvolvidas as habilidades necessárias para isso – que fazem parte da proposta de letramento. Destacamos que o desenvolvimento dessas habilidades pode e deve fazer parte do planejamento do professor. Dizemos isso, pois enfrentamos algumas adversidades relacionadas com a lida com o computador e percebemos a relevância de conhecer os alunos e em que níveis estão no processo de aprendizagem para gerenciar a contribuições daqueles que têm desenvolvidas habilidades que outros terão que desenvolver. Também, em certos momentos do projeto, o desconhecimento do uso do computador por parte de alguns alunos era motivo para haver certa desconfiança em começar a usar o Google Docs. Assim, um mínimo de conhecimento é necessário para que haja um sentimento de segurança diante dessa forma de uso da internet.

As habilidades apresentadas pela matriz estão divididas em quatro ações globais: utilizar diferentes interfaces, buscar e organizar informações em ambiente digital, ler hipertexto digital e produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. A primeira refere-se à interface, que é a parte de um programa de computador que pode ser vista pelo usuário (DIAS & NOVAIS, 2009). É importante que o usuário tenha uma boa relação com a interface para facilitar o uso do programa. Cada programa de computador tem sua interface, porém, há um padrão seguido que permite que o usuário faça correlações entre o que já conhece e

o que é novo para ele. Foi o que percebemos ocorrer entre nossos alunos (todo o grupo), que não conheciam o processador de textos do Google Docs. O que se espera é que o indivíduo tenha desenvolvido habilidades para lidar com qualquer interface de forma autônoma.

A segunda ação (buscar e organizar informações em ambiente digital) relaciona-se com a capacidade de armazenamento gigantesco de informações que as tecnologias digitais possuem. Há muitos *gadgets*, aparelhos que têm a função de armazenamento. A internet, por sua vez, é o centro desse universo de informação. Um indivíduo letrado digital tem que ter as habilidades necessárias para realizar uma pesquisa em todos os seus processos: navegar, manter o foco no caminho a ser percorrido na rede hipertextual, planejar o caminho a ser seguido, saber selecionar informações e avaliar o que lhe é relevante (DIAS & NOVAIS, 2009).

Para ser considerado letrado digital, ainda é importante que o indivíduo possua as habilidades necessárias para ler o hipertexto digital. O “hipertexto digital é o formato textual próprio da internet e apresenta algumas características que o diferenciam do texto impresso” (DIAS & NOVAIS, 2009, p. 9). Sua leitura exige habilidades que não são tão distintas daquelas da leitura de textos impressos, por isso são habilidades mais relacionadas à navegação do que à leitura em si. Finalmente, a quarta ação, produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais, não apresenta habilidades muito diferentes daquelas para a produção escrita em meio impresso. Por isso são apresentadas habilidades mais relativas à compreensão das especificidades, dos limites e das possibilidades dos meios e suportes materializados pela tecnologia digital.

Outro aspecto desenvolvido foi dividir as habilidades em três domínios de aprendizagem que atuam paralelamente, complementam-se e modificam-se durante o processo de aprendizagem (DIAS & NOVAIS, 2009): contato (CT), compreensão (CO) e análise (AN). Na categoria Contato estão agrupados os processos que exigem a somente identificação das informações dadas (dados, relatos, procedimentos, funções, signos). Na segunda categoria (Compreensão), requer-se do usuário a elaboração ou modificação não complexa de um dado ou informação original ampliando ou reduzindo-a e prevendo as consequências que resultam da informação original. E a categoria Análise é caracterizada pelos processos que separam a informação em seus componentes e estabelece relação

entre eles, o que pressupõe a identificação de aspectos centrais de uma proposição, a verificação de sua validade e a validade dos aspectos e a constatação de possíveis incongruências lógicas; enfim, a avaliação e validação da proposição e seus componentes.

Considerando que desenvolvemos um projeto com objetivo de potencializar a escrita dos alunos em coautoria, optamos por nos referir às habilidades relacionadas à produção de textos escritos em ambiente digital, apresentadas a seguir, para confrontá-las com nossa experiência em nossa pesquisa.

Quadro 2 – Matriz de Letramento Digital: Dias; Novais (2009, p. 12-19)

1.4 Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais			
Grupo	Código Descritor	Nome Descritor	Detalhamento
Contato	3CT2	Reconhecer elementos disponíveis por diferentes programas para produção de textos.	Reconhecer, no programa utilizado, quais os objetos disponíveis para composição do texto (texto, caixa de texto, imagem importada do computador, banco de imagens, desenho em vetor, formas predefinidas, etc.).
		3CO1	Compreender a forma como cada programa lida com objetos para composição da escrita.
Compreensão	3CO3	Criar links adequados ao conteúdo ao qual fazer referência.	Independente da forma material do link (verbal ou não-verbal), é preciso que ele sintetize de forma eficiente o conteúdo ao qual se relaciona.
		3AN3	Organizar diferentes modalidades sígnicas para formar um texto ao mesmo tempo “usável” e legível.
Análise	3AN4	Avaliar a relevância do link criado, de acordo com as condições de produção do texto.	Nem todo link criado para um texto tem a relevância adequada para aquele contexto de produção (conteúdo, leitor, suporte, objetivos, etc.). É preciso que o link faça sentido e faça a diferença no texto em questão.

A primeira habilidade que selecionamos é a que se apresenta no descritor 3CT2, referente à ação 1 (Contato), que busca o desenvolvimento do reconhecimento de elementos disponíveis por diferentes programas para produção de textos. Ao usar, nesses dois casos, o programa de e-mail e o processador de textos do Google Docs, os alunos demonstraram que não há grandes problemas nesse aspecto. Contudo, algo que deve ser levado em conta pelo professor é o fato de os computadores disponibilizados nos laboratórios das escolas públicas do Paraná utilizarem como sistema operacional o Linux em vez do Windows. Na verdade, sabemos que isso provoca dificuldades para, inclusive, os professores. Todos estão acostumados a lidar com o sistema Windows e o Linux apresenta características que causam, no mínimo, um estranhamento por parte do usuário. O que nos leva ao descritor 1AN1, a habilidade de “contrastar diferentes interfaces identificando padronizações de comando semelhantes” (DIAS & NOVAIS, 2009, p. 13). A necessidade de fazer uso de um computador com sistema Linux acaba obrigando o seu usuário a realizar analogias, correlações entre os programas Word e Br.Office. Muito de sua interface permite essa comparação; há, no entanto, barreiras a serem ultrapassadas, visto que algumas funções estão disponíveis em locais bastante diversos no menu ou nas abas de opções do programa.

A matriz proposta elenca, ainda, habilidades necessárias para, segundo Dias e Novais (2009, p. 7), o desenvolvimento “do(s) letramento(s) digital(is)” visto que consideram que “existem habilidades necessárias tanto para lidar com blogs, quanto para participar de um Wiki, produzir um vídeo digital ou conversar em salas de bate-papos, quanto para fazer o download de uma música, instalar um programa no computador, ou criar uma apresentação de slides ou lidar com um programa de animação em 3D.” Eles ainda ressaltam afirmando que baseiam os descritores nas interações com o manuseio de mouse, teclado e tela, todavia, trata-se de algo que “poderá se alterar em um futuro bem próximo” podendo, porém, essas mudanças serem contempladas pelos descritores por eles definidos (DIAS & NOVAIS, 2009, p. 7).

Com relação ao descritor 3CT2, referente à habilidade que o usuário tem que possuir para fazer o reconhecimento de elementos disponíveis por diferentes programas para a produção de textos. Dos vinte e cinco alunos que participaram do projeto, vinte por cento (cinco alunos) declararam não fazer uso dos programas que estão acessíveis no computador – estando esse em modo off-line,

isto é, referiam-se aos programas de texto fora do ambiente virtual (Microsoft Word, Word Pad, e Br.Office). Consideramos essa informação importante, pois ainda há a crença de que todos usam o computador melhor do que aqueles que pertencem a gerações anteriores à atual. Embora tenham apresentado essa característica, não houve dificuldade para utilizarem a ferramenta digital.

Conhecer melhor em que nível de desenvolvimento estão seus alunos é importante para que o professor se prepare melhor para lidar com a tecnologia digital. Surpresas podem ocorrer. Como ter alunos que não conhecem os programas de textos. Nesse caso, o professor deve estar preparado para auxiliá-lo ou poderá – o que consideramos mais interessante – oportunizar momentos nos quais os mais experientes auxiliem os que ainda não se desenvolveram nessa habilidade.

Contudo, prevendo essa possibilidade, apresentamos o processador de texto do Google Docs no laboratório de informática. Aproveitamo-nos do laboratório mais de uma vez e, na segunda vez, houve problemas técnicos. Por algum motivo, o sistema operacional dos computadores da rede estadual de ensino não possibilitou o uso da ferramenta. Era possível vê-la, porém, não digitar. Mais tarde, como proprietários dos documentos, descobrimos que algumas das tentativas de digitação foram registradas, apesar de não estar visível naquele momento. São situações que podem ocorrer a qualquer momento ao lidarmos com a tecnologia e o professor deve estar preparado para isso.

O descritor 3CO1 apresenta como necessária a habilidade de compreender a forma como cada programa lida com objetos para composição da escrita. É importante que isso seja realmente desenvolvido. As possibilidades de produção escrita com ferramentas digitais em ambiente virtual ou não são enormes e distintas entre si. Sabemos que nossos jovens fazem uso do celular com uma frequência incrível. O celular hoje é usado mais para a linguagem escrita do que a oral entre os jovens. A forma como se processa a escrita nessa ferramenta digital é distinta daquela das redes sociais, por exemplo. Que também difere dos processadores de texto (Word, Word Pad, Br.Office, etc.) e das redes sociais.

Percebemos que havia a preocupação dos alunos em formatar o texto já na sua produção inicial (no Google Docs). Explicamos que isso não seria necessário visto que já prevíamos que a publicação no blog resultaria em mudanças. Nesse aspecto e para evitar futuras frustrações, pedimos que os textos não fossem

extensos e que não se preocupassem com fontes, cores e distribuição de elementos na página (texto e imagens ou vídeos). Ficou evidente, no entanto, que a preocupação era exagerada, o que nos leva a pensar na cobrança que há quando se trata de produzir textos escritos em meio impresso para avaliações (trabalhos, projetos, textos).

Considerando que um problema do qual temos experiência por nosso tempo como professores, tivemos o cuidado de tratar da referenciação de fontes de pesquisa. Fossem elas de dentro ou fora do ambiente virtual. Sabemos que esse é um tema que precisa ser mais tratado e discutido dentro da sala de aula porque já houve casos de apropriação de pesquisas de outros pesquisadores por alunos que não agiram com ética ou respeito. Dentro da escola básica, há a prática de copiar informações sem citar suas fontes – talvez por não saber como deve ser feito, por não se preocupar em fazê-lo ou por uma preocupação excessiva em ganhar sua nota apresentando ideias ou conceitos como se fossem próprios. A questão é que se deve tratar e cobrar uma postura ética desde o ensino básico. O descritor 3CO3 trata da habilidade para a criação de links adequados ao conteúdo ao qual se faz referência. Obviamente sabemos que esse descritor não se restringe a isso. Porém, consideramos que era um bom momento para tratar desse assunto.

Instruímos os alunos a sempre anotar o endereço de onde retiraram informações e a data que o fizeram para que fosse possível depois, se necessário e de interesse do grupo, criar links para tais fontes de informações. Saliemos que isso não empobreceria o texto do grupo, pois fomos questionados quanto a isso. Pelo contrário, acreditamos que, na verdade, a articulação com o discurso do outro traria para os textos um grau maior de confiabilidade das informações apresentadas. Fossem citações em ambiente virtual ou não.

Com o andamento do projeto e como já falado por nós, alguns alunos tiveram a ideia de fazer entrevistas empregando seus celulares para filmar, gravar arquivos em áudio, ou ainda para tirar fotos (posteriormente, porém, decidiram não publicar os vídeos porque não obtiveram todas as autorizações de uso de imagem). Cada grupo, por sua vez, optou por fazer isso ou não. Aqueles que o fizeram, perceberam que deveriam organizar as modalidades sígnicas de forma a dar ao texto um caráter “usável” e legível. É o que determina o descritor 3AN3, que trata dessa construção organizacional entre texto verbal e outras modalidades não verbais ou midiáticas. Percebemos durante e após o projeto que é preciso pensar na

possibilidade de orientar o desenvolvimento dessa habilidade e consideramos necessárias orientações que levem os alunos a construir sentido utilizando outras formas de linguagem e outras mídias.

Percebendo que havia dificuldade de construir articulações entre essas outras linguagens, tratamos desse assunto com os alunos. Focalizamos a forma como são construídas as notícias e reportagens na mídia impressa e em ambiente virtual. Obviamente, demonstramos que há profissionais que elaboram uma rede organizada e coerente entre as mídias e as formas de linguagem, da mesma forma, há aqueles que não constroem um sentido total no texto fazendo com que imagem e outras mídias (no caso da internet) sejam relevantes para a compreensão do texto.

Foi nesse momento (e a partir dele) que tratamos também da avaliação que cada grupo teria que fazer quanto à relevância dos links que apresentavam nos textos para que, indo mais além da coesão e coerência de seus textos, a construção hipertextual fosse relevante. Assim, como é apresentado pelo descritor 3AN4, é importante avaliar se o link criado é relevante ou não e se está de acordo com as condições de produção do texto. Foi necessária, nesse caso, tratar em uma das oficinas alguns aspectos da hipertextualidade.

Como já afirmamos, a matriz apresenta outras competências, entretanto não consideramos relevantes para confrontar com nosso trabalho com os alunos. Na verdade, se tivéssemos ampliado o tempo do projeto e realizado outras ações (como uma melhor construção hipertextual), outras competências presentes na matriz seriam desenvolvidas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hipertexto pode não exigir uma nova concepção de texto, de textualidade e de textualização, mas os ambiente digitais vão exigir novos professores.
Carla Viana Coscarelli

Quando tratamos do ensino no Brasil, o mínimo que sentimos é uma grande preocupação. Os índices apresentados pelas avaliações que são realizadas para medir o desenvolvimento de nossos alunos são alarmantes. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2011 apresentou, por exemplo, valores que vão da média 2,6 (Alagoas) a 4,7 (Santa Catarina) (BRASIL, 2012) em um sistema de avaliação de que vai de 0 a 10,0 pontos. Não há possibilidade de ficar tranquilo com tais resultados. Metas são estabelecidas, porém, há muito que fazer para ultrapassá-las. Consideramos que as escolas brasileiras carecem não somente de reorganização nas políticas públicas – visto que entendemos que a questão não é quanto investir, mas como investir –, mas também de redefinição do seu papel na sociedade contemporânea.

Enfocando o desenvolvimento da leitura e da escrita (papel não somente do professor de língua portuguesa), é necessário que a escola repense como isso pode e deve acontecer. A sociedade em que se inserem escola, professores e alunos não é estática; ela passa por mudanças a todo tempo. Reafirmamos que, no caso do desenvolvimento da tecnologia digital e da internet, não se tratam de novidades que surgiram para salvar o ensino; da mesma forma que não são instrumentos que devem ser ignorados. Ao contrário, podem se tornar ferramentas estimulantes e inovadoras quando bem empregadas. Para isso, é importante que o professor leve em consideração o que aprendeu em sua formação e seja receptivo para receber com critério o que a sociedade também oferece para a escola.

Defendemos que todo o conteúdo teórico ensinado nos cursos de formação de professores é importante. Principalmente ao levarmos em consideração que o professor deve compreender que a língua é uma ferramenta para haver interação, visto que somente existe devido ao caráter social que possuímos. Quando Bakhtin (2006) concebe que toda ação do homem em seu ambiente está ligada ao uso da linguagem, refere-se a esse caráter social que possuímos. Questionamos,

portanto, como a escola tem tratado o desenvolvimento da escrita. Amaral e Duarte (2007, p. 16) defendem que neste “mundo de transformações rápidas e radicais, o ensino da língua materna tem de considerar o homem como ser construtor de sua história e sujeito nas relações sociais. Isso se concretizará à medida que a proposta pedagógica da escola contemple e assuma a concepção de linguagem como interação social e, conseqüentemente, o texto como o ponto de partida para o estudo do homem e da sua relação com o mundo.” Obviamente, há muitos professores de língua materna que adotam uma concepção de língua como ferramenta para a interação verbal; ao mesmo tempo, há aqueles que a concebem como objeto de estudo (linguístico) somente. Salientamos, porém, que não estamos deixando de lado a importância de conhecer, saber e fazer uso dos recursos linguísticos que possuímos para construir nossos textos – objetos oriundos da prática discursiva. O que queremos dizer é que dar aula de língua portuguesa não é ater-se ao texto como o ponto central.

Bazerman (2011, p. 11) acredita que ao reconhecermos os estudantes “como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente”. Dessa forma, a escrita (e esse poder a que se refere Bazerman) é o ponto central. Na verdade, a escrita como ferramenta de interação. Quando o professor percebe que o fenômeno da interação social é aquilo que a escola deve conceber como pontos de partida e chegada do ensino, o aluno passa a não ser mais um aprendiz que não sabe nada. Esse ganha voz e atitude em todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Paixão (2012, p. 45), o “maior legado que a escola pode dar aos estudantes é prepará-los para as reais situações comunicativas que, durante sua vida, poderão encontrar.” Situações que surgem dentro e fora do ambiente escolar; antes, durante e depois do tempo de aprendizagem. Contudo, não devemos entender que a escola tem a obrigação de “prever todas as situações, mas deve concentrar-se naquilo que inevitavelmente fará parte da vida de qualquer cidadão” (PAIXÃO, 2012, p. 45). Conceber que é preciso abranger todas as situações é prejudicial ao processo de ensino. O professor deve entender que a formação de um indivíduo somente poderá chegar ao sucesso se houver qualidade, não quantidade, de ensino.

Como já dissemos anteriormente, quando um indivíduo utiliza a língua, constrói enunciados orais ou escritos que são concretizados através do texto, no entanto, que se relacionam a alguma atividade humana e são caracterizados por condições específicas de produção e finalidades relativas às quais se insere o sujeito. Ao adotarmos a postura de não definir determinado gênero discursivo para a produção escrita de nossos alunos, consideramos que essas condições específicas de produção (a elaboração de um blog jornalístico escolar) e suas finalidades (informar) em que eles estiveram inseridos os levariam a produzir gêneros discursivos afins. Como é perceptível nos recortes apresentados como exemplos, todos os textos apresentaram a mesma finalidade e, conseqüentemente, estrutura composicional. Bazerman (2011, p. 10) defende que a “abordagem do gênero [...] vai além do gênero como constructo formal, para vê-lo como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros. Como resultado, gênero dá forma a nossas ações e intenções.” Nossa proposta com os alunos caracterizou-se como uma ação detentora de uma finalidade coerente com o contexto dos estudantes com os quais trabalhamos. Portanto, desenvolvemos o que Bazerman (2012, p. 10) caracteriza como agência, isto é, algo “que não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”.

Referindo-se, por exemplo, ao texto produzido que trata da proibição de fazer grafiteagem porque muitas pessoas confundem com pichação, esse se caracteriza como uma forma de agenciamento. Para o grupo, essa proibição foi claramente algo que os incomodou. Faz parte da cultura desses alunos o estilo conhecido como hip hop, que abrange alguns elementos bastante conhecidos nas artes: rap, na música; break, na dança; e grafiteagem, na arte. Quando tiveram a possibilidade de agir utilizando a escrita para ter voz (não somente a escrita pela escrita), o trabalho árduo de escrever, formalizar, adequar e veicular seu texto deixou de sê-lo, porque se tornaram agentes em seu ambiente. Podemos – pelo contato que tivemos com os alunos – dizer que os outros textos não foram somente atividades para preencher currículo. Todos os temas escolhidos pelos grupos têm relação com seu cotidiano. Todos os alunos participantes desse projeto tornaram-se agentes em seus contextos: daqueles que reclamavam dos buracos ou da falta de um sistema de saúde aceitável àqueles que estão preocupados com a “falta de inteligência” das novas gerações e a postura dos colegas de não buscar mais do

que o mínimo de aprendizagem para trabalhar em uma das indústrias mais conhecidas da cidade, que não paga bem e só explora seus empregados.

Essa prática discursiva através do texto acontece com critérios baseados em conhecimentos aprendidos dentro e fora da escola. Muitas escolas não realizam projetos ou aulas trabalhando com o jornal; contudo, mesmo que o professor não leve para a sua aula textos jornalísticos e os aproveite como material para a aprendizagem, o aluno tem contato com o jornal em outros ambientes. Obviamente, a mídia – rádio, televisão e internet – apresentam para o discente uma grande variedade de gêneros discursivos informativos. Ainda que ele não tenha o hábito de ler o jornal impresso, suas versões orais estão presentes em seu cotidiano, assim como em sua versão digital. Por conseguinte, observamos que muita coisa tem sido aprendida, no entanto, fora da escola, pois, dentro dela, as dificuldades têm sido marcadamente enormes. A educação existe para formar cidadãos preparados para participar socialmente e agir profissionalmente.

A “escola pode ser humanista – ao propiciar formação cultural que abranja o conhecimento das obras clássicas e o saber científico, ao buscar o desenvolvimento das potencialidades e faculdades do ser humano, de sua capacidade para a criação e transformação da realidade natural e social, libertando-o de condicionamentos naturais e históricos” (AMARAL & DUARTE, 2007, p. 17). E, embora alguém possa entender como objetivos distintos, uma escola que busca desenvolver em seu aluno as competências necessárias para agir socialmente através da escrita (que já dissemos anteriormente relacionar-se à transmissão de conhecimento) é certamente uma escola humanista, pois defendemos que aprender conhecimentos coerentes com o desenvolvimento de competências irá formar um indivíduo capaz de agir socialmente e, logo, um ser humano potencialmente capaz de provocar mudanças em seu meio através da interação com o outro.

Anteriormente, afirmamos que a tecnologia digital trouxe inovações para o cotidiano das pessoas e também que a web 2.0 tornou possível que cada sujeito letrado digital tornasse-se produtor de conteúdo disponibilizado na rede – conteúdo que se constrói de forma colaborativa. Dentro da sala de aula, ainda persiste uma cultura na qual o professor é a fonte de conhecimento. Concordamos com essa informação em partes, pois se considerarmos o professor como o sujeito que possui maior experiência na lida com a informação e, portanto, na avaliação do que é relevante, é nele que residem os conhecimentos e habilidades necessários

para o objeto de ensino-aprendizagem ser aprendido. No entanto, esse conhecimento deve ser ensinado de forma colaborativa. Isso ocorre, no entanto, em raros momentos dentro da sala de aula. Como dissemos, as aulas de refacção de texto permitem que os alunos participem da construção de um texto final satisfatório – orientados pelo professor.

Nossa primeira hipótese era de que a utilização de ferramentas digitais em ambiente virtual permitiria que os alunos interagissem e buscassem uma versão final para o texto que seja ideal segundo o grupo. Isso ficou evidente em nossa pesquisa através das intervenções feitas por cada aluno nos grupos. Percebemos ainda que na sala de aula, quando o professor realiza a atividade de reescrever um texto escrito por algum aluno, a produção escrita fica restrita ao que o professor busca. Os alunos dão sugestões e fazem correções daquilo que o professor apresenta como problema, o que limita o que todo o grupo pode fazer. Além disso, o professor apresenta, geralmente, apenas os desvios. Dessa forma, quando o professor anuncia que a aula terá como objetivo reescrever textos, os alunos já esperam a exposição dos desvios da norma padrão que possam acontecer.

Ainda que o discurso trate-se de uma nova aula em que o professor não seja mais o centro do conhecimento, mas o mediador entre o aluno e seu leitor, o texto final dessa atividade concretiza-se de acordo com o que espera o professor. Ao aluno é cedido apenas certo grau de liberdade de decisão e ação quanto ao seu texto. Com a utilização da ferramenta digital oferecida pelo Google Docs, há maior liberdade para cada aluno decidir e agir. Foi possível perceber que os grupos orientaram seus textos de forma a chegar a um produto final escolhido por eles. Como não entrevistamos nessas produções, o grupo agiu de acordo com critérios determinados por eles mesmos. É óbvio que isso dependerá de que papel o professor assumirá nesse processo; não é difícil de entender que essa ferramenta pode dar continuidade ao modelo de aula centrado no professor. O que corrobora a concepção de que a inserção do computador e da internet na sala de aula não é garantia de mudanças, evoluções ou soluções para os problemas que existem no desenvolvimento do letramento na educação brasileira.

O caminho escolhido pelo grupo para chegar a um texto final que considerasse ideal foi definido pelo grupo segundo a finalidade definida por nós, ao apresentarmos a eles o projeto de construção de um blog jornalístico escolar. Tal

fato acaba por si só – ao caracterizar-se como circunstância de produção e interação – levando o aluno a produzir um texto informativo e a intervir na produção em coautoria de forma a apresentar para seus leitores algo, no mínimo, aceitável. Essa ideia de “aceitável” não deixa de ser fruto da idealização escolar do que seja um texto bem escrito.

Junto a isso, nossa segunda hipótese era de que a utilização da internet e do computador caracterizariam estímulo para a produção escrita. Percebemos que, no início da escrita, alguns alunos estavam tímidos e receosos de escrever usando o processador de textos digital. Isso foi aos poucos resolvido quando os primeiros alunos começaram a produzir. Enquanto o processo de escrita estava em sua fase inicial – a pesquisa e a preparação de material para uso (entrevistas) –, a postura de cada aluno foi realmente mais estimulada pela possibilidade de utilizar ferramentas digitais (não devemos deixar de dizer que isso incluía o celular). Talvez por ser uma novidade na escola e também uma ação que contraria o que tem ocorrido (a proibição de levar celular na escola e a limitação do uso do laboratório de informática), os alunos tenham se sentido estimulados. Devemos considerar que esse caráter de novidade tenha contribuído para isso.

Mais adiante no projeto, quando apresentamos a possibilidade de articular texto verbal com imagens, vídeos e de construir²⁷ hipertextos, percebemos que realmente os alunos se sentiram mais estimulados a produzir seus textos. A tecnologia digital trouxe ao texto uma forma de concretização bastante distinta dos textos impressos com os quais os alunos lidam em sala de aula. Muitas pessoas dizem que a internet é atrativa graças à forma como apresenta seu conteúdo: imagens dinâmicas, vídeos, efeitos visuais. A possibilidade de (ainda que parcialmente) construir seu texto utilizando essa convergência de mídias acabou estimulando os alunos. Diante disso, afirmamos que, como tudo o que se apresenta como novo na sala de aula, é importante que o professor entenda e saiba lidar com critério para que essas ferramentas digitais não se tornem recursos vazios e desestimulantes ao serem aproveitados até sua exaustão. Como já dissemos, tudo

²⁷ Optamos pelo verbo construir, pois, como diz Gomes (2011, p. 45), “escrever um hipertexto é diferente de escrever um texto qualquer; é uma atividade que envolve certas particularidades que vão além da organização textual e da apresentação linear das ideias”. A construção de hipertexto envolve, além do letramento (que é referente à utilização da escrita), os letramentos computacional e digital.

que é usado sem critério e de forma exagerada acaba sendo cansativo para os alunos.

Tínhamos como outra hipótese a possibilidade de o aluno desenvolver a habilidade de avaliar o que escreve e utiliza em relação à convergência de mídias. Ao acompanharmos o processo de pesquisa e preparação das informações a serem usadas em seus textos, vimos que os alunos realizaram conversas informais, pesquisas em obras impressas e virtuais e entrevistas que renderam uma quantidade grande de informações. Dessa forma, tiveram que selecionar aquilo que seria relevante para seus textos. Da mesma forma, fotos foram tiradas e vídeos foram feitos ou pesquisados. O que os obrigou a avaliar o que tinham em mãos e o que seria aproveitado. Apesar de não termos apresentado como um dos recortes dos textos produzidos, ocorreu em um dos grupos a inserção de imagens que, posteriormente, foram descartadas no texto final.

Não é, entretanto, uma ação restrita à produção em uma ferramenta digital. Quando escrevemos um texto, avaliamos as informações que apresentaremos em nossa versão definitiva levando em consideração o que queremos dizer, como e para quem o fazemos; contudo, a utilização de várias mídias, de certa forma, obriga o sujeito a produzir um discurso em que a relação texto e mídia seja coerente e mais bem coesa. Podemos dizer essa coesão vai além do textual e, de certa forma, a convergência de mídias orienta o escritor a um grau maior de cuidado.

É claro que isso se torna mais claro quando o professor, após ter planejado bem sua aula, orienta bem os alunos na produção escrita, no emprego das ferramentas digitais, no trabalho de preparação, planejamento, pesquisa e utilização de outras mídias, assim como na construção de hipertextos. O professor de língua materna deve entender que seu aluno deve ser orientado durante todo processo de ensino-aprendizagem por um caminho que o torne capaz de interagir inclusive com e nessa sociedade do século XXI em que a escola está inserida, porém, distanciada. O que significa que a tecnologia digital não deve ser deixada de lado. Computadores e internet estão presentes em todos os lugares; as facilidades trazidas pelos equipamentos digitais potencializam o fenômeno da interação. Da mesma forma que, fora da escola, o computador insere-se em atividades humanas somente em determinados momentos (em que é necessário), dentro da escola também assim deve acontecer.

Coscarelli e Ribeiro (2007) defendem que o computador é uma máquina “bacana”. Concordamos, pois uma prova disso é o quanto atrai a atenção de jovens e adultos (incluindo professores). É claro que deve ser entendido não como o salvador da aula. Da mesma forma, não pode ser proibido ou temido. Sabemos que tanto a televisão como o rádio não surgiram e foram inseridos na sala de aula imediatamente. Também houve um tempo para que fossem compreendidos e escolarizados. Concebemos que o mesmo ocorrerá com o computador e a internet. A nossa ressalva é a necessidade de isso acontecer criteriosamente. Nada que deslumbre os alunos deve fazer o mesmo com o professor. Toda tecnologia que possa ser introduzida na sala de aula deve ser colocada em seu momento adequado na engenharia didática.

A escola carece de políticas públicas que visem resolver (ou, ao menos, atenuar) os problemas que concorrem como o sucesso na aprendizagem dos alunos. Junto disso, é preciso que os professores reavaliem suas posturas quanto às concepções que adotam em relação ao aluno, ao seu desenvolvimento e às ferramentas que podem empregar para ter sucesso. A tecnologia somente não é a solução para o fracasso do professor ao ensinar. Muitos são os problemas e, como percebemos, não são restritos à utilização da tecnologia digital.

É possível sim obter bons resultados sem que o computador e a internet. Esses, todavia, auxiliam o professor a dar mais atenção ao processo de escrita em vez de avaliar apenas o produto final; além de potencializar a interação entre os alunos na atividade de escrita em coautoria. A interação, na verdade, é o ponto central nessas questões. É evidente que a tecnologia digital potencializou a comunicação e, portanto, a interação humana. E a escola, mais especificamente, o professor de língua portuguesa deve compreender esse fenômeno e o levar para a sala de aula. Além disso, a sociedade em que vivemos e os alunos com os quais lidamos já buscam algo mais do que o ensino tradicional e arcaico oferecido pelo sistema educacional brasileiro. A tecnologia digital tende a aproximar-se de todas as pessoas em nossa sociedade, mesmo de alguém que não a utiliza. A escola deve buscar atender seus alunos com novas “práticas de leitura e escrita”, que “devem ser urgentemente repensadas” nesse contexto digital e virtual em que vivemos e deve atender a “necessidade de práticas docentes que viabilizem o encontro com os elementos da cibercultura e o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos” (PAIXÃO, 2012, p. 50). Araújo (2013) defende que a escola só vem a obter

sucesso quando oportuniza às crianças o desenvolvimento do letramento digital e práticas de produção discursiva com o uso do computador e da internet. A escola tem o dever de ampliar os letramentos a serem desenvolvidos com seus alunos. Araújo postula ainda que ler ou escrever na tela é uma ação que exige o conhecimento das consequências dos usos da tecnologia digital. Reside aqui um dos papéis da escola.

Contudo, destacamos o fato de a aprendizagem colaborativa não ocorrer somente graças às ferramentas digitais empregadas por nós. O computador e o ambiente virtual certamente potencializam esse fenômeno; mas não o determinam. No início de nossa proposta com os alunos, percebemos certa desconfiança somente para iniciar a escrita. Não enfrentamos problemas de aceitação para as atividades, principalmente porque todos eram voluntários, mas sabemos que tal ocorre em muitos projetos realizados nas escolas. Na verdade, houve bastante interesse dos alunos em fazer uso das ferramentas digitais que apresentamos e acreditamos que o que consideramos sucesso em nossa proposta deve-se ao fato de haver um objetivo para seus usos. Caso não houvesse, teríamos chegado a um resultado de insucesso, com ou sem a tecnologia; o que nos faz perceber que a escola não deve desconsiderar as demandas sociais, porém, deve percebê-las no contexto de seus alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Luís Centeno do; DUARTE, Nóris Eunice W. P. O professor de língua portuguesa moderno e o discurso escolar anacrônico. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 15-18, jan./abr. 2007.

ARAÚJO, Júlio César. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Veredas, 2013.

_____; DIEB, Messias. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0112.pdf>>.

_____; LOBO-SOUSA, Ana Cristina. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça-SC, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/07.pdf>>.

AULETE, Caldas. **Aulete digital** – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Disponível em <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_coletivo>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2010, p. 262-306.

_____/VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Receita**. São Paulo: FTD, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação**. IDEB - resultados e metas. Atualizado em: 14 ago. 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>.

_____. **PDE: plano de desenvolvimento da educação: prova brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufgs.br/edu_realidade>.

CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores**. Ministério da Educação: 2008. Disponível em: <http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf>.

CARVALHO, Maria Regina Moura de; LIMA-NETO, Vicente de. Letramento digital: a produção do gênero notícia no Facebook. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), 2., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/741.pdf>>.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). **A sociedade em rede – do conhecimento à ação política**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas on line – Ensino, Juiz de Fora**, p. 78-86, fev., 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>.

_____. Espaços hipertextuais. In: Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognition, 2, 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2003.

_____; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIAS, Marcelo Cafiero. Rotas de navegação: a importância das hipóteses para a compreensão de hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 67-91.

_____; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Cefet, 2009. 1-19.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/24119519/Lev-Semenovich-Vygotsky-Aprender-a-Aprender>>.

FIGUEIREDO, Francisco José Q. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, Vilson J (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006, p. 125-157.

_____. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/EQMA-652P5L/1/tese_de_francisco_jos__quaresma_de_figueiredo.pdf>.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 87-108.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

_____. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>.

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

PARANÁ, Secretaria de Educação. **Programas e Projetos** - Patrulha Escolar. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73#saiba>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. **TV Pendrive e Paraná Digital estão presentes no Viva o Verão 2008**. 18 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=299>>.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 3, set/dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a03v17n3.pdf>>.

PEREIRA JUNIOR, E. A. Google: ferramenta de busca e informação na web. **Saber Digital**, Valença, v. 1, n. 1, p. 18-32, mar./ago. 2008. Disponível em: <http://www.faa.edu.br/revista/v1_n1_art02.pdf>.

PERRENOUD, Philippe; MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Júlio César. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0412.pdf>>.

PORTO, Idelma M. N.; PERFEITO, Alba Maria. Refacção textual: um sinuoso e produtivo percurso. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa (Org.). **Formação de professores**: o múltiplo e o complexo. Dourados, Editora da UFGD, 2011.

PRADO, **Magaly**. Webjornalismo. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

PRIMO, Alex. **Quão interativo é o hipertexto?** Da interface potencial à escrita coletiva. *Fronteiras: Estudos Midiáticos*, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003.

_____. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. 404NotFound, n. 45, 2005. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtFOund/404_45.htm>.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever** – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

_____. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 75-102, dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/05.pdf>>.

_____. **Navegar lendo, ler navegando** – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2008.

_____; COSCARELLI, Carla Viana. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, 2010, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

_____; D'ANDREA, Carlos Frederico de B. Ensino de línguas e produção de textos: editando wikis e a Wikipedia. In: ARAÚJO, Júlio C.; LIMA, Samuel de C.; DIEB, Messias. (Org.). **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 69-93.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Org.). **Letramentos na web**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 23-45.

SOARES, Magda. "Não existe um currículo no Brasil". **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, n. 107, p. 05-13, set./out. 2012.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil**, Reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p. 89-113.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CEP (Comitê Ético de Pesquisa da UEL) Resolução 274/2005

Prezado(a) participante:

Sou Marcelo Cristiano Acri, estudante do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada *A Escrita Colaborativa no Ensino Médio – Buscando a Evolução da Produção Textual*,²⁸ sob supervisão e orientação do Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, cujos objetivos são: 1. definir e verificar como se processa a escrita colaborativa utilizando uma ferramenta digital em ambiente virtual (o processador de texto do Google Docs); 2. determinar como ocorrem as negociações na produção escrita de forma colaborativa; 3. oportunizar um contexto de produção escrita que leve os alunos a produzir seu discurso de forma autônoma a fim de chegar a um texto final satisfatório para o grupo; 4. observar a produção dos discentes nesses ambientes.

Sua participação ocorrerá através de produção de textos escritos utilizando uma ferramenta digital oferecida em ambiente virtual com o intuito de publicá-los em um blog jornalístico escolar. Serão realizadas oficinas nas quais enfocarei a ferramenta, como utilizá-la e quais seus recursos.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária e se você decidir por não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Ao aceitar fazer parte do grupo, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, pesquisador, através do telefone (43) 9964-7347 e do e-mail: r_le_beau@hotmail.com.

Atenciosamente,

Marcelo Cristiano Acri
Matrícula: 201111600195

Local e data.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data.

²⁸ Título do projeto de pesquisa à época.

APÊNDICE B
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, _____,
_____, inscrito no RG sob nº _____, residente à
Rua/Avenida _____, Nº _____, em Rolândia,
estado do Paraná, representante legal do aluno(a) _____
_____, nascido em ___/___/_____, menor de idade,
autorizo o uso da imagem de meu filho(a) para publicação em ambiente virtual,
destinada à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a
título gratuito.

Por ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito da
imagem de meu filho, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos
conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino.

Rolândia, ____ de _____ de 2012.

Assinatura.

APÊNDICE C
ENTREVISTA FEITA POR UM DOS GRUPOS

ENTREVISTA

Essa entrevista tem o objetivo de servir de apoio para a escrita de um texto que trata sobre a escolha de uma profissão e o preparo para enfrentar um vestibular. Pedimos que responda e envie a resposta nesse mesmo e-mail.

- 1 – Nome completo.
- 2 – Está frequentando curso superior? Em qual instituição? É pública ou particular?
- 3 – Qual o curso escolhido?
- 4 – O que o(a) levou a escolher tal curso?
- 5 – Qual foi o caminho percorrido para alcançar com êxito o ensino superior?
- 6 – Quais as dificuldades enfrentadas antes do vestibular? E depois?
O que mais o(a) encorajou?
- 7 – Onde cursou o ensino básico? Foi em rede pública ou particular?
- 8 – Houve necessidade de algum cursinho preparatório para o vestibular?
- 9 – Que conselho você daria para os alunos que se preparam para o vestibular?