

A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM AMBIENTES DIGITAIS: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DA ESCRITA

Fernanda Maria Almeida dos Santos*

Resumo: O presente trabalho propõe uma discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, analisando como as *interfaces* digitais podem favorecer as práticas de produção textual no contexto escolar, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. Argumenta-se, por meio da análise realizada e de uma proposta didático-pedagógica desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental, que o uso das tecnologias digitais amplia as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita, possibilitando novos caminhos para o aprendizado da escrita no contexto escolar.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Escrita. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

■ **N**a contemporaneidade, o desenvolvimento e o uso constante das Tecnologias da Informação e Comunicação têm modificado muitas atividades da vida humana e desencadeado processos de ensino e aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos. As Tecnologias Digitais, de modo especial, têm possibilitado o desenvolvimento de múltiplas práticas linguístico-discursivas que permitem aos sujeitos introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para se comunicar e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da linguagem.

Desse modo, um estudo atual acerca dos processos de aprendizagem da escrita na sociedade hodierna não pode deixar de considerar as implicações das Tecnologias da Informação e Comunicação no desenvolvimento das práticas de letramento. E, mais do que isso, deve propor estratégias que envolvam os sujeitos

* Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, BA, Brasil. E-mail: fernandasantos83@hotmail.com

em variadas práticas interacionais, visando ao aprimoramento linguístico e desenvolvimento sociocultural dos indivíduos por meio de situações de uso real da língua. É nesse sentido que o presente trabalho discute como as *interfaces* digitais podem favorecer as práticas de produção textual no contexto escolar, contribuindo para o ensino e aprendizagem da escrita na contemporaneidade, inclusive nos anos finais do ensino fundamental. Acredita-se, sobretudo, que o uso dos recursos digitais, entre outros elementos, favorece o processo de letramento, uma vez que também possibilita o uso social da linguagem escrita, em situação concreta, incorporada a uma necessidade discursiva.

Sob essa ótica, este trabalho propõe uma discussão sobre o ensino da escrita em contextos de interação digital. Inicialmente, apresentam-se reflexões sobre o processo de produção textual, ressaltando-se os elementos constitutivos dessa atividade social. Em seguida, demonstra-se como o computador pode ser uma importante *interface* no processo de aprendizagem da escrita. Para tanto, apresenta-se uma proposta didático-metodológica para o trabalho com as *interfaces* digitais em turmas do 6º ano do ensino fundamental. Por fim, são expostas algumas reflexões acerca da proposta, ao mesmo tempo que ficam evidentes as contribuições das tecnologias digitais para o ensino de produção de textos no espaço escolar.

Pretende-se, portanto, por meio deste trabalho, fomentar uma discussão teórica no campo dos estudos linguísticos, provendo àqueles que se interessam por fenômenos referentes à aquisição da escrita; e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação básica, com discussões sobre novas possibilidades de letramento.

A PRODUÇÃO TEXTUAL: COMO SE CONSTITUI?

Todo texto é a expressão de uma atividade social.

Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano (ANTUNES, 2010, p. 31).

Por isso, é possível afirmar que não existe uso significativo da língua fora das relações interpessoais socialmente situadas. O texto é sempre construído *com o outro*, isto é, por meio da interação entre os sujeitos da ação de linguagem.

Em consonância com essas ideias, Koch (2008) compreende o texto como o próprio *lugar* da interação, e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. De modo mais específico, a autora expõe:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelo falante durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p. 22).

Sob essa ótica, a produção de linguagem é considerada uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidente-

mente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal.

No que concerne ao modo de organização, todo texto é construído a partir de uma orientação temática e apresenta propriedades que permitem ao indivíduo reconhecê-lo como uma unidade de sentido e não como um mero aglomerado de palavras ou frases. Trata-se das *propriedades* ou *elementos da textualidade*. Beaugrande e Dressler (1981) apresentam sete fatores de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Apesar de considerar a importância dos sete critérios apresentados por Beaugrande e Dressler para a constituição do texto, Koch e Travaglia (1989) e Silva (2001) defendem que há apenas um fator de textualidade: a coerência, estabelecida com base em uma multiplicidade de fatores, incluindo, além daqueles mencionados anteriormente, o conhecimento linguístico e estrutural¹ do texto, o conhecimento de mundo dos interlocutores e aspectos pragmáticos (inferências, focalização, relevância e outros).

Já Antunes (2010), ao considerar as diferenças entre as propriedades centradas no texto e aquelas relacionadas ao usuário/situação, propõe uma subdivisão entre as propriedades do texto (coesão, coerência, informatividade e intertextualidade) e as condições para a sua efetivação (intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade). Contrapondo-se a uma visão demasiadamente linguística da comunicação verbal, a autora também enfatiza quatro grandes conjuntos de conhecimentos ativados pelos interlocutores durante o processamento textual. São eles: o conhecimento linguístico (lexical e gramatical), o conhecimento de mundo, o conhecimento referente a modelos globais de textos (que inclui a regularidade de construção de tipos e gêneros textuais) e o conhecimento sociointeracional.

Esses sistemas de conhecimento envolvem o conhecimento das operações cognitivas, das estratégias e dos procedimentos que fazem a rotina das pessoas em seus eventos de interação verbal (ANTUNES, 2010, p. 41).

Além disso, contribuem para o cumprimento das funções comunicativas numa dada situação interacional, evidenciando a existência de uma intrínseca relação entre as atividades sociais da vida humana e o efetivo uso da língua.

De fato,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 125).

Sob essa ótica, a aquisição de uma língua é entendida como um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem, ao passo que constrói seu conhecimento de mundo por meio da interação com o outro.

Seguindo essa linha de pensamento, Menegassi e Ohuschi (2007) esclarecem que a produção textual escrita se constitui, principalmente, por meio de quatro

¹ Diz respeito ao conhecimento dos interlocutores sobre os elementos que compõem a superestrutura, macroestrutura e microestrutura do texto.

etapas interacionais: 1. relação interpessoal com o conhecimento a partir de uma relação social de interação; 2. momento intrapessoal, idiossincrático, em que há a incorporação do processo anterior e a sedimentação do conhecimento; as palavras alheias tornam-se palavras próprias do produtor, quando ele escreve a primeira versão de seu texto; 3. nova relação de interação, em que o mediador (interlocutor real) faz as intervenções necessárias para a transformação do sujeito e, conseqüentemente, de seu texto; 4. nova relação intrapessoal, de introspecção, em que há o crescimento do produtor, ao reconstruir seu texto (segunda versão).

Percebe-se, desse modo, o social construindo o individual. Mas,

[...] se não houver o tempo necessário para essa relação inter-intra-inter-individual, a realidade pessoal do produtor não será sofisticada, isto é, haverá apenas a reprodução (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p. 245).

Ademais, é válido ressaltar que nem sempre o processo de produção da escrita engloba as quatro etapas anteriormente descritas. Nota-se, por exemplo, que, em muitos casos, não há um mediador para realizar intervenções e/ou nem sempre o texto é refeito.

A refacção textual é, sem dúvida, uma valiosa etapa no processo de aprendizagem da escrita. Envolve releituras, reelaborações e reconstruções internas (referentes ao sujeito) e externas (relacionadas ao texto e ao próprio processo de interação). Sendo assim, considera-se que os processos interacionais que privilegiam a reescrita favorecem mais as práticas de letramento do que aqueles que não englobam essa etapa. Em consonância com essas ideias, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) defendem que o ensino da escrita deve levar em conta as produções intermediárias. Os autores também consideram a identificação dos erros no intuito de melhorar o texto e a reescrita de textos particulares como os dois principais procedimentos de autoavaliação.

Outro fator que tem implicações no processo de produção textual é o tipo de interlocutor. De acordo com Brito (1997), ele pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode ou não estar próximo do locutor. Ainda, nas palavras do autor,

[...] pode ser preciso, definido, como numa carta, numa petição, pode ser genérico ou um determinado segmento social, como num jornal; pode ser virtual, como na ficção literária (BRITO, 1997, p. 119).

É, certamente, a partir da imagem do interlocutor que se determinam os demais elementos fundamentais para a produção textual: os estilos dos enunciados, suas formas, gêneros do discurso e recursos linguísticos necessários. Além disso, nota-se que uma produção dirigida a um interlocutor real em uma situação concreta apresenta muito mais funcionalidade para o aluno e, conseqüentemente, gera mecanismos interativos muito mais dinâmicos e originais do que um texto escrito apenas para o professor sem orientações que norteiem o que será produzido, para quem, onde irá circular o texto e com qual finalidade.

Com relação ao processo de produção da escrita na escola, nota-se que envolve, tipicamente, a tríade professor-aluno(s)-texto escrito, o que exige maior grau de mediação (do material didático e, principalmente, do professor), para que a interação não se torne limitada. É papel do mediador não somente propiciar a

construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude responsiva, mas também desestabilizar o sujeito, modificar suas estruturas. Mas nem sempre isso acontece. Por isso, nos dizeres de Erickson (2001, p. 11-12), as

[...] diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, devem-se, de alguma maneira, a diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos.

Devem-se também às distintas formas de práticas orais que intermedeiam a aprendizagem.

De fato, o modo como os alunos ocupam o espaço físico da sala de aula, construindo, ou não, inúmeros arranjos conversacionais entre si, a despeito dos arranjos que o professor tenta construir com toda a turma, também gera diversidades no processo de interação com a escrita. De maneira mais ampla, é possível afirmar que a produção escrita (escolar ou não escolar) é também resultante de um retorno às relações interlocutivas do passado, dos objetivos interacionais de cada indivíduo e das imagens construídas com base em conversações com diferentes interlocutores. Na verdade, muito do que é apresentado na produção escrita revela o que foi apreendido nessas conversações e explica algumas divergências presentes no processo de aprendizagem.

Em suas análises, Moita Lopes (1994b) também esclarece que a aprendizagem ocorre por meio da coparticipação social. De acordo com o autor, na escola, especificamente, o aluno se engaja na prática real através de uma forma de participação periférica legítima e é guiado por meio de *andaimes* pelo professor – como par mais competente – até que, pouco a pouco, com o desenvolvimento da aprendizagem, passa a ter participação completa no processo interacional.

Nota-se – desse modo – que, ao atuar em estruturas de participação social, alunos e professores obedecem a certos padrões de direitos e deveres interacionais, embora possam, em dados momentos, assumir papéis, lugares, direitos e deveres comunicativos não institucionalmente previstos, sinalizando mudanças na estrutura preestabelecida.

Refletindo acerca desses aspectos, Moita Lopes (1994b, p. 117) enfatiza:

O conhecimento e uso desses papéis sociais pelos participantes do ato social da sala de aula é crucial para que este ato transcorra com sucesso. Aliás, a necessidade da compreensão e uso de papéis interacionais em outros contextos sociais também parece ser essencial para que a interação se desenrole a contento.

Portanto, o processo de aquisição da escrita deve contemplar dimensões (con)textuais que impliquem, para o aluno, um exercício de autorreflexão sobre a própria escrita e suas funções sociais mais amplas. No entanto, o que se observa, muitas vezes, na escola é a artificialidade no processo de produção escrita. Isso ocorre, especialmente, por conta de três principais fatores: a situação de produção é, comumente, descontextualizada, então o aluno precisa criá-la, imaginá-la; na maioria dos casos, o interlocutor é sempre o professor; e, raras vezes, a finalidade da produção é evidenciada. Sem funcionalidade social determinada, o texto é simplesmente utilizado para a atribuição de uma nota.

Tais fatores certamente dificultam o processo de aprendizagem dos alunos, geram desestímulos e limitam a interação verbal. Por isso, Geraldí (1997, p. 137) argumenta:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;*
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];*
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).*

Além disso, é necessário que o escritor seja ainda um bom leitor e esteja engajado em variadas práticas de letramento, que valorizem suas relações com o meio cultural no qual está inserido, pois a escrita é também estruturada com base nas representações e referências culturais que se têm do mundo.

Mas, como enfatiza Moita Lopes (1994b, p. 111):

No ato social da sala de aula, os participantes são alunos e professores que, como condição essencial para atuarem neste contexto, têm que aprender a operar nas estruturas de participação do evento social da sala de aula, sendo que muitas vezes as dificuldades de engajamento nestas estruturas por parte de alunos (causadas, frequentemente, por diferenças culturais entre os padrões interacionais da cultura primária da criança e da cultura secundária da escola) podem representar problemas relativos à aprendizagem (cf. SCHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982 apud MOITA LOPES, 1994b, p. 111).

Sendo assim, nota-se que “[...] parte das dificuldades que os aprendizes têm na escola pode ser devida [também] ao seu desconhecimento dos padrões interacionais que a escola privilegia” (MOITA LOPES, 1994a, p. 360). Trata-se de padrões que privilegiam, na maioria das vezes, a norma culta da língua (baseada nas regras da gramática tradicional), em detrimento das demais variantes linguísticas. E tudo aquilo que se afasta do “padrão” é considerado erro, o que gera preconceito e discriminação, em virtude do mito do prestígio social.

No entanto, não se pode esquecer de que existem outras variantes na língua falada e escrita no Brasil e que elas são utilizadas, na maioria das vezes, de acordo com a situação comunicativa. Não se quer dizer com isso que a norma culta deva ser excluída e deixe de ser ensinada nas escolas. Contudo, a escola deve também considerar as demais variantes da língua portuguesa e, sobretudo, mostrar ao aluno como e quando utilizar cada uma delas.

A diversidade linguística funciona, na verdade, como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia a dia no sentido de que, numa enunciação, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – baseiam-se em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar (cf. GUMPERZ, 2002). Fica evidente, dessa forma, que as diversidades na escrita não ocorrem somente por conta de fatores sociais, mas principalmente por causa de diferentes aspectos interacionais.

Na sociedade hodierna, de modo especial, a produção textual e o processo de aquisição da escrita também podem ser favorecidos pelo uso de diferentes recursos tecnológicos, os quais têm integrado a vida social, cultural e educacional dos indivíduos. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre as contribuições das

Tecnologias da Informação e Comunicação para o aprendizado da escrita, enfatizando como o computador pode tornar-se um importante aliado nesse processo de aprendizagem.

O COMPUTADOR: UM IMPORTANTE ALIADO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

[A] contribuição mais importante do computador para a educação corresponde não à sua habilidade de apresentar textos na tela, de reforçar respostas, de explicar, de corrigir respostas – coisa que o professor poderia, em princípio, fazer – mas sim de possibilitar ou sustentar atividades especiais que seriam difíceis, ou até impossíveis, de serem realizadas sem o computador, atividades que constituem oportunidades especiais para aprender (CARRAHER, 1992, p. 80).

Sem dúvida, o uso do computador em sala de aula pode desencadear experiências significativas de aprendizagem, desde que seja adequadamente mediado pelo docente e baseie-se, é óbvio, em uma concepção de ensino voltada para o desenvolvimento de práticas interativas.

Partindo do pressuposto de que inovações tecnológicas não representam inovações pedagógicas, acredita-se que a simples inserção e utilização de computadores nas escolas não são suficientes para promover melhorias no campo educacional. Nota-se que, em muitas escolas, os laboratórios de informática ficam fechados ou nem são visitados pelos alunos; em outras, quando muito, são oferecidas aulas de informática aos discentes, uma vez por semana. Isso não representa desenvolvimento, nem é sinônimo de inovação pedagógica. Os alunos precisam usar a informática e não apenas ter aulas de informática; ou melhor, precisam ser inseridos em práticas adequadas de aprendizagem por meio da utilização dos recursos tecnológicos.

Nota-se, entretanto, que o uso dos recursos digitais no processo de aprendizagem pode acontecer de diferentes maneiras, a depender da concepção de ensino e de aprendizagem adotada/utilizada pelo professor. Se, por um lado, o computador pode favorecer o aprendizado por meio do desenvolvimento de atividades interativas, por outro, pode ser utilizado, simplesmente, como uma mera ferramenta para a realização da leitura linear de escritos e/ou edição de textos clássicos. Nesse último caso, haveria uma mudança no suporte utilizado para as práticas de leitura e escrita, mas não uma alteração nas estratégias desenvolvidas para a aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, fica evidente que

[...] uma reflexão sobre a utilização dos computadores na educação necessita fundar-se em uma teoria (ou em uma série de princípios teóricos psicoeducativos) sobre o processo de ensino-aprendizagem. A maneira de utilizar os computadores na prática educativa pode ser muito diferente segundo a concepção que se tenha de ensino e de aprendizagem (MARTÍ, 1992, p. 11).

Acredita-se que apenas a adoção de práticas interativas de leitura e escrita pode favorecer o processo de aprendizagem, por propiciar a mediação da aprendizagem por meio da ação do sujeito com outras pessoas envolvidas nesse processo (professores e outros alunos).

Aprofundando essas ideias, Vygotsky (1989) explica que a criança se desenvolve na interação com o outro e aprende com ele aquilo que ela será capaz de fazer sozinha. Mas o estudioso esclarece que ela não recebe o conhecimento de maneira passiva. A interiorização ocorre pela internalização ou reconstrução interna (mental) de operações externas (materiais). É válido ressaltar, também, que essa (re)construção mental dos objetos, fenômenos e relações do mundo ocorre segundo um sistema de valores exclusivamente humanos e possibilita a transformação de funções psicológicas naturais (as formas de percepção, memória e raciocínio intelectual compartilhadas com outros seres vivos) em funções psicológicas culturais ou “superiores”.

Nota-se, desse modo, que a aprendizagem é resultante de um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem, ao passo que constrói o conhecimento por meio da interação com o outro. E o computador, enquanto recurso simbólico mediador do conhecimento, pode desempenhar importante papel nesse processo ao promover a interação da criança com o mundo.

Alguns benefícios propiciados pelo uso do computador no processo de aprendizagem da escrita são mencionados por Oliveira (2006). Um deles refere-se ao uso da escrita como estratégia para resolução de problemas, já que envolve o sujeito em uma situação em que terá de alcançar determinado objetivo e, para isso, precisará definir estratégias e resolver como e quando irá atuar. Outra vantagem diz respeito à grande possibilidade de construção de tarefas colaborativas. Segundo o autor,

[...] os computadores [podem] facilitar o planejamento de tarefas de escrita que permitem a interação entre alunos [...]: o que se escreve é visto pelos demais alunos e cada um deles pode intervir na modificação do texto utilizando o mesmo instrumento (OLIVEIRA, 2006, p. 43).

Além disso, nota-se que a interação em contexto digital pode ser favorecida pela execução de variadas tarefas e pela realização de trocas comunicativas no ambiente virtual, por meio do uso de alguns programas informacionais e, principalmente, da *internet*. Ao navegar pela *internet*, o indivíduo também acessa variados textos por meio de atalhos que lhe propiciam um novo modo de construir o conhecimento. O percurso de leitura é sempre imprevisível e possibilita o diálogo com outros textos e outras “vozes” discursivas. Sendo assim, o modo como os sujeitos apreendem dados e informações acerca da realidade, bem como desenvolvem as habilidades de uso da leitura e da escrita, é marcado por trajetórias diversificadas.

O valor atribuído normalmente ao signo linguístico, privilegiando a palavra escrita, desloca-se para interações que surgem dos espaços intermediários gerados por uma linguagem hipertextual. A capacidade de leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor; ao deslocar-se pela multiplicidade instável, característica da mídia eletrônica e digital (QUEIROZ, 2001, p. 197).

Observa-se, desse modo, que a aprendizagem da escrita em contextos digitais pode favorecer as práticas de letramento, desencadeando processos de ensino-aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos. Shetzer e Warschauer (2000) evidenciam a relevância de se trabalhar com o letramento digital em contextos de aprendizagem voltados para o ensino de línguas. Também Xavier (2005)

e Araújo (2007) apontam a escola como um lugar propício onde se pode formar um “novo intelectual” letrado digitalmente, o qual poderá se inserir criticamente em uma sociedade que exige práticas múltiplas de letramento.

O PROGRAMA DE APRESENTAÇÃO ELETRÔNICA COMO UMA INTERFACE PARA O ENSINO DA ESCRITA

Na contemporaneidade, a criação e o desenvolvimento de programas para uso da leitura e escrita, por meio das *interfaces* digitais, é cada vez mais constante. Trata-se de programas globais e interativos que estimulam a criatividade e o raciocínio dos indivíduos e possibilitam o contato dos sujeitos com textos multimodais e multissemióticos, além de favorecerem o desenvolvimento das relações hipertextuais. No entanto, o uso desses programas ainda tem sido bastante limitado no contexto escolar. Um dos principais fatores é o fato de que o uso de boa parte dos aplicativos depende da conexão com a *internet*, porém, o acesso à rede em muitas escolas localizadas sobretudo em municípios distantes das capitais e dos grandes centros urbanos ainda é um ideal.

No que concerne às escolas da rede pública brasileira, outro elemento que obstaculariza o uso das tecnologias no contexto digital é o fato de os docentes já estarem habituados com o Windows, sistema operacional distinto daquele implementado nos computadores das escolas públicas: o Linux Educacional – um *software* livre, baseado em uma distribuição do Sistema Operacional GNU/Linux Ubuntu.

No campo educacional, a adoção de *softwares* livres traz inúmeras vantagens perante o *software* comercial – em que o usuário tem que pagar uma licença de uso por cada computador em que o programa for instalado. Os *softwares* livres destacam-se, por um lado, pela questão macroeconômica, pois os custos de manutenção de laboratórios de informática das escolas por meio de *softwares* livres são bem inferiores se comparados aos do *software* comercial. No entanto, observa-se que, na maioria das vezes, o *software* livre é compatível com equipamentos tidos como “obsoletos”, garantindo assim o reaproveitamento de máquinas antigas e diminuindo os custos com a compra de novos equipamentos. Sem contar que tal iniciativa incide diretamente na questão socioambiental ao reduzir a carga de lixo tecnológico, que potencialmente seria descartado na natureza com baixas possibilidades de reciclagem.

No que se refere especificamente ao Linux Educacional, é um *software* livre desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para ser usado em laboratórios de informática. Essa versão possui interface gráfica KDE, uma identidade visual simples e intuitiva, aplicativos educacionais personalizados, ferramentas de acesso e busca dos conteúdos educacionais, repositório de pacotes e ferramentas de produtividade, além de possibilitar o acesso à *internet*. São, portanto, inúmeras as possibilidades de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas por meio do uso dos aplicativos do Linux Educacional. Uma delas diz respeito ao programa de apresentação eletrônica.

Os programas de apresentação eletrônica têm como função básica auxiliar o usuário a montar apresentações, na forma de uma sequência de telas/*slides* para projeções. As telas podem ser compostas por textos, gráficos, sons, vídeos e imagens. Além disso, tais programas podem ser utilizados para a criação de jogos, vídeos, cartazes, textos publicitários e outros, desenvolvendo habilidades

múltiplas dos sujeitos. No sistema operacional Windows, o Microsoft Powerpoint é o programa de apresentação eletrônica oferecido pelo pacote Microsoft Office. Já no Linux Educacional, o aplicativo é intitulado Apresentação Eletrônica. Em ambos os sistemas operacionais, o programa apresenta ferramentas semelhantes que possibilitam aos usuários o cumprimento das mesmas funções.

Certamente, o uso do programa de apresentação eletrônica no contexto escolar pode propiciar aos alunos distintas aprendizagens e interações no ambiente virtual, sem a necessidade obrigatória do uso da *internet*, o que facilita o trabalho com as tecnologias digitais nos espaços em que a conexão é limitada.

É justamente com o objetivo de evidenciar como as *interfaces* digitais podem favorecer as práticas de produção textual no contexto escolar, contribuindo para o ensino e aprendizagem da escrita na contemporaneidade, que será exposta a seguir uma proposta didático-metodológica para o trabalho com estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Tem como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio do Jogo *Quiz*, conforme expõe o Quadro 1.

Quadro 1 – Oficina elaborada para o trabalho com estudantes do 6º ano do ensino fundamental II

Gênero textual	Sequência metodológica	Atividades
Quiz	Apresentando o gênero	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura de texto disponível em mídia digital. – Prática do jogo <i>Quiz</i>, a partir da leitura do texto. O jogo envolve conhecimentos interdisciplinares sobre o tema “Surgimento e uso do celular na sociedade contemporânea”.
	Conhecendo o gênero	<ul style="list-style-type: none"> – Observação de tutorial para produção de <i>Quizes</i> em programa de apresentação eletrônica.
	Produzindo o gênero	<ul style="list-style-type: none"> – Seleção e leitura de diferentes textos (temas indicados: uso das tecnologias digitais/<i>ciberbullying</i>). – Seleção de um texto. – Produção de <i>Quiz</i>, usando o programa de apresentação eletrônica. – Reelaboração do jogo com base nas orientações dadas pelos mediadores.
	Compartilhando o conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> – Interação entre os alunos por meio do jogo.
	Avaliando o processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Para a avaliação das atividades realizadas na oficina, os alunos foram orientados a postar mensagens num grupo fechado criado na rede social Facebook (no intuito de continuarmos virtualmente interagindo com eles após as oficinas).

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que essa oficina foi promovida pelo Projeto *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*, vinculado ao Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O referido projeto – sob a nossa coordenação – foi idealizado para ser desenvolvido no período de 2015 a 2018, com o objetivo geral de “investigar o processo de ensino e aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa em contextos tecnológicos, analisando os entraves, desafios e contribuições das interfaces digitais para o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental II em escolas da rede pública estadual de Amargosa-BA”. Alguns dos objetivos específicos do projeto são: 1. possibilitar o incremento de atividades que favoreçam ações de letramento em contextos digitais de aprendizagem e 2. colaborar com a formação de discentes do curso de licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira da UFRB. Sendo assim, para o desenvolvimento da oficina anteriormente mencionada, contamos com a participação de 12 graduandos do curso de Letras.

A oficina para o trabalho com o *Quiz* (com uma carga horária total de 4 horas) foi realizada em dois dias letivos no segundo semestre do ano de 2016 e contemplou dois diferentes grupos de alunos. A proposta didático-metodológica foi planejada a partir de uma análise prévia do contexto escolar. Priorizou-se o desenvolvimento de atividades que não necessitassem do uso da *internet*, devido ao precário acesso à rede na escola. Além disso, todo material necessário para a realização das oficinas foi previamente inserido nos computadores por meio de diferentes pastas e arquivos, contendo diversas músicas, vídeos, imagens, jogos e textos relacionados ao tema e gênero(s) a serem trabalhados.

Por meio da oficina, os alunos puderam desenvolver diferentes habilidades de produção textual, de modo interativo e dinâmico, após o contato com o tema e o jogo, ativando os seguintes conhecimentos: conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento referente a modelos globais de textos e conhecimento sociointeracional (cf. ANTUNES, 2010). Os conhecimentos linguístico, textual e de mundo foram estimulados, sobretudo, por meio da leitura de textos, do *quiz*, bem como pela escuta do vídeo e das estratégias utilizadas para produzir o jogo. Além disso, por compreendermos que a aprendizagem ocorre por meio da integração entre elementos cognitivos, presença humana e não humana e estratégias de instrução/orientação, o conhecimento sociointeracional foi incitado por meio de três níveis de interações inter-relacionados. Enquanto as interações do nível 1 correspondem às operações cognitivas responsáveis pelos processos de aprendizagem interna, as interações do nível 2 envolvem o aluno, outros sujeitos e recursos não humanos. Já as interações do nível 3 definem e organizam as estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais e orientam as interações do nível 2 que, por sua vez, estimulam as interações do nível 1 (cf. HIRUMI, 2006).

Ademais, nota-se que, no contexto digital, a exemplo das atividades com o jogo *Quiz*, as estratégias interacionais rompem a linearidade e a unidirecionalidade, potencializando a aprendizagem multidirecional por meio da criação de redes formadas na diversidade de informações, recursos e intervenções (cf. ALMEIDA, 2006). E mais: os ambientes virtuais permitem, tanto em situações síncronas como assíncronas, que pessoas localizadas num mesmo local ou em espaços físicos diferentes compartilhem, construam/reconstruam e troquem informações e conhecimentos por meio de variadas *interfaces* tecnológicas, potencializando novas relações inter e intrapessoais. Assim sendo, nota-se que o

[...] sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto em que interage com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado por todos (LEFFA, 2005, p. 3).

Na oficina, de modo mais específico, o processo de interação envolveu sujeitos-conteúdos-tecnologias. No que concerne à interação aluno-conteúdo, embora a oficina tenha possibilitado formas menos dinâmicas de aprendizagem, a exemplo da leitura linear, também propiciou novas oportunidades de interação, seja por meio do acesso a tutoriais no formato multimídia, seja através do jogo. Ademais, as atividades permitiram que os sujeitos tivessem o controle sobre vários aspectos da interação com o conteúdo, o ritmo e a sequência, tornando o aprendizado mais ativo e centrado em seus propósitos. Em relação a esses aspectos, Souza (2007, p. 111) especifica:

Em meios eletrônicos de comunicação assíncrona, com troca de ideias basicamente textual, a leitura do que se escreve – enquanto se escreve e após fazê-lo – é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta. O processo de tradução, durante a escrita das próprias ideias, antes do derradeiro envio das mensagens – mais do que porventura possa ter acontecido com outros suportes, como cartas em papel – proporciona ao sujeito a reflexão sobre seu próprio pensamento, tendo a oportunidade de reestruturá-lo.

É válido ressaltar, contudo, que os benefícios provenientes das interações em ambientes virtuais não são inerentes à tecnologia, mas dependentes, sobretudo, da implementação de atividades colaborativas e da interação dos participantes.

No que concerne à interação alunos-mediadores, foi realizada por meio de diferentes estratégias. Na oficina realizada, o professor assumiu, além de participante, o papel de mediador no processo de aprendizagem dos alunos em contextos virtuais. Isso engloba, primariamente, a escolha das atividades, do material visual, animações e sons utilizados, requerendo do professor o domínio dos recursos de multimídia e a habilidade de administrar e organizar o ambiente de aprendizagem. Já secundariamente, foi função do professor, nesse caso, mediar o processo de aprendizado dos alunos, incentivando pesquisas, instigando a busca por respostas/soluções para determinados questionamentos/problemas, colaborando nas demais formas de interação *on-line* e na estruturação das produções e refacção dos textos. Nessa última etapa, a refacção, consideraram-se os critérios de produção do gênero e as especificidades de texto produzido. A orientação ocorreu de modo individual, por meio de esquemas orientadores.

Em consonância com Almeida (2006, p. 213), acredita-se que:

Na educação com suporte em ambientes virtuais, o papel do professor é o de gerir as situações facilitadoras da aprendizagem, articular diferentes pontos de vista, instigar o diálogo entre alunos e a produção conjunta, a busca de informações e a expressão do pensamento do aluno, orientando-o em suas produções e na recuperação e na análise dos registros e suas respectivas reformulações.

Ainda, segundo a autora, é fundamental que o professor/mediador/coparticipante esteja atento e analise os mecanismos utilizados pelos alunos na busca de soluções para os problemas, sempre intervindo de modo a desencadear

reflexões, críticas, revisão de posicionamentos e reconstrução de conhecimento por parte dos estudantes.

Quanto à interação aluno-aluno, também foi facilitada pelas *interfaces* virtuais síncronas (rede social Facebook) e assíncronas (planilha de apresentação eletrônica). Conforme Laguardia, Machado e Coutinho (2010), a satisfação dos alunos com o aprendizado em ambientes virtuais pode ser influenciada pelo desenvolvimento da percepção de habilidade social ao relacionar-se com os colegas e pelo uso de recursos significativos em situações reais de interação escrita.

De fato, a formação do senso de comunidade é um dos principais fatores para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa no ambiente virtual. Seguindo essa linha de pensamento, Leffa (2005) aponta quatro tipos de comportamento importantes para o êxito na interação aluno-aluno, os quais foram valorizados na oficina promovida: 1. participar das atividades; 2. responder aos questionamentos; 3. fornecer *feedback* afetivo; e 4. escrever mensagens relevantes sobre o que está sendo debatido. Mas, para que isso ocorra, é preciso confiar nos colegas, reconhecer a colaboração como uma experiência positiva e, finalmente, ter a sensação de pertencimento ao grupo.

Observa-se, então, que o desenvolvimento de estratégias para o ensino da escrita por meio da planilha de apresentação eletrônica pôde propiciar diferentes modos de interação, bem como potencializou conhecimentos e estratégias de leitura e de produção textual, estimulando a criatividade e o raciocínio lógico dos alunos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho objetivou demonstrar como as *interfaces* digitais podem favorecer as práticas de produção textual no contexto escolar, contribuindo para o ensino e aprendizagem da escrita na contemporaneidade, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. Evidentemente, por ser uma atividade complexa, dinâmica e colaborativa, a aprendizagem em contextos digitais possibilita não apenas o desenvolvimento de novas formas de comunicação e colaboração, mas facilita, também, o processo de aquisição e aprimoramento das habilidades linguísticas pelos indivíduos.

No que concerne especificamente aos programas de apresentação eletrônica, podem ser utilizados, dentre outras funções, para a criação de jogos, desenvolvendo habilidades múltiplas dos sujeitos no processo de produção textual. O jogo *Quiz*, por exemplo, além de potencializar conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, favorece o desenvolvimento de estratégias interacionais que tornam a aprendizagem da língua portuguesa mais dinâmica e significativa.

Sendo assim, o trabalho reitera, no mínimo, três aspectos importantes em relação à produção de textos em ambientes digitais: 1. na contemporaneidade, as práticas de leitura e escrita devem ser diversificadas, colaborativas e multimodais, sendo crucial, portanto, a utilização das tecnologias digitais, de modo interativo e dinâmico; 2. as atividades de produção textual precisam potencializar diferentes conhecimentos ao mesmo tempo que possibilitam o desenvolvimento de variadas estratégias sociointeracionais; 3. o acesso e a produção de jogos digitais podem propiciar aos sujeitos o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico, bem como a construção/reconstrução de saberes.

Portanto, é possível afirmar que o uso das tecnologias digitais no contexto escolar possibilita importantes caminhos para o ensino e aprendizagem da escrita. Como foi demonstrado anteriormente, ideias para isso é que não faltam. É necessário apenas

[...] acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar de informações prontas, nem verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar; enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender (COSCARELLI, 2007, p. 37).

THE PRODUCTION OF TEXTS IN DIGITAL ENVIRONMENTS: POSSIBLE WAYS FOR THE TEACHING OF WRITING

Abstract: This paper proposes a discussion about the teaching and learning process of writing, analyzing how digital interfaces can favor textual production practices in the school context, especially in the final years of elementary school. It is argued, through the analysis carried out and a didactic-pedagogical proposal developed with 6th grade students, that the use of digital technologies extends the interaction practices, as well as the social use of reading and writing, allowing new paths for the learning of writing in the school context.

Keywords: Digital technologies. Writing. Learning.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 203-217.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino, 21).
- ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 1, n. 46, p. 79-92, jan./jun. 2007.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. *An introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.
- BRITO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 117-126.
- CARRAHER, D. W. A aprendizagem de conceitos matemáticos com auxílio do computador. In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 25-40.

- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUMPERZ, J. J. Convenção de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 149-182.
- HIRUMI, A. Analysing and designing e-learning interactions. In: JUWAH, C. (Ed.). *Interactions in online education: implications for theory and practice*. New York: Routledge, 2006. p. 46-71.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. G. V. Princípios teórico-analíticos da linguística textual. In: KOCH, I. G. V. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 11-25.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAGUARDIA, J.; MACHADO, R.; COUTINHO, E. Interação e comunicação em ambientes virtuais de aprendizado. *Revista de Ciência da Informação*, v. 11, n. 4, ago. 2010. Disponível em: <http://www.datagramazero.org.br/ago10/Art_03>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- LEFFA, V. J. Interação virtual *versus* interação face a face: o jogo de presenças e ausências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2005, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 2005.
- MARTÍ, E. *Aprender com ordenadores em la escuela*. Barcelona: Editorial Horsori – Universitat de Barcelona, 1992. (Coleção Cuadernos de Educación).
- MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. *Atos de pesquisa em educação*. PPGE/ME Furb, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem, interação e formação de professor. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994a.
- MOITA LOPES, L. P. da. Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna. *Rev. TB*, Rio de Janeiro, n. 117, p. 107-120, abr./jun. 1994b.
- OLIVEIRA, J. M. A. de. *Escrevendo com o computador na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, 129).
- QUEIROZ, S. Poesias em imagens, sons & páginas virtuais. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 2001.
- SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Org.). *Network-based Language Teaching: concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.

SILVA, M. da C. F. *Questões de linguagem: gramática, texto e discurso*. Ensaios. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2001.

SOUZA, R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 105-123.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

Recebido em dezembro de 2017.

Aprovado em agosto de 2018.