INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
***CAMPUS* SENHOR DO BONFIM**
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO

JENIFER CARVALHO MENEZES

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM AMBIENTES VIRTUAIS COMO ESTÍMULO ÀS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA

Senhor do Bonfim, BA
2017

JENIFER CARVALHO MENEZES

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM AMBIENTES VIRTUAIS COMO ESTÍMULO ÀS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA

Monografia apresentada ao IF Baiano *campus* Senhor do Bonfim para obtenção do título de Licenciada em Ciências da Computação e também para a aprovação na disciplina de TCC II

Orientador: Prof. Me. Jesse Nery Filho

Senhor do Bonfim, BA
2017

JENIFER CARVALHO MENEZES

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM AMBIENTES VIRTUAIS COMO ESTÍMULO ÀS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *campus* Senhor do Bonfim, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências da Computação.

Data de Aprovação
_____/_____/_____
Senhor do Bonfim

BANCA EXAMINADORA

_____
Me. Jesse Nery Filho
(Orientador)

_____
Me. Bruna Lago Dourado
(Avaliadora)

_____
Me. Cleziel Franzoni Costa
(Avaliador)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades com as quais tem me abençoado, e por ter me dado proteção, saúde e forças para superar as inúmeras dificuldades que surgiram.

Ao IF Baiano - *Campus* Senhor do Bonfim, pela disponibilização do curso, que permitiu grandes aprendizados com o seu corpo docente.

Ao meu orientador, professor Me. Jesse Nery Filho, pelo empenho, orientação e apoio durante a elaboração desta monografia.

Aos meus pais, demais parentes e amigos, pelo apoio e pelo incentivo durante todos os momentos desta graduação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação e a elaboração deste trabalho.

“Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever - inclusive a sua própria história.”

(Bill Gates)

RESUMO

A habilidade para a produção textual, considerada uma das competências mais importantes para os discentes que acabam de ingressar na educação básica, vem se mostrando falha ao serem vistos os dados referentes às notas das provas de redação do ENEM. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada com discentes de escolas públicas e privadas do município de Itiúba, na qual foram coletados dados para a análise ao mesmo tempo em que se buscava mudar a realidade do indivíduo pesquisado. Através da administração de uma oficina em um laboratório de informática, foi trabalhada a construção de ambientes virtuais, cujo objetivo final foi o de desenvolver um local que serviria de recipiente para suas produções textuais. Os espaços foram elaborados pelos próprios discentes, que foram auxiliados durante todo o processo de construção, seguindo a hipótese de que, por estarem envolvidos durante todo o processo de criação de um espaço virtual próprio, esses indivíduos se sentirão incentivados à prática da escrita por estarem lidando com um ambiente que é de sua própria composição.

Palavras-chave: Produção textual. Ambientes virtuais. TIC na educação.

ABSTRACT

The ability for text production, considered one of the most important competencies for students who have just joined the basic education, has been presented as flawed once seen the data referring to the grades of writing exams in the ENEM. This essay presents the results of an action-research performed with students from private and public schools from the city Itiúba, in which were collected data to the analysis at the same time it was attempted to change the reality of the researched subject. Through the administration of a workshop in a computing laboratory it was practiced the construction of virtual environments, which final objective was to develop a location that would serve as a recipient of their text productions. The spaces were elaborated by the students themselves, who were assisted through the entire process of construction, following the hypothesis that, through the involvement in the entire process of creation of their own virtual space, the subjects would be encouraged to practice their writing skills, as they will be dealing with a tool from their own composition.

Keywords: Text production. Virtual environments. ICT in education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO **8**
2. METODOLOGIA **10**
2.1 A PESQUISA-AÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS 11
3. REFERENCIAL TEÓRICO **14**
3.1 QUANTO À ESCRITA E À LEITURA 15
3.2 QUANTO ÀS TIC 18
3.3 QUANTO À INSERÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO 21
3.4 QUANTO AOS ESPAÇOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM 24
3.5 QUANTO À PRODUÇÃO TEXTUAL EM AMBIENTES VIRTUAIS 25
4. A ANÁLISE DOS DADOS **28**
4.1 A EXPERIÊNCIA E A REALIDADE 29
4.2 OS RESULTADOS E OS DADOS 36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS **40**
REFERÊNCIAS **42**
ANEXOS **45**
ANEXO A – Fotos dos alunos durante a oficina 46
ANEXO B – Telas dos ambientes construídos pelos discentes 47

1. INTRODUÇÃO

Ao adentrar na escola da educação básica, o indivíduo tem direito à aprendizagem da língua verbal, tanto a oral quanto a escrita, e ferramentas que o auxiliem a expressar seus sentimentos e suas ideias, e, portanto, necessita que esteja inserido em atividades que estimulem a observação, a comunicação, e o desenvolvimento e transmissão de ideias (BRASIL, 2013). Mais do que a simples atividade motora de escrever palavras em uma sequência lógica, a escrita é o que reflete a maneira que a pessoa vê o mundo, e a leitura influencia nessa visão, sendo, portanto, duas competências que devem ser incentivadas nas crianças desde cedo. Dessa maneira, o discente poderá ter na escola um ambiente que o auxilie a reinventar o seu próprio conhecimento, e a compreender a necessidade de estar em constante recriação e reinvestigação (BRASIL, 2013).

No entanto, ao se analisar os dados divulgados pelo MEC (BRASIL, 2015, 2016, 2017) referentes aos resultados individuais obtidos pelos alunos que realizaram a prova do ENEM, é possível ver em gráficos e em números as notas obtidas em cada área do conhecimento, inclusive a de redação, considerada por muitos como a prova mais importante, por possuir maior peso na maioria das instituições de Ensino Superior. Fazendo um comparativo das notas dos anos de 2014, 2015 e 2016, é possível perceber que, apesar de existir uma diminuição de redações com nota zero, o mais notável é a queda da nota máxima 1.000 (mil), que passou de 250 candidatos em 2014 para 104 no ano de 2015, e, por fim, 77 inscritos no último exame aplicado em 2016.

Nesse balanço de notas é também visível o aumento no número de candidatos com notas entre 401 e 600, notas com índices mais altos como visto no gráfico apresentado pelo MEC. Pode-se também ver que, apesar de ter caído para cerca de 700.000 a quantidade de inscritos com notas entre 301 e 400, no ano de 2016 esse número tornou a subir, alcançando a marca de 736.000 - marca ainda muito longe da de 2014, quando mais de 1.100.000 examinados não conseguiram marcar mais de 400 pontos. A partir dessa breve observação, já é possível constatar que somos autores de produções medianas, e poucos são os escolhidos que conseguem alcançar os 900 pontos, que dirá os 1.000 da pontuação perfeita.

Não há dúvidas que a redação é uma das mais temidas provas, e uma das mais evitadas disciplinas. Como foi dito por Braga (1983), “a aprendizagem da

linguagem verbal escrita se revela como uma verdadeira pedra no meio do caminho do ensino massificado” (p. 17). Tenta-se sempre apontar a causa, mas a verdade é que são diversos fatores que influenciam para essa aura de medo em volta da disciplina de produção textual. Desses fatores, o mais importante e o mais simples de solucionar é a familiaridade com a escrita; a prática constante de produzir textos, que permite que o indivíduo aprimore suas habilidades. Pois, devido ao surgimento de novos tipos de linguagem, é importante fortalecer os pontos fortes da linguagem textual, para que um código possa complementar o outro (BRAGA, 1983).

Ainda assim, não basta que o discente do terceiro ano do Ensino Médio, prestes a fazer o ENEM ou outro vestibular, comece a praticar a escrita da redação faltando meses para a prova. Essa competência deve ser construída ao longo da sua formação, aprimorada e aperfeiçoada desde o Ensino Básico.

Devido à dificuldade e ao receio que muitos estudantes têm para escrever textos, quaisquer que sejam os gêneros requisitados, e à necessidade de abolir os temores e permitir um maior desempenho desses discentes nas suas produções textuais, vê-se a oportunidade de implementar as atuais estratégias de ensino, aliando as TIC às práticas pedagógicas do ensino de produção textual. Afinal, como foi afirmado por BRAGA (1983):

> As atividades complexas de produção da linguagem, através da mediação de aparelhos, máquinas, pessoas, não significam necessariamente castração de nossas forças criativas, mas o aparecimento de novos meios e formas de criação para os quais nossos sentidos e inteligência crítica devem estar abertos (p. 21).

Tendo em vista esse cenário, juntamente com suas mazelas e oportunidades, foi projetada uma pesquisa que aplicasse as TIC como estratégia pedagógica do ensino da leitura, através do uso dos ambientes virtuais para a produção textual, buscando estimular a escrita de diferentes tipos textuais dos discentes do último ano do Ensino Fundamental e despertar o interesse pela leitura.

No decorrer dessa pesquisa foram criados, pelos próprios alunos, espaços virtuais para a divulgação de produções textuais. Cada discente utilizou a ferramenta de sua escolha, e os customizou de acordo com os seus interesses. Então, foram avaliadas as respostas dos estudantes à essas ferramentas, juntamente com as observações dos docentes sobre o desempenho dos alunos em sala, bem como o impacto que elas causaram na vida e na formação destes.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, essa investigação procurou não só resultados acerca do uso dessas ferramentas, mas também interagir com os pesquisados de maneira interventiva, buscando alterar a realidade do objeto, ao mesmo tempo em que fornece ao investigador uma nova visão dos acontecimentos que antes ele ignorava, o que servirá para implementar suas próximas investigações. Nessa modalidade de pesquisa todos estão envolvidos no processo de aprendizagem, pesquisador e pesquisados.

Através desta oficina, buscou-se verificar se a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação, por meio da criação de um ambiente virtual para a publicação de produções textuais, estimularia as práticas de escrita dos discentes. Buscou-se ainda certificar se a liberdade para a criação de textos, fora dos requerimentos burocráticos impostos pelas instituições de ensino, daria mais liberdade para as produções textuais dos discentes, e a possibilidade de armazenar seus trabalhos em um local customizado, segundo as suas próprias preferências, bem como acompanhar os trabalhos dos colegas e ter os seus acompanhados, motivaria os discentes a continuarem a escrever e melhorar suas práticas, bem como a enxergar as falhas e os acertos dos outros.

Para verificar a eficácia do projeto e da oficina, foram analisados, durante o período de pesquisa, a capacidade dos discentes de criarem seus próprios ambientes virtuais e a sua interação com os mesmos, o interesse desses alunos nas atividades de escrita e a quantidade de conteúdo produzido e publicado, bem como a avaliação do próprio estudante acerca dos ambientes virtuais e suas ferramentas.

2. METODOLOGIA

O método de abordagem utilizado nesta pesquisa foi o método dedutivo, partindo da premissa inicial de que as TIC auxiliam no processo de aprendizagem dos discentes, partindo para um âmbito menor dessa afirmação, o de que os ambientes virtuais garantem maior autonomia para os estudantes, chegando, enfim, à conclusão de que os espaços virtuais de publicação de textos favorecem o desenvolvimento das habilidades de escrita.

O método de procedimento foi o experimental, por fornecer um maior controle sobre a investigação ao colocar o objeto pesquisado em um ambiente propício para se alcançar os objetivos desejados (BONAT, 2009), neste caso um

laboratório de informática, com a modalidade antes-depois em um único grupo, avaliando a disposição para a escrita dos alunos no momento inicial e no momento final da oficina.

Foram considerados como dados a serem coletados para analisar os impactos e resultados da pesquisa: a avaliação dos discentes do processo de construção do ambiente, os aspectos considerados mais interessantes pelos discentes durante a construção de espaços virtuais para a publicação de textos, a quantidade de conteúdo produzido pelos discentes, a interação do discente com o ambiente, a preferência dos alunos de método de divulgação de textos, físico ou digital, e os motivos desse favoritismo, as opiniões dos alunos sobre produções textuais antes e depois do início da utilização da ferramenta e a avaliação pessoal do quanto os discentes conseguiram evoluir após o uso da ferramenta digital.

Para a coleta de dados foram utilizadas as técnicas de observação assistemática, questionários, construídos com a ferramenta Google Forms, entrevistas semiabertas, em grupos e informais, para evidenciar os dados procurados, e um diário de campo para o registro desses dados.

A população selecionada para esta pesquisa se constituiu de estudantes do último ano do ensino fundamental da rede privada e da rede pública estadual de ensino. E a amostra, alunos que demonstrem interesse em desenvolver suas habilidades de escrita, bem como aprender novos métodos de aprimorar suas práticas e ampliar seus conhecimentos.

2.1 A PESQUISA-AÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa-ação, como foi mostrado por Gerhardt e Silveira (2009), é bastante utilizada em pesquisas participativas, por envolver o pesquisador em uma situação problemática a ser resolvida. Segundo Lewin (1946), a pesquisa-ação é a ideal para pesquisas sociais, sendo até mesmo superior às demais quando o objetivo for garantir melhorias nas relações de grupos.

Não basta que as pesquisas sejam restritas à escrita de mais conteúdos teóricos que nunca chegam a sair das prateleiras, afinal, “research that produces nothing but books will not suffice[1]” (LEWIN, 1946, p. 46). Isso não quer dizer,

[1] Pesquisas que não produzem nada além de livros não serão o suficiente. (Tradução nossa)

contudo, que as pesquisas teóricas não tenham relevância, uma vez que Lewin (1946) também afirma que elas são essenciais para que haja a participação do pesquisador no campo, já que para ter a capacidade de guiar a intervenção ele precisa inicialmente de um largo conhecimento teórico. Mas quando se fala de inovar o ambiente pedagógico, como foi afirmado por Fino, é necessário “mudar as situações educativas para que se transformem as pessoas que nela estão envolvidas, os aprendizes e os educadores” (2011, p. 38-39), e para transformar o ambiente é preciso que o pesquisador esteja imerso no ambiente dos seus objetos, aprendendo juntamente com os discentes que serão alvos da pesquisa.

Carlos Fino (2011) também apresenta a pesquisa-ação como uma alternativa para o próprio professor aprimorar suas práticas pedagógicas. Ao agir como um investigador que busca compreender as dificuldades que surgem em sala de aula, e desenvolver ações que possam diminuí-las, ou até mesmo eliminá-las. Dessa maneira, as propostas levantadas pelo educador não serão meras propostas que buscam implementar TIC nas escolas a qualquer custo, enviando equipamentos e recursos que, pela falta de uso, se tornam obsoletos. Pelo contrário, a adição da tecnologia moderna virá com uma estratégia pedagógica para o seu uso, e assim se poderá dizer que houve uma inovação pedagógica.

O processo da pesquisa-ação apresentado por Lapassade (1993, apud FINO 2011), é composto por etapas, divididas em um ciclo semelhante ao de um espiral. Essas fases são o planejamento, seguida de uma fase de análise dos resultados obtidos na fase anterior, e então, com os dados obtidos através da observação, é planejada a etapa seguinte, que será sucedida de outra fase de apuração do conhecimento obtido, e assim por diante.

Para trabalhar o uso dos ambientes virtuais com os discentes foi aplicada uma oficina com um número de 10 (dez) inscritos, e foram trabalhadas, com cada um deles, as etapas planejadas, seguindo o processo em espiral da pesquisa ação, exemplificado na Imagem 1.

A oficina teve início com a apresentação das ferramentas virtuais que permitem a criação de espaços pessoais de publicação de textos. Para isso foram selecionadas as principais plataformas gratuitas de hospedagem disponíveis: Blogger, Wordpress, Tumblr e Wattpad. Divulgadas as ferramentas, os próprios discentes as testaram, conhecendo as funções e utilidades de cada uma delas,

obtendo assim os dados necessários para que eles pudessem decidir qual era a mais adequada para os seus propósitos e conhecimentos.

Assim, partindo da seleção de ferramentas apresentadas, ocorreu uma etapa de testes das mesmas, o que serviu para guiar o discente na escolha da plataforma. Uma vez elegida, o estudante precisou se familiarizar com o restante das suas utilidades, com o comportamento das funções, como se dava a interação entre o usuário e a ferramenta, testando todas as possibilidades de uso, buscando compreender mais a fundo o funcionamento da ferramenta. Durante essa etapa o discente teve o apoio do pesquisador, que esteve responsável por administrar a oficina, na posição de um guia para orientar o processo de investigação, e mostrar o caminho para a solução de problemas ou dúvidas que venham a surgir.

Após essa etapa de teste da ferramenta escolhida, que servirá para aprofundar os conhecimentos dos discentes sobre a mesma, e fornecer as habilidades necessárias para a manipulação da mesma, então se passará para a etapa seguinte, a de customização e finalização da ferramenta.

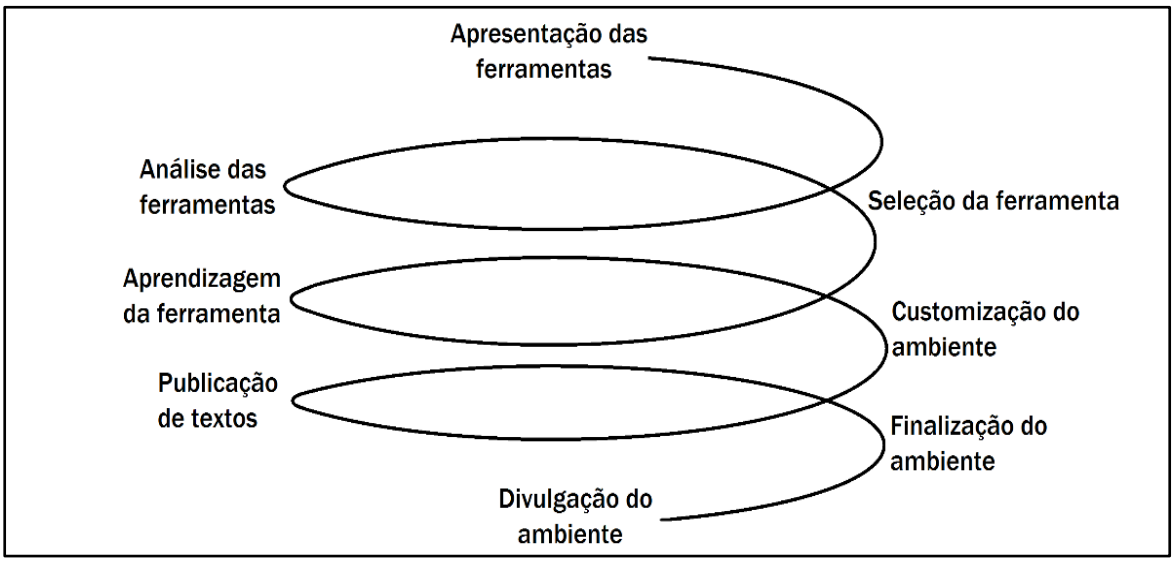


Imagem 1: Ilustração do progresso da pesquisa em espiral

Ao finalizar a construção do espaço virtual os discentes passaram a alimentá-lo com suas produções textuais, sendo elas inéditas ou repostagens, longas ou curtas. A cada postagem o estudante podia notar a necessidade de alterar o layout do seu ambiente, ou de exibir alguma informação que antes ele tenha achado desnecessária, executando assim a última etapa de análise dos resultados obtidos na etapa anterior, e por fim finalizando seu ambiente virtual de textos.

A etapa final, portanto, foi a de divulgação da ferramenta nas redes sociais dos próprios alunos, finalizando assim o processo da pesquisa.

O tipo de análise e de abordagem dos dados selecionado foi o qualiquantitativo, mesclando as características principais da pesquisa qualitativa, que busca compreender as particularidades sociais de um grupo, e da quantitativa, que tem como alvo principal mensurar certos aspectos e características (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Por se tratar de pesquisa a ser aplicada em um ambiente escolar, e que analisaria o uso das TIC feito pelos discentes e as suas produções, definiu-se a utilização da abordagem qualitativa, uma vez que as metodologias desse tipo de pesquisa, como afirmou Fino (2011), “são as mais adequadas à compreensão dos fenómenos que se desenvolvem no interior das escolas” (p. 36). Apesar de se utilizar de metodologias da pesquisa quantitativa para se obter um melhor controle e entendimento dos dados a serem obtidos, “a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos” (FINO, 2011, p. 34). Sendo assim, essa pesquisa busca aprofundar o conhecimento acerca de um certo grupo, enquanto se utiliza das medidas exatas do raciocínio lógico para organizar, compreender e analisar os dados obtidos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A partir da coleta de dados ao longo da oficina, seriam utilizadas as técnicas de codificação e tabulação para os dados quantitativos, que seriam importantes para a construção de gráficos e tabelas, e a análise de conteúdo, para avaliar e examinar as falas e os comportamentos dos discentes durante a aplicação das oficinas. Ao serem analisados os dados, gerados os gráficos e tabelas, bem como as respostas e o retorno dos indivíduos às atividades realizadas, seria possível verificar se a construção dos ambientes virtuais conseguiu incentivar os discentes a produzir mais textos, e a despertar seu interesse pela prática das habilidades de escrita.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para o embasamento das atividades e dados buscados foram determinadas palavras chaves que definiram tópicos que nortearam todo o processo da pesquisa, bem como forneceram a base teórica do projeto. Para cada um dos tópicos definidos foram encontrados diversos trabalhos, que variam desde livros a artigos, dissertações e teses.

3.1 QUANTO À ESCRITA E À LEITURA

Charles Kiefer (2010), ao narrar sobre suas vivências e experiências como escritor/autor e professor de escrita criativa, apresenta boas práticas de escrita e leitura, essenciais para a construção de um escritor. O primeiro passo para se tornar escritor, Kiefer afirma de maneira simples, é escrever. Ao findar a escrita o indivíduo torna-se então leitor, editor, revisor, crítico.

No entanto, como é aprofundado pelo autor no decorrer do livro, não basta que o escritor escreva: é necessário que o aluno leia diferentes obras constantemente, para que ele possa compreender melhor as questões e problemáticas já debatidas por terceiros, que serão fundamentais para o desenvolvimento das suas habilidades de escrita. Afinal, “a relação leitura/escrita/reescritura possui um caráter eminentemente interativo” (PRESTES, 1999, p. 18), e a apropriação dos conhecimentos necessários para a prática da escrita só virá através da imersão do indivíduo em diferentes gêneros textuais, que amplia significantemente a capacidade do indivíduo em produzi-los. (PRESTES, 1999).

> A função de leitor é tão ativa quanto a função de produtor de texto, de ser autor. Ler envolve uma grande quantidade de trabalho. A leitura de um romance, por exemplo, exige uma grande quantidade de conhecimentos prévios, linguísticos, textuais, de mundo, e exige também um complexo trabalho de levantamento e testagem de hipóteses à medida que o texto é lido. (PIETRI, 2007, p. 40)

Infelizmente, muitas pessoas acabam por perder o interesse na leitura ao adentrar o ensino médio e se deparar com a vida adulta, e, como Kiefer (2010) narra de suas experiências, são geralmente esses alunos que possuem uma resistência ao exercício da leitura e ao debate das ideias trazidas por esses livros.

Na realidade das instituições escolares, Prestes (1999) nota, ao abordar as práticas de leitura e produção textual, a tarefa que é imposta à escola de garantir que o estudante saia dela proficiente em ler e escrever - saberes necessários não só para a sua vida escolar, mas também para a sua relação e interação com a sociedade. Contudo, apesar dessa função atribuída à instituição escolar, de ensinar o indivíduo a ler e escrever, a prática da leitura pode ser aprendida e desenvolvida fora do ambiente estudantil, podendo até mesmo ter contato com textos de gêneros

que não constavam no conteúdo programático ou que não puderam ser apresentados a eles (PIETRI, 2007).

Hoje há a dificuldade de introduzir o hábito da leitura como uma atividade prazerosa na vida do aluno. A fragmentação de obras e textos, publicados como uma colcha de retalhos em um livro didático, não basta para criar um perfil de leitor no aluno, especialmente aquele proveniente de uma comunidade com baixo letramento. Assim, para atender as demandas de ensino, é trazida a leitura de obras clássicas ao currículo escolar; não para conhecer as obras, mas para a compreensão de conteúdos, o entendimento de regras e características de um movimento (PIETRI, 2007). Tal apropriação e aplicação da leitura acabam por causar o contrário do que se é desejado, uma vez que esse método de utilização das práticas de leituras não permite o posicionamento crítico do discente em relação ao que é lido, nem que o mesmo reflita no que é apresentado pelos textos; cria-se apenas o hábito mecânico de buscar respostas para atividades e atender as expectativas do professor e do sistema educacional no qual ele está inserido (PRESTES, 1999).

A prática da leitura vai além da alfabetização do aluno, ela também envolve a capacidade do discente de compreender e interpretar o que é lido, como também a capacidade deste em navegar com facilidade em diferentes tipos de suporte. Um mesmo livro lido pelo aluno fora da escola é lido de uma maneira diferente quando é inserido em alguma prática educacional. E a existência única do segundo método pode acabar por fazer com que o estudante jamais se torne proficiente na leitura. (PIETRI, 2007).

Outra característica apresentada por Kiefer (2010) para se tornar um escritor, é abrir sua produção ao debate. É saber ouvir elogios, mas também aceitar as críticas, pois é partir delas que o indivíduo irá solidificar suas escritas. Prestes (1999) também apresenta a importância de o aluno não ser o único a avaliar suas produções, e encoraja que estes compartilhem seus textos com os demais colegas para serem avaliados, e que também forneça um *feedback* sobre os textos dos colegas, criando assim um processo co-participativo em sala de aula.

Kiefer (2010) também fala da importância da presença do professor nesses momentos, essenciais para apresentar as leituras necessárias, apontar erros nas produções, guiar o discente para que amadureçam e enriqueçam seus textos, e,

acima de tudo, compreender melhor cada um de seus alunos, reconhecendo suas diferenças, suas mazelas e suas conquistas.

Pietri (2007), ao apresentar os diferentes tipos de discentes que chegam à escola, e como as comunidades de onde estes são oriundas diferem umas das outras, chama a atenção para a questão social. Tratar um grupo de alunos de maneira homogênea, não levando em consideração a complexidade das relações sociais desses discentes, e agindo como se os mesmos possuíssem um mesmo nível de letramento, é uma forma de exclusão. O professor precisa levar em consideração a bagagem que seu aluno traz consigo para a escola, buscando diminuir a desigualdade de letramento através da inclusão de práticas adequadas e materiais mais completos.

> Nenhum aluno é semelhante a outro aluno; nenhum texto é parecido com outro texto. Cada aluno instaura um universo de plenitudes e carências; cada texto exige a construção de um novo mecanismo de aproximação e análise. Não saber respeitar essa dialética é que torna o ensino massivo, tedioso e ineficiente. (KIEFER, 2010, p. 42)

Prestes também apresenta a necessidade do aprimoramento do docente ao apontar a realidade das produções textuais escolares: os discentes não mais escrevem para desenvolver suas habilidades; na maioria dos casos vê-se que os alunos apenas buscam atender as expectativas do professor, que é sempre o seu único leitor. Esse erro, Prestes (1999) afirma, geralmente está no próprio docente, que determina um padrão a ser atendido na produção do texto, e que será utilizado para a correção do mesmo. Tem-se então um grupo de indivíduos diversificados, mas que não possuem estilo próprio, nem sequer a motivação para aprimorar suas práticas.

No entanto, essa necessidade do aprimoramento da prática do docente no que se refere ao ensino da escrita e no exercício da leitura pesa especialmente por conta do papel atribuído à escola de formar leitores. A verdade, Prestes (1999) e Pietri (2007) afirmam, é que essa prática e essa familiarização com esses materiais deve vir desde o ambiente familiar do discente, que é onde a individualidade deste começa a ser construída, ao invés de ser apenas mais um momento na sala de aula, da qual o indivíduo não se lembrará, ou não poderá reproduzir, uma vez que tenha retornado para a sua casa.

3.2 QUANTO ÀS TIC

Em seu livro Cibercultura (2010), Pierre Lévy apresenta o comportamento de uma sociedade que, naquela época, começava a sentir os impactos da inclusão das novas TIC no seu cotidiano. Lévy (2010) mostra também que as novas tecnologias são produtos da própria sociedade, já inseparáveis da vida do homem moderno.

Consequência dos processos sociais humanos, as TIC são apenas um meio, e não possuem nenhum tipo de influência, positiva ou negativa, por si só. A sociedade, o coletivo de pessoas, atribui a qualidade e a maneira de uso a elas. Por isso se vê tantas diversas formas, hábitos, e misturas de linguagens no que se refere ao uso dessas técnicas (SANTAELLA, 2003). Essas tecnologias abrem diversas possibilidades aos seus usuários, e a sua utilização acaba por trazer impactos a eles. No entanto, a responsabilidade desses resultados não recai sobre as tecnologias, uma vez que elas foram apenas os meios utilizados para um certo objetivo. O crédito - ou responsabilidade - recai sobre os projetores, os criadores e difusores de tal processo que foi mediado pelas novas tecnologias (LÉVY, 2010).

Segundo Lévy (2010), as TIC são “um conjunto infinitamente complexo e parcialmente *indeterminado* de processos em interação que se autossustentam ou se inibem” (p. 25), uma materialização em dispositivos, programas e aparelhos das atividades e processos dos grupos humanos que retorna para os indivíduos. Afinal, não se pode negar o fato de que tudo o que as novas tecnologias fazem, têm como base as antigas atividades dos seres humanos. Ideia que vai de acordo com a de Eco e Carrière (2010), quando dizem que “inúmeras invenções da nossa época são a concretização de sonhos antiquíssimos” (p. 58).

Papert (1993) previu a amplitude do uso do computador pela sociedade, nunca subestimando os impactos que seriam causados pela máquina. Ao mesmo tempo, não se preocupava com os avanços das tecnologias, que tornavam a máquina mais humanizada, mais semelhante ao seu utilizador, com uma interface que interagia cada vez mais com o usuário. Papert afirma que “the computer as a model can influence the way we think about ourselves[2]” (1993, p. 26), mas, ao contrário do que se temia naquela época, essa influência, ao invés de negativa,

[2] O computador, como modelo, pode influenciar na maneira que pensamos sobre nós mesmos. (Tradução nossa)

tornaria o computador em um objeto capaz de auxiliar nas construções de pensamentos.

Já disseminadas no cotidiano das massas, as Tecnologias da Informação e Comunicação trazem mudanças para as principais esferas da sociedade e do entretenimento e lazer, alterando a forma dos indivíduos de viver e de interagir com os outros (SANTAELLA, 2003). As novas tecnologias conectam pessoas a pessoas, dispositivos a dispositivos, e pessoas a dispositivos. E graças às tecnologias móveis, à computação ubíqua e senciente, e aos recursos já existentes no computador coletivo, seus usuários são nômades, livres de limitações de espaço graças à mobilidade (LEMOS, 2005).

> A internet fixa mostrou o potencial agregador das tecnologias de comunicação. Agora a internet móvel está aproximando o homem do desejo de ubiqüidade fazendo emergir uma nova cultura telemática, com novas formas de consumo de informação e com novas práticas de sociabilidade. (LEMOS, 2005, p. 15)

A alta possibilidade em compartilhar conhecimentos atualmente através da internet, Gruber (2006) afirma, é inédita. O número de pessoas conectadas em uma rede eficiente, e o potencial dessas relações para a construção de conhecimento que é visto nos dias de hoje, nunca foi visto antes na história. Na cultura do ciberespaço, a contribuição das descobertas é um dos maiores valores, incluindo o da possibilidade de criar, ter acesso ao conhecimento na rede e distribuí-lo (CARVALHO, 2011).

Esse novo movimento, que liberta o usuário das quatro paredes e o diminui o mundo à sua volta, deixando tudo mais acessível e mais perto, nos mostra que o uso das TIC “elimina as barreiras entre quem está próximo e distante, [...] criando um padrão que orienta todos os demais relacionamentos humanos” (WAGNER et al., 2009, p. 45-46), e “encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos [...] e da coincidência dos tempos” (LÉVY, 2010, p. 51). A rede agora é um espaço aberto, um ambiente que possibilita e encoraja a troca, o compartilhamento e o trabalho colaborativo, ao contrário da cultura antes da disseminação dessas mídias, onde a divulgação cultural ficava nas mãos dos controladores dos meios de comunicação e das mensagens da mídia (LEMOS, 2004).

É aí que surgem as relações virtuais, que muitos procuram impor limites, temendo que a ascensão delas acabe por aniquilar as relações da vida real, principalmente as do público mais jovem, que parece ser o mais afetado pelas evoluções das tecnologias de informação e comunicação. No entanto, não é porque as relações nos ambientes virtuais não são feitas presencialmente que elas não podem ser rotuladas como reais. Lévy (2010) afirma que, mesmo que o ambiente virtual não tenha um espaço e um tempo fixo, esse meio é real, pois ele existe mesmo que não seja físico.

Wagner e outras autoras (2009) afirmam que a comunicação virtual e os novos relacionamentos adquiridos através dela, resultado das evoluções dos próprios seres humanos, é natural para os mais jovens, que têm o desejo de pertencer a um grupo, e por isso buscam novos laços. Esse momento de busca é também marcado pelo afastamento do indivíduo das pessoas do seu próprio convívio: os pais. Portanto, a culpa sempre atribuída às tecnologias pelo afastamento entre os adultos e os mais novos mostra-se imprecisa, já que o que ela faz é permitir que a realidade já existente seja vista com mais clareza. Como é afirmado por Wagner e pelas demais autoras, as relações feitas no espaço virtual "não levam à substituição dos relacionamentos reais, mas sim à sua complementação" (2009, p. 22). As TIC permitem que os limites impostos pela distância e pelo tempo sejam vencidos, o que fortalece as comunicações e os relacionamentos, tanto presenciais quanto à distância.

As comunidades virtuais, apresentadas amplamente por Lévy (2010), são cada vez mais fortalecidas pelo crescimento do ciberespaço: uma zona de ninguém, que não possui regulamentos para a acepção, nem limites de usuários, nem restringe esses grupos a uma determinada área. Esse espaço fornece uma maior interatividade entre seus usuários, que se reúnem em grupos com base nos seus interesses, conhecimentos e objetivos. A liberdade para ingressar nessas comunidades, sem requisitos de localização, permite que pessoas que não conseguiriam encontrar grupos de discussão sobre um determinado tema de seu interesse na região em que vivem possam fazer isso quase imediatamente.

As comunidades do ciberespaço trabalham com troca de conteúdos e de informações, em um espaço para a comunicação mais aberto e participativo - o que também vem a estimular a aprendizagem cooperativa. A flexibilidade desses ambientes permite também o surgimento das diferentes categorias de produção,

sejam elas conteúdos midiáticos (imagens, vídeos e áudios), textos ou fóruns de discussão, que são disponibilizadas para o acesso de todos. Essa permissividade de produção, exibição e leitura de conteúdos nos mostra que:

> A participação nesse espaço que liga qualquer ser humano a qualquer outro, que permite a comunicação das comunidades entre si e consigo mesmas, que suprime os monopólios de difusão e permite que cada um emita para quem estiver envolvido ou interessado, essa reivindicação nos mostra, a meu ver, que a participação nesse espaço assinala um direito, e que sua construção se parece com uma espécie de imperativo moral. (LÉVY, 2010, p. 121-122)

A possibilidade de expor suas ideias, suas opiniões, de poder expressar seu modo de viver, transforma a construção dos espaços virtuais, que deixa de ser apenas um meio de comunicação, e cresce para algo maior ao oferecer a oportunidade do indivíduo deixar sua marca, encontrar mentes parecidas com as suas. A busca por novos laços e relacionamentos se torna mais fácil a cada nova implementação das modalidades de produção. Afinal, “a comunicação entre os jovens adquiriu novas linguagens e hoje é possível selecionar o tipo de canal de comunicação de acordo com o que se quer dizer, para quem se quer dizer e em que tempo se quer dizer” (WAGNER et al., 2009, p. 50).

3.3 QUANTO À INSERÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO

As vantagens da inclusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ambiente escolar já são um fato conhecido. Basta ver como os professores sempre encontram uma utilização para um aparelho, como eles começaram a imaginar formas pedagógicas de uso das tecnologias desde que os primeiros computadores foram se tornando acessíveis (SCHWARZELMÜLLER; ORNELLAS, 2006). A cada dia podemos ver as novas tecnologias ganhando mais espaço na escola, seja para auxiliar o professor nos planejamentos pedagógicos, ou para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. No entanto, o ensino mediado pelas TIC ainda não é uma realidade universal.

Como foi mostrado por Lévy (2011), os saberes vindos com o advento dos avanços da tecnologia e da internet não tinham como objetivo manter a sociedade estática e afetar apenas uma fração menor das vidas de seus usuários. Pelo contrário, cada nova atualização buscava aumentar a velocidade de execução, além

da criação de recursos úteis e pertinentes à vida cotidiana, atingia com mais força a rotina do cidadão comum, que começou a se ver dependente desses recursos.

Essa dependência, vinda de maneira tão repentina e impetuosa, acabou por erguer uma série de indivíduos indignados, grupos de pessoas que, ao analisarem a relação dos usuários com seus dispositivos, constatam e pregam a nocividade de tais dispositivos. Assim como a criação da prensa de Gutenberg, muitos olham para esses avanços de maneira cética, crendo que serão esses os responsáveis pela ruína da sociedade (POWERS, 2012). Esse fenômeno, no entanto, nada mais é do que a tendência do indivíduo de condenar tudo o que foge às regras que lhes foram impostas por nossa cultura, o hábito de não gostar, ou ignorar, aquilo que não é comum (LÉVY, 2011).

A chegada do novo, Morin (2011) afirma, não pode ser prevista nem preparada. Por chegar sem avisar, as novidades forçam a adaptação da sociedade a elas, e ao adaptá-las as pessoas tendem a se acomodar. No entanto, esse processo nunca chega ao fim, pois uma coisa nova sempre acabará surgindo, e por ser impossível imaginar quais serão suas características e apresentações, a sociedade sempre acabará desnorteada por causa dela. “É preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (MORIN, 2011, p. 29).

Essa é a realidade encontrada atualmente no cenário educacional. Tem-se um corpo de discentes para os quais os antigos métodos já não mais funcionam, e um corpo de docentes que assistem, sem poder fazer nada, o aluno perder o interesse em suas aulas. Existe a necessidade de um aperfeiçoamento das práticas docentes, uma renovação do universo da sala de aula, e essa necessidade é facilmente atendida com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no ambiente escolar.

Entretanto, como é afirmado por Palazzo e Lindner (2014), grande parte dos recursos disponíveis ainda não é utilizada amplamente pelos professores, mesmo depois de ser visto o grande impacto social das novas tecnologias sobre seus usuários; a maneira como elas conseguem acentuar a sensibilidade do indivíduo aos fatos que lhe cercam e a sua comunicação com outras pessoas. O uso dessas ferramentas pode e deve ir mais além do que o de um mero apoio digital, uma vez que as tecnologias podem oferecer meios e espaços, que contribuirão diretamente no desenvolvimento intelectual e social do aluno, que não estão programados na

ementa das disciplinas. Pois as TIC fornecem “novos processos, nos quais as informações e o conhecimento assumem formatos e intensidades diferentes, acelerando e reconfigurando os processos de comunicação e de aprendizagem” (OBREGON; VANZIN, 2014, p. 10).

Para serem adequadas à prática educacional, as tecnologias devem estimular o processo natural de crescimento da mente, fornecendo para isso, um espaço aberto e livre, onde o indivíduo tem a possibilidade de sanar e despertar as suas curiosidades; práticas comuns durante a infância, que geralmente se perdem com a chegada do ensino rígido e padronizado (MORIN, 2011). Utilizando o computador como um *object-to-think-with*[3], será ampliada a capacidade da criança em aprender, de maneira mais aprofundada, sobre tudo o que a cerca (PAPERT, 1993).

Correia (2011) afirma que “uma aprendizagem acontece quando um indivíduo adquire informação no seu meio em função de um projecto pessoal” (p. 284), sendo que essa aprendizagem só será constatada pela realização do projeto, que será concluído apenas através da aprendizagem. Assim, ao invés de simplesmente amontoar as escolas com novos equipamentos e dispositivos, e carregar os professores com novas técnicas e metodologias, o ideal seria focar na qualidade de uso do que já se tem (MORAN, 2000), garantindo não só o acesso, mas também a interação com esses meios. Meios que transformam seu usuário em um agente participativo no processo de construção de conhecimento (CORREIA, 2011).

> Nestas actividades os alunos regulam a sua aprendizagem individual e progridem de acordo com suas próprias experiências e conhecimento, podendo aceder a uma enorme variedade de recursos ao seu próprio ritmo e estabelecer interacções significativas com o conteúdo das informações. Para actividades de instrução, a Internet tem, também, a vantagem de ser adaptável, tanto a actividades individuais como à aprendizagem cooperativa. (CORREIA, 2011, p. 286)

Os recursos da Web 2.0, que é mais midiática, mais livre, mais comunicativa, mais colaborativa, juntamente com a Web 3.0 ou Web semântica, que é mais social, mais interligada, permitem o surgimento de novos tipos de conteúdo, com a garantia do retorno para qualquer tipo de produção. Nesse ambiente o aluno é livre para explorar suas capacidades, encontrar novas vocações, aprender coisas que não são comumente inseridas no currículo escolar. O discente deixa de ser o receptor do conteúdo e passa a ser colaborador dele, participando de todo o processo de

[3] Objeto para com o qual se pensar. (Tradução nossa)

construção das publicações, uma vez que, nesses espaços, “todos os participantes são envolvidos no processo da investigação, e podem contribuir nas diversas etapas” (OKADA, 2014, p. 98). O aluno, dessa maneira, é o autor de conteúdos que lhe atraem o interesse. É assim que a aprendizagem deve acontecer, o aluno sendo investigador do próprio conhecimento e o professor sendo o guia, que aponta os melhores caminhos e métodos para utilizar as ferramentas ao seu proveito.

3.4 QUANTO AOS ESPAÇOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Um dos recursos fornecidos pela Web 2.0 é a criação de ambientes e espaços virtuais. Sites, *blogs*, perfis em redes sociais, *microblogs*, fóruns, *wikis*, ou qualquer outro ambiente que possa ser criado, personalizado e mantido pelo usuário, que é o leitor, escritor, editor, administrador, divulgador. Os espaços virtuais dão ao usuário a liberdade de produção de conteúdo, que depois poderá ser lido e compartilhado com os demais internautas.

A Web 3.0, ou Web Semântica, apropria-se das tecnologias e dos métodos da Web 2.0 e os leva mais além, erguendo-os mais um patamar, e oferece para seus usuários novas liberdades e possibilidades (HENDLER, 2009). Nesse fenômeno, que valoriza a informação mais do que seus processamentos, todo conteúdo é *linkado* e categorizado, e nenhum local dessa imensa rede é intocável (LASSILA; HENDLER, 2007). Gruber (2006) se refere a esse estado mais sociável da Web como inteligência coletiva, resultado do processo de interação do homem, que é a fonte do conhecimento e da curiosidade acerca dos problemas, com a máquina, que armazena, analisa e busca os dados. As pessoas aprendem através da comunicação com as outras, e a máquina permite que esse processo ocorra de maneira mais eficiente.

É nesse cenário que surgem os ambientes de produção colaborativa. O indivíduo não só interage com o conteúdo, mas o editam juntamente com outras pessoas. Graças às novas tecnologias e ao advento da computação em nuvem, agora os usuários podem colaborar simultaneamente com outras pessoas em um único espaço, uma única página.

Percebe-se então o quanto as comunidades virtuais se aproximam das comunidades presenciais ao se constar que “o processo de despertar de uma inteligência coletiva encontra-se em formação na *web* e nas redes sociais. Apenas

não se tem consciência dele, mas as conexões em rede há muito que impactam no cotidiano da humanidade” (PALAZZO; LINDNER, 2014, p. 300-301).

> Participantes colaboradores via canais abertos podem alimentar seus pontos de vista através do compartilhamento de questões, informações, tecnologias práticas, métodos, produções e reflexões. Eles também podem classificar, categorizar, analisar, comentar e recompartilhar as colaborações dos outros. Tudo isso contribui para o desenvolvimento de novos pensamentos, pesquisas e inovações rumo ao conhecimento coletivo aberto. (OKADA, 2014, p. 100)

Esses espaços fazem parte das comunidades virtuais, e é principalmente através deles que o mais comum dos usuários consegue divulgar suas criações, expor suas opiniões e expressar seus interesses. A depender do espaço é possível até mesmo realizar debates sobre tópicos que lhe atraem. Assim, a linguagem, por ser a força que verbaliza as ações e transforma as palavras em atos, oferece métodos de aprendizagem mais sociais, onde o aluno aprende em conjunto, quando antes, se quisesse aprender, teria que fazer isso sozinho (OBREGON; VANZIN, 2014, p. 17).

As TIC não vão desaparecer tão cedo, então é preciso aproveitá-las ao máximo, usufruir de seu uso na educação de todas as maneiras possíveis. Essas novas técnicas, apesar de ainda parecerem distantes para a maior parte dos professores, estão, na realidade, mais próximas do que se imagina. O aluno, que faz parte dessa revolução cibernética, já está ciente das evoluções das TIC, muitos podem até já possuir o seu próprio espaço, no entanto falta-lhe tomar consciência da importância desse ambiente. O professor, na qualidade de guia, aponta as possibilidades de aprendizagem nesses locais, precisando, para isso, “aprender práticas educacionais inovadoras e transformadoras, não se limitando ao estabelecido no currículo, e que utilizem novas linguagens para a construção coletiva do conhecimento” (SCHWARZELMÜLLER; ORNELLAS, 2006, p. 10).

3.5 QUANTO À PRODUÇÃO TEXTUAL EM AMBIENTES VIRTUAIS

Atualmente é importante não só que os alunos aprendam conteúdos, mas que eles também saibam desenvolvê-los. A escrita mostra-se essencial para estabelecer comunicações e relacionamentos, expor convicções e conceitos. “Comunicarmo-nos é criar. É oferecer a outrem as nossas idéias, as nossas

opiniões, as nossas experiências de vida. É mostrar a nossa cultura e personalidade" (MAZZAROTTO; LEDO; CAMARGO, [2002 ou 2003], p. 3).

Apesar da importância de escrever, vê-se que as produções textuais são as que mais sofrem resistência, tanto dos mais novos quanto dos mais velhos. Mazzarotto, Ledo e Camargo ([2002 ou 2003]) reconhecem que esse problema vem de base: afinal, um aluno que não pratica uma habilidade com frequência não pode executá-la bem. O fato é que a maioria das pessoas receia passar vergonha por conta de algo que tenha escrito - afinal, a escrita é "o nosso auto-retrato" (MAZZAROTTO; LEDO; CAMARGO, [2002 ou 2003], p. 3) - e, por medo de escrever, a habilidade não é praticada. Os indivíduos continuam, assim, eternamente deficientes em algo que deveria ser natural para eles.

Kiefer diz que "narrar é um *des-velamento*" (p. 28), é descobrir o que sempre estivera escondido e deixar que todos possam vê-lo. Atualmente é praticamente impossível escrever sobre algo que nunca tenha sido escrito antes, e, portanto, as publicações certamente terão semelhanças com outras existentes. Mas a voz do escritor sempre pertencerá a ele; o seu estilo de escrita, e a forma como ele utiliza as palavras. E é essa a importância em se escrever: afirmar suas posições e usar suas palavras para expor suas crenças. Ao fim da construção desses indivíduos, como Kiefer espera de seus discentes,

> Eles compreenderão que lhes pedir que venham à frente da turma para ler seu próprio texto não é um ato vexatório, mas uma chance que lhes dou de assumirem o seu lugar no mundo, de subirem ao palco para receber os merecidos aplausos; [...] que, às vezes, fugir do rigor do programa é considerar meus alunos diferentes de outros seres e não autômatos produzidos em série, a quem se aplica sempre o mesmo manual de instruções. (KIEFER, 2010, p. 113)

Ao analisar essa situação, pode se perceber que o advento das TIC, e a inclusão das mesmas na educação, chegou no melhor momento, uma vez que o uso das novas tecnologias na escola traz,

> Não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002, p. 152)

Soares (2002) afirma que, com os novos espaços de escrita, ocorrerão grandes mudanças na forma como os indivíduos que estão envolvidos no processo

da leitura - o escritor, o leitor, o texto; o indivíduo e o conhecimento - se relacionarão. Acredita-se que essas mudanças não serão apenas na forma da escrita, mas nas áreas sociais, intelectuais e racionais do aluno. Vê-se o despontar de um novo tipo de leitura e escrita, que não perde as principais características de antigamente, quando os textos só podiam ser escritos à mão, mas que vem com todas as vantagens que as TIC têm para oferecer.

Brazão (2011), apresenta a criação de *blogs* como uma tática para implementar as tecnologias na sala de aula ao mesmo tempo em que permite que o discente possa expressar e experimentar sua própria jornada em busca do conhecimento. Uma ferramenta que permite que o aluno aprenda enquanto se relaciona com os colegas e com os professores.

Como pôde ser visto por Brazão:

> A actividade em *Weblogs* acrescentaram algo mais à cultura daquela sala que foi em nosso entender, a possibilidade de olharmos o envolvimento dos alunos como uma mergente comunidade de prática. A partir daí foi possível entender os *Weblogs* como parte ingrante de um repertório partilhado de uma cultura emergente. Um produto cultural concebido dentro da cultura daquela sala mas simultaneamente com uma relativa autonomia, faze aos constragimentos da cultura escolar. (2011, p. 361)

Kiefer, ao falar sobre os novos hábitos de leitura e escrita, aborda também os textos rápidos: curtos para ler, embora não tão rápidos para serem escritos. Essa é a característica mais marcante das novas produções, que seguem o ritmo das evoluções das novas tecnologias, visto que “os bytes e os neurônios têm pressa, muita pressa. Porque a nossa atual locomotiva chama-se internet. E ela é rápida, muito rápida” (KIEFER, 2010, p. 10-11). Essa evolução, também apresentada por Eco e Carrière (2010), juntamente com a necessidade de acompanhar cada atualização, cada *upgrade*, acaba por influenciar nossos hábitos de leitura. Seja por intermédio das tecnologias mobile, onde a “Internet, agora móvel, atravessa o espaço” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 23), ou simplesmente nas diferentes formas de linguagem que surgem, “pois integramos novos signos, novas chaves. Nosso alfabeto expandiu-se.” (p. 20)

Eco e Carrière (2010) também afirmam que, ao invés de afastar, a Internet nos faz retornar à era alfabética. A cada surgimento de uma nova técnica vê-se que os usuários são mais obrigados a se apoiarem em recursos textuais, e a leitura agora pode ser feita em qualquer meio, e não apenas pelos livros. Eco e Carrière, no

entanto, não temem e nem acreditam que as novas tecnologias podem um dia dar fim ao livro. Para defender esse argumento eles apresentam casos em que, ao longo da história, acreditou-se, equivocadamente, que certas artes e técnicas seriam aniquiladas pelos avanços tecnológicos. Assim, os autores afirmam com confiança que, apesar do livro poder sofrer algumas alterações na sua composição, “ele permanecerá o que é.” (p. 16-17).

Por ser quase sempre tomado como um espaço para a publicação de textos pessoais, ainda não se vê o amplo potencial desses ambientes - inclusive o das plataformas próprias para a publicação de textos, que têm seus usuários estereotipados como pré-adolescentes com sonhos muito altos e pouca criatividade. Brazão afirma que esses espaços são um meio para o autor expor suas opiniões e construir sua individualidade. É um local que o indivíduo não tem medo de escrever o que pensa, já que essa a finalidade dele. Dessa maneira, o aluno tem o ambiente para divulgar suas produções textuais, o que será essencial para que ele marque seu lugar na sociedade, e a oportunidade de praticar a escrita constantemente, o que é aconselhado por Mazzarotto, Ledo e Camargo ([2002 ou 2003)].

Não se pode dizer que os ambientes virtuais são capazes de produzir escritores, mas eles podem dar uma oportunidade maior para que os alunos aprimorem suas habilidades e novos escritores acabem por ser descobertos. Kiefer (2010) concorda com esse posicionamento ao afirmar que “ainda não é possível ser escritor somente em blogs. Nem sabemos se um dia será” (p. 17). Mas ainda assim, ele incentiva que os primeiros passos do escritor sejam nessa plataforma. É nesse ambiente virtual que o indivíduo tem a prática da escrita, é nesse espaço que ele pode lapidar seu talento e finalmente produzir uma boa obra. Logo, como é advertido pelo autor, não se deve menosprezar tais métodos de expressão por serem produtos de um artista inexperiente, mas sim acompanhar seu crescimento até que a produção final possa ser admirada.

4. A ANÁLISE DOS DADOS

Devido ao fato dessa pesquisa possuir uma abordagem quanti-qualitativa, vê-se necessário compreender primeiro a realidade dos indivíduos que foram pesquisados, bem como os aspectos sociais que foram notados ao longo das atividades da oficina e algumas das respostas dos discentes a elas. A partir da

compreensão desses fatos foi possível então analisar melhor os resultados da oficina e os dados quantitativos para avaliar os impactos e os frutos da pesquisa.

4.1 A EXPERIÊNCIA E A REALIDADE

Para a realização da oficina foram buscados, em escolas particulares e públicas, indivíduos que tinham o interesse nas aulas de criação de ambientes virtuais e produções textuais. Essas buscas foram realizadas durante o turno vespertino, uma vez que o laboratório a ser utilizado para a ministração das aulas estaria disponível apenas durante o período da manhã.

Nesta etapa, além da quantidade de discentes interessada na oficina, foi possível ver a realidade geral dos discentes das escolas públicas do município. A maioria dos alunos que estudavam à tarde, e que também demonstraram interesse nas atividades propostas, eram oriundos das zonas rurais, e, portanto, por conta da logística dos transportes, não poderiam participar.

Essas preocupações também foram expressas pelos professores das escolas públicas que tiveram receio que poucos pudessem participar, uma vez que as classes do turno vespertino eram turmas de indivíduos que não tinham interesse na sua própria vida escolar e desejavam apenas a aprovação no ano letivo, e os demais, que estavam no colégio e buscavam aprender e crescer intelectualmente, geralmente não tinham a possibilidade de estarem presentes na sede durante o período da manhã.

No entanto, ainda assim houve alunos que foram à frente e pediram para participarem das aulas, alguns sendo, inclusive, moradores da zona rural. Esse tipo de preocupação, todavia, não chegou sequer a ser apresentado quando a busca se realizou na escola particular, sendo que nesse local a única circunstância para os discentes não poderem se apresentar como candidatos à oficina eram as atividades já acumuladas pela escola ou trabalhos pessoais e familiares.

Esse contraste entre os dois grupos foi ainda mais evidenciado quando todos se reuniram, já no primeiro momento da aula. Quando perguntados o que os motivou a se inscreverem na oficina, os alunos que vieram de escolas particulares responderam quase que em coro “porque gosto de escrever” e “porque quero praticar minha escrita”, demonstrando já possuírem um hábito forte de produzir textos e um maior interesse no mesmo, havendo poucas menções ao uso das

tecnologias. Enquanto isso, a resposta dada por um aluno da escola pública - e ecoada como um mantra pelos demais - eles desejaram participar da oficina "*pra* aprender".

Essa realidade foi também evidenciada através da aplicação de questionários e de entrevistas não estruturadas. Já no primeiro encontro foi possível constatar que o dispositivo predominante entre alunos eram os celulares, chegando à 80% de usuários entre os discentes participantes, perdendo para o computador, que só possuía 60% dos usuários. Destes usuários viu-se a predominância do uso do computador em discentes de escolas particulares - apenas 30% dos discentes de escola pública utilizavam os computadores para acessar à internet - e o uso dos mesmos de dispositivos alternativos - todos os alunos oriundos de escolas privadas afirmaram utilizar o computador e o celular, sendo que 50% afirmou também utilizar algum outro aparelho. Observada a predominância de múltiplos dispositivos entre os discentes de escolas particulares, e a existência apenas do celular entre os discentes de escolas públicas, é difícil não ver nesse comparativo as diferenças de renda de cada um, que visivelmente causam impactos ao ampliar ou limitar as possibilidades de acesso de cada estudante.

São em situações como essa que a necessidade de avaliar também o passado social do discente se mostra necessária. Os níveis de leitura e de escrita, bem como os de outras áreas do conhecimento, como foi mostrado por Pontes, Diniz e Martins-Reis (2013), sofrem influência de diversas esferas da vida do discente, e na escola pública o quadro mais frequente é o de crianças de famílias com menos recursos, enquanto que as de escola particular são de grupos com maior renda. Assim, os materiais e recursos de um aluno de escola privada são sempre considerados superiores aos do aluno da escola pública, e essa diferença de níveis também afeta as demais esferas sociais do discente.

Foi possível notar outras divergências entre os dois grupos ao longo das atividades. Enquanto que todos os discentes da escola particular afirmaram gostar muito de escrever, as respostas dos discentes da escola pública foram mistas, sendo que havia de quem gostasse muito até quem gostasse pouco. Esse mesmo cenário foi visto quando foi perguntado sobre a frequência da prática de escrita, com a resposta unânime dos alunos da escola particular de escreverem constantemente, e a inconstância das respostas dos demais, mesmo embora a maioria tivesse admitido escrever apenas quando era solicitado pelo professor. Testificando assim o

cenário apresentado por Prestes (1999) e Pietri (2007) ao falarem sobre como as instituições de ensino tratam as atividades que envolvem leitura e escrita, criticando o método puramente quantitativo, que leva o aluno a se importar apenas com as notas, sem se preocupar em realmente apreciar o que lê ou em aprimorar seu estilo de escrita.

No aluno da escola privada é visto o indivíduo bem cuidado, vindo de um grupo social que permite a criação de um forte hábito de leitura, que tem no professor de sua escola a imagem de um guia que se preocupa com sua aprendizagem, ao contrário do sistema rígido que o professor da instituição pública precisa seguir. Embora Pontes, Diniz e Martins-Reis (2013) afirmem que não basta que o discente seja de um ambiente escolar particular para se tornar um bom escritor e leitor, não há como negar o fato de que o número de indivíduos com pouca habilidade de escrita na escola pública é visivelmente maior comparado aos indivíduos da escola privada.

Essa diferença de níveis de prática entre os tipos de discente se sobressaiu novamente na oficina durante uma pequena dinâmica para a prática da escrita. Utilizando um sorteio de frases para cada indivíduo, a partir da qual ele deveria escrever um texto, foi pedido que cada um se sentisse livre para produzir uma redação do gênero que lhe aprouvesse, do tamanho que lhe fosse adequado.

A partir do momento que a atividade foi proposta, foi possível ver a relutância dos discentes de escola pública, e o desconforto em produzir um texto tão subitamente, e em um ambiente no qual eles não estavam acostumados, cercados de pessoas que não eram de seu convívio, ao contrário dos demais alunos, que imediatamente começaram a escrever.

Quanto aos hábitos de escrita, 40% admitiu que só escrevia na escola, como parte de alguma atividade passada pelo professor, sendo que todos estes pertenciam a escolas públicas. O restante afirmou ter hábitos de escrita mais regulares, embora alguns não fossem tão independentes ao ponto de verem a produção textual como uma atividade prazerosa.

Essa análise foi constatada durante a atividade de escrita, onde eles puderam conversar sobre as ideias que cada um tiveram com seu tema, e também de que maneira eles conduziram seu texto. Os alunos também puderam ver a diversidade de pensamentos ao tentarem adivinhar, pelo tema, como o colega havia desenvolvido sua produção. Mas apesar de afirmarem ter gostado da atividade, e de

entenderem a importância e os ganhos em compartilhar suas próprias criações com os outros, os discentes das escolas públicas não se sentiram à vontade em terem seu texto lido pelos demais, e preferiram apenas falar sobre eles.

Preocupados em divulgar suas produções, os discentes demonstraram que, como Kiefer (2010) viu nos seus próprios alunos, muitos vêm a divulgação e a leitura pública de seus textos como uma forma de punição ou algo vexatório, ao invés de uma forma de estabelecer sua posição na sociedade. Enquanto isso, os alunos de escolas privadas, apesar de afirmarem constantemente que estavam com vergonha e que seus textos não tinham ficado bons, aceitaram compartilhar suas produções, e até mesmo pediram críticas sobre eles, procurando uma maneira melhor de finalizá-los e ideias para incrementar o trabalho inicial dos mesmos.

Viu-se então, desde o princípio da aplicação da oficina e do processo de pesquisa, que o aluno da escola particular tem mais preparo na área da produção textual. Além do hábito de escrever, eles também já são familiarizados com o processo de leitura dos mesmos, inclusive com a parte da recepção de críticas e elogios, portanto eles são mais abertos no que se refere a divulgação dos seus trabalhos. Enquanto isso, o aluno da escola pública é mais retraído, mais inseguro de seu trabalho, mais temeroso do que a avaliação do mesmo vai resultar. Para ele, escrever é uma atividade que receberá uma nota, não um processo que o auxiliará durante o resto da sua vida escolar, acadêmica e social.

> As práticas de leitura realizadas na escola podem responder de modos diferentes a essa realidade: podem contribuir para a desigualdade, em função do valor dos materiais escritos disponibilizados, ou dos modos como esses materiais são oferecidos aos alunos; ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade, ao oferecer aos alunos a possibilidade de terem acesso aos materiais escritos valorizados socialmente, e desenvolverem, com base nesses materiais, as práticas sociais consideradas legítimas em uma sociedade letrada. (PIETRI, 2007, p. 12)

Apesar dessas grandes diferenças entre os grupos, houve um momento em que ambos tiveram resultados similares. Quando questionados se tinham o hábito de ler ou de publicar suas próprias produções *online*, foi visto que apenas 20% tinha o hábito frequente de visitar esses ambientes, deixando a maioria da turma com pesquisas e publicações irregulares, e ainda assim, os que pouco publicavam e pouco liam material postado na rede, 60% destes eram no Facebook, e somente os 40% restantes conheciam ou acessavam locais específicos para a postagem de produções textuais.

Foram notadas outras diferenças entre os dois grupos de alunos. E um dos mais acentuados foi a postura dos discentes em frente ao computador. Já no primeiro instante do contato dos discentes com a máquina foi possível ver que os estudantes de escola pública não tinham o costume de utilizar os computadores, e apresentavam dificuldade para realizar atividades novas, embora simples, como criar uma conta de *e-mail* e enviar mensagens para seus colegas. Até mesmo aqueles que se demonstravam mais desenvoltos encontravam empecilhos de vez em quando.

Esses empecilhos se apresentam em diferentes níveis e espécie, desde a não-familiaridade com a interface do sistema operacional à incapacidade de mover o mouse corretamente e digitar no teclado. Os demais demonstravam um pouco de insegurança, mas se mostravam capazes de realizar operações básicas com facilidade. Enquanto isso, os estudantes de escolas particulares não só já possuíam suas contas de e-mail e não tiveram dificuldade em se lembrar das suas senhas, como também já sabiam utilizar os serviços, bem como realizar outras tarefas.

Essa falha, no entanto, não está diretamente ligada à instituição, mas sim na falta da criação de um hábito saudável da prática do conhecimento, que, como foi afirmado constantemente por Pietri (2007), é essencial para auxiliar no desenvolvimento deste.

No momento do primeiro contato com *sites* criados especificamente para a publicação de textos, quando os discentes exploraram os ambientes virtuais, foi visto que ambos os grupos gostavam de analisar os locais que serviriam de base para a criação dos seus, e também de ler as histórias que já haviam sido postadas por terceiros.

O interesse nos *sites*, que até então eram desconhecidos da maioria, era igual de ambos os lados. O que demonstrou que, o que atrai o discente não é apenas a possibilidade da leitura, mas também a possibilidade de escolher entre diversas opções e conteúdos, bem como temas e gêneros. Com essas portas abertas, os discentes tinham a oportunidade de visitar um ambiente que os agradasse e de ler algo de seu próprio interesse. Afinal, como foi afirmado por Morin (2011):

> A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a

> faculdade mais expandida e mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (p. 37)

Os grupos voltaram a apresentar diferenças entre si quando foi apresentada a eles a possibilidade de comentar nos trabalhos e *sites* que estavam visitando. Enquanto que os discentes de escola particular ficaram entusiasmados com a ideia e começaram a escrever seus comentários imediatamente, os de escola pública davam diversos tipos de respostas para expressar a sua indisposição para tal, preferindo comentar em outro momento, esquivando da incumbência, e até mesmo diretamente afirmando que, apesar de terem gostado dos textos que liam, não achavam que estavam prontos para comentar.

Essas respostas refletiam as reações deles para a primeira atividade da oficina. Apesar dos discentes afirmarem que se sentiam mais à vontade escrevendo no computador ou no celular, claramente não se sentiam confortáveis em escrever nem mesmo curtas frases de avaliação do trabalho de outra pessoa, e exibi-las de maneira pública. Essa resistência foi também vista por Mazzarotto, Ledo e Camargo ([2002 ou 2003]), quando evidenciaram as más práticas dos estudantes no que se refere à escrita, e verificaram que um dos empecilhos para a escrita - e a divulgação da escrita - é o medo do indivíduo em se expor e se tornar motivo de riso pelo que tenha escrito. É a insegurança, é o receio em ter produzido algo ruim e permitir que esse algo seja visto por outros e transforme seu autor em piada. “Em geral, não tememos ser gozados pelo que dizemos, mas não aceitamos a hipótese de gozação pelo que escrevemos” (MAZZAROTTO, 2002 ou 2003, p. 4).

Apesar das dificuldades encontradas durante as atividades da aula, bons resultados ainda foram vistos ao fim da mesma, quando os alunos continuaram no laboratório depois de findado o encontro para prosseguirem com a leitura dos textos que haviam sido encontrados e despertado neles a atenção para serem lidos até o final, e inclusive, que os discentes encontrassem outros semelhantes.

Durante a etapa de criação, alimentação e manutenção dos ambientes virtuais, foi observador que, como foi notado no primeiro contato dos discentes com os computadores, aqueles que estudavam em instituições particulares possuíam mais facilidade em criarem suas contas e começarem a se familiarizar com as ferramentas, mas em certos momentos eles precisavam de explicações, assim como os demais estudantes. Logo, nesse momento, ambos os grupos de alunos estavam

na mesma condição de carência de um guia para apresentar as possibilidades que haviam diante deles, orientar a melhor maneira de concretizar as suas ideias, e solucionar dúvidas e problemas por eles encontrados.

Embora houvessem certas semelhanças entre os grupos em relação à criação e customização dos ambientes virtuais, as diferenças entre os grupos de discentes ainda se tornaram bastante visíveis durante essa etapa. Desde o momento em que as plataformas foram visitadas, e os estudantes conheceram e escolheram em qual hospedariam suas produções textuais, aqueles oriundos de escolas públicas já tinham idealizado de que maneira iriam trabalhar com seu ambiente virtual, e praticamente já tinham preparado um título e algo para a primeira publicação. Se não isso, então já tinham em mente de que maneira pretendiam gerenciar seus espaços, e afirmavam já terem se inspirado em outros locais visitados por eles, o que os ajudava durante o período de construção.

No entanto, durante esse processo de preparação e customização dos espaços virtuais, no momento em que foi pedido que o discente finalmente assumisse a frente das suas criações, e que produzisse de maneira pública aquilo que já era de seu próprio interesse, os estudantes de escolas públicas afirmaram que achavam melhor investigar outros ambientes e ler os textos de outras pessoas, demonstrando assim, uma certa resistência em tornar sua produção em algo público.

E novamente, a diferença entre os grupos se tornou mais acentuada ao serem confrontados com mais uma atividade de escrita. Quando proposto que os discentes escrevessem um breve texto, uma postagem que serviria para auxiliar no processo de customização do ambiente virtual, os alunos de escolas públicas optaram por escrever em casa e trazer no encontro seguinte, enquanto que os de escolas particulares já tinham textos que serviriam para esse propósito, armazenados em *pendrives*, contas de *email* e até mesmo na memória do celular, prontos para a publicação.

Apesar da proposta desta pesquisa não ser a análise das diferenças de cenários e ambientes entre os alunos da rede pública e os da rede particular de ensino, foi impossível não notar as grandes divergências entre esses grupos, que veio a apresentar de maneira mais evidente a realidade desses indivíduos. Como já se acreditava antes do início das atividades da oficina, e como foi possível confirmar ao longo dos encontros da mesma, o discente da escola particular é o aluno que vem mais bem tratado e orientado; ele já possui os conhecimentos, mas é

incentivado, por alguma das esferas de sua vida, a aprimorá-los, e por conta disso, mesmo que já tivesse uma noção dos conteúdos que seriam apresentados, eles se preocuparam em participar com assiduidade e dedicação nos encontros, certo que estes seriam benéficos para o aperfeiçoamentos do mesmo.

No entanto, vê-se algo completamente diferente no estudante da escola pública. Por ser parte de uma imensa rede de ensino e estar inscrito em uma escola com muitos alunos que não têm interesse nas aulas, a formação deste já vem fragilizada por conta de diversos fatores que afetam o sistema de educação. Eles estão cientes desse fato, e quando oportunidades de aprendizados extracurriculares surgem, como a da oficina de construção de ambientes virtuais para a publicação de textos, eles - os interessados e disponíveis para participar - se agarram a elas como se fossem um bote salva-vidas; eles não buscam o aprimoramento do conhecimento e o aperfeiçoamento de suas práticas, eles buscam aprender e desenvolver bons hábitos, os quais a escola não consegue ou não pode fornecer.

4.2 OS RESULTADOS E OS DADOS

Lamentavelmente nem todos os discentes puderam concluir as atividades programadas, uma vez que, ao longo do período de duração da oficina, estes encontraram empecilhos que variavam desde a dificuldade em encontrar transporte à dificuldade de adequar a sua rotina aos horários dos encontros, e até mesmo problemas de saúde ou o surgimento de atividades escolares. Por conta disso, ao analisar as falas, as respostas e o comportamento dos discentes na fase de construção e manutenção dos ambientes virtuais, foram aqui registrados somente os daqueles que conseguiram completar todas as fases com sucesso, sendo estes dois discentes da escola particular e uma da escola pública.

Apesar desses empecilhos terem diversas causas e distintas naturezas, ao se evidenciar a quantidade restante de indivíduos de cada tipo de instituição, sendo que inicialmente o número de cada grupo era o mesmo, nota-se a dificuldade do acesso dos discentes de escolas públicas a oportunidades que lhes garantiriam um maior acesso e melhores ferramentas para auxiliar suas práticas. Essa realidade contribui para a formação falha de muitos, que não possuem estímulos suficientes em seu ambiente familiar e escolar, e são carentes de novos ambientes para o exercício de suas habilidades.

Uma das preocupações ainda no início do planejamento da oficina, era se os discentes oriundos de tipos de escola diferentes estariam em níveis muito distintos quando se chegasse à etapa de construção do ambiente. Quando questionados, os discentes de escola particular tinham como resposta geral que a construção desses ambientes era muito fácil, sendo que a resposta vinda da discente de escola pública, embora afirmasse ser fácil, não foi dada com tanta ênfase quanto os demais. Os recursos apresentados eram algo totalmente novo para a discente de escola pública, que admitiu nunca ter ouvido falar sobre eles, ao contrário dos discentes da escola pública, que já os conheciam, mesmo que não em sua totalidade, e já tinham uma noção de como operá-los. Portanto, apesar das ligeiras diferenças de níveis, conhecimentos e experiências, não houve impactos maiores de desempenho entre os discentes da escola pública e os da privada.

Ao analisarem as desvantagens das ferramentas que haviam escolhido e que utilizavam, os discentes de escola particular criticavam principalmente a performance do ambiente, citando a dificuldade do acesso de terceiros e a falta de compatibilidade para dispositivos mais antigos ou com pouca capacidade de memória. A discente de escola pública viu o mesmo questionamento com um olhar diferente, criticando, ao invés da ferramenta, os seus próprios hábitos, escolares e de escrita, que tendiam a ficar mais ociosos por conta da dedicação da mesma em manter e configurar seu espaço, inclusive a perda do contato com a escrita manual.

Essa preocupação apresentada reflete muito a postura de professores que veem com receio a entrada dos dispositivos eletrônicos nos ambientes educacionais, como já foi vista nas afirmações de Lévy (2011) e Morin (2011), ao resistirem ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas, preferindo continuar adeptos às suas antigas metodologias, que geralmente já estão estagnadas, sem perceber que “o conhecimento permanece como uma aventura para qual a educação deve fornecer apoio indispensável” (MORIN, 2011, p. 29), e acabam limitando seus alunos ao proibir o uso de ferramentas que poderiam auxiliar na construção do conhecimento destes.

> Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2011, p. 33)

O que muitos educadores precisam compreender, é que as Tecnologias da Informação e Comunicação não são simplesmente uma coleção de aparatos utilizados pelos discentes para o entretenimento, mas o resultado dos avanços da sociedade, que oferece por meio deles, como foi ilustrado por Guedes (2012), “um suporte maleável e multidimensional mais adequado para exprimir o pensamento em sua complexidade” (p. 299-300). A fala da discente, ao mesmo tempo em que demonstra a pouca experiência que a mesma tinha em relação ao uso das tecnologias para auxiliar suas competências escolares, mostra também uma preocupação com as suas próprias habilidades, e a necessidade de aprimorá-las.

Esse tipo de preocupação também foi visto quando, ao serem questionados sobre o que esperavam através do uso da ferramenta, os discentes da escola particular englobavam em suas falas os visitantes de suas páginas, afirmando que buscavam ajudar outras pessoas e desenvolver um contato virtual com os mesmos, tendo seus espaços como um local de incentivo para tais vínculos. Na fala da discente de escola pública, estava a preocupação em se habituar a escrever textos, fazendo da escrita um hábito recorrente, e buscando se divertir enquanto fazia isso. Essa necessidade, vista pelos próprios alunos, vai de acordo com as experiências já relatadas de Kiefer (2010), que constantemente afirma que, para o aprimoramento das habilidades de escrita, é preciso que o indivíduo esteja em prática constante, evoluindo a cada novo texto escrito.

A questão do hábito foi abordada novamente pelos discentes que, ao serem questionados sobre o que eles sentiam que havia mudado neles após o término das atividades, afirmaram terem aprimorado seus modos de escrita, em quantidade e qualidade. Uma vez construído o espaço virtual, os estudantes acabaram estabelecendo uma meta diária ou semanal, e, para atendê-la, a produção textual tinha uma maior prioridade no seu cotidiano. Ao terem novos motivos para escrever, despertava nos discentes o desejo de escrever com frequência. E, apesar da insegurança em divulgar suas obras, a concessão para que a mesma fosse publicada em um ambiente aberto, livre para a interação de terceiros, atende a necessidade de expor suas produções para a crítica, completando assim o primeiro passo para o aprimoramento das habilidades de escritor, uma vez que, assim como disse Kiefer, “de tanto mostrar-se, a expressão, no choque permanente contra o leito do rio da experiência, arredondará as suas formas, polirá as suas arestas e se transformará em arte” (2010, p. 10).

A instauração desse hábito também foi possível graças às diferenças entre o ambiente escolar e o ambiente virtual apontadas pelos discentes. No meio virtual, como visto pelos discentes da escola privada, há uma maior possibilidade para o discente, há a liberdade para o mesmo se expressar, manifestar suas emoções sem a preocupação em alcançar uma nota. Fato também notado por Moran (2000) quando amplia a dimensão de ideias e pesquisas destes discentes.

> Há um campo enorme de possibilidades de comunicação entre pessoas, grupos pequenos e grandes na educação e na vida. Há tecnologias de comunicação instantânea, em tempo real e tecnologias de comunicação flexível, livre, em que cada um se expressa quando o acha mais conveniente e que podem ser muito úteis na comunicação escolar. (MORAN, 2000, p. 43)

Por outro lado, a análise da discente da escola pública a levou a uma afirmação diferente dos demais. Em uma alegoria breve e concisa, a de que “ler é escrever”, a aluna demonstrou reconhecer e compreender que há uma ligação estreita da escritura com a leitura, o que fortalece ambos os hábitos. E não apenas isso, mas também revelou como poucas são as instituições e as famílias que possuem os meios de incentivar nessas crianças o entusiasmo pela leitura, o que, por conseguinte evolui suas práticas de escrita.

Essa resposta sucinta corrobora também com as análises textuais feitas por Prestes (1999), que concluiu que “entre os fatores que proporcionam um melhor aprendizado da produção textual, destacam-se a leitura como influenciadora da escritura e a conscientização alcançada através da instrução” (p. 5).

O processo de publicação de textos em um meio virtual foi avaliado como ‘ótimo’ por todos os discentes, que puderam justificar essa escolha por conta das experiências que viveram, e levantaram pontos semelhantes aos apresentados quando compararam o ambiente virtual com o ambiente escolar, reafirmando a liberdade na forma de escrita, e a multiplicação de oportunidades para a expressão de sentimentos e ideias, chegando até mesmo a notar, pelos olhos de uma discente da rede particular, o reconhecimento que os mesmos tinham, e a quantidade de pessoas que era possível alcançar.

> O que muda não é a literatura *scritu sensu*, mas a palavra enquanto forma de expressão literária. A internet e suas ferramentas de produção literária são como as novas gavetas em que o escritor guardava seus escritos. A

> diferença é que hoje a gaveta tem inúmeros recursos e é um espaço de elaboração aberta. (GUEDES, p. 303)

Para estes três concluintes a escrita já possuía um imenso valor, mesmo que fosse apenas uma atividade intermitente. No entanto, o que foi possível ver sendo construído por eles, após o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a criação de um ambiente de apoio para suas produções, o hábito saudável da escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as leituras feitas sobre o tema pesquisado, a realidade dos discentes, as experiências vividas com os diferentes tipos de alunos, e os resultados obtidos ao fim da oficina, foi possível constatar a eficiência da influência dos ambientes virtuais construídos ao longo da oficina na vida dos alunos.

Ao serem misturados discentes oriundos de cenários diferentes em uma única turma, a diferença de níveis dos mesmos foi ainda mais evidente, sendo assim possível afirmar que os níveis de renda de um indivíduo afetam não apenas os seus recursos, como também os seus hábitos. No entanto, não é por estarem em diferentes níveis ou com suas possibilidades limitadas que estes alunos sejam incapazes de evoluir suas habilidades; decerto que é um processo mais árduo, mas eles também se mostram engenhosos, uma vez que, mesmo aqueles que não conseguiram acompanhar todas as atividades, demonstraram, em entrevistas abertas ocorridas durante as aulas, terem conseguido absorver algo que lhes será útil no resto das suas vidas, seja na escrita ou no uso dos computadores e dispositivos móveis.

Todos os discentes que persistiram até o fim da oficina já afirmavam desde o início o interesse que tinha pela leitura, então não foi possível determinar quantitativamente se as atividades alteraram drasticamente os gostos e interesses de um grupo. No entanto, como visto durante a aplicação da oficina e a análise dos dados obtidos, uma nova porta pôde ser aberta para esses discentes, que se diferem em suas origens e hábitos, mas que encontraram um meio de se tornarem construtores de seu próprio conhecimento. Assim, pôde se ver que, apesar de já

existir o prazer por uma certa atividade, é necessário que haja uma prática constante desta, para que as habilidades do indivíduo sejam aprimoradas.

Na necessidade da criação de um hábito saudável, vê-se também a importância da autonomia do aluno, que é sufocada quando o mesmo é dependente da autorização ou solicitação do professor para realizar certas atividades. Tem-se nas TIC um terreno fértil para o desenvolvimento desses alunos, que muitas vezes se encontram inseguros sobre como utilizá-las, necessitando assim que o professor, na qualidade de guia experiente, oriente quais são os melhores caminhos para o amadurecimento. E esses caminhos não se fecham quando é encerrado o turno de suas aulas ou quando o chega o fim do ano letivo; o aluno, já adepto do uso das novas tecnologias, tem consigo durante todo o tempo o acesso para novos caminhos e oportunidades, a evidência de sua autonomia, que o ajuda a crescer.

Ao aprender as etapas de criação, manutenção e publicação de ambientes virtuais, o discente se torna dono do seu próprio espaço, sem a necessidade de um guia ou fiscal que indique o que ele deve fazer, e quanto maior é essa independência mais possibilidades surgem para o indivíduo. Por ser o dono do ambiente, e o administrador de tudo o que nele já, cria-se no discente a responsabilidade de manter o mesmo vivo. Essa responsabilidade desperta e intensifica a necessidade de continuar escrevendo, e a continuação da escrita permite que as habilidades do indivíduo cresçam, e abre novas oportunidades para o mesmo.

Assim, apesar dos resultados positivos obtidos durante essa pesquisa, não é possível deixar de notar o quanto mais se pode compreender e fornecer para a sociedade através de trabalhos semelhantes. Especialmente pelo fato de que ainda existem diversas outras ferramentas que não foram utilizadas nessa pesquisa, mas que possuem um alto potencial para a construção das práticas desses indivíduos, uma vez que fornecem ambientes colaborativos de produção, e as produções textuais podem ser feitas por diversas pessoas de diversos locais, ao mesmo tempo. Quando se trabalha com as Tecnologias da Informação e Comunicação as possibilidades se proliferam constantemente, e novas perguntas surgem sempre que uma é solucionada. Tais questões deverão ser estudadas e pesquisadas em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009, 132 p.

BRAGA, M. L. S. O problema da redação diante da transformação da linguagem escrita. **Em Aberto**. Brasília, vol. 2, n. 12, p. 17-21. 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2014**: resultado individual. Brasília, 2017. 21 slides, color. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16869-apresentacao-coletiva-enem-13012015&Itemid=30192>. Acesso em fev 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2015**: resultado individual e SiSU/2016. Brasília, 2016. 22 slides, color. Disponível em <http://stat.correioweb.com.br/euestudante/Coletiva_ENEM2016_SiSU2016_v4.pdf>. Acesso em fev 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2016**: resultado individual, 2017. 17 slides, color. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56171-apresentacao-final-resultados2016-pdf&category_slug=janeiro-2017pdf&Itemid=30192>. Acesso em fev 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, 2013. 542 p.

BRAZÃO, P. Tecnologias de informação e comunicação em contexto pedagógico: um olhar sociocultural para o uso dos weblogs. In: SOUSA, J. M. & FINO, C. N. (org.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE - UMa, 2011, p. 355-367.

CARVALHO, J. S. **Redes e comunidades**: ensino-aprendizagem pela internet. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. 90 p. (Série Cidadania Planetária, v. 4).

CORREIA, F. A internet como auxiliar no estudo: relato de uma investigação etnográfica. In: FINO, C. N. (org.). **Etnografia da educação**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE - UMa, 2011, p. 279-298.

ECO, H.; CARRIÈRE, J.C. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010. 272 p.

FINO, C. N. Investigação e inovação (em educação). In: SOUSA, J. M. & FINO, C. N. (Org.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE - UMa, 2011, p. 29-48.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GRUBER, T. Collective knowledge systems: where the social web meets the semantic web. **Web semantics**: science, services and agents on the World Wide Web. vol. 6, n. 1, 2008. p. 4-13.

GUEDES, L. Portal Cronópios: uma análise da produção literária contemporânea na internet. **Revista do EDICC**. Campinas, vol. 1, n. 1, out. 2012, p. 296-304.

HENDLER, J. Web 3.0 emerging. **Computer**. vol. 42, n. 1, jan. 2009. p. 88-90.

KIEFER, C. **Para ser escritor**. São Paulo: Leya, 2010. 160 p.

LASSILA, O.; HENDLER, J. Embrancing “web 3.0”. **IEEE internet computing**. vol. 11, n. 3, mai. 2007. p. 90-93.

LEMOS, A. Cibercultura, cultura e identidade: em direção a uma “cultura copyleft”? **Contemporânea**, vol. 2, n. 2, p. 9-22, dez. 2004.

_____, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Computação. Rio de Janeiro, 2005.

LÉVY, P. (1993). **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. 208 p.

_____, P. (1997). **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p.

LEWIN, K.Action research and minority problems. **Journal of social issues**. Washington, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

MAZZAROTTO, L. F; LEDO, T. O.; CAMARGO, D. D. Teoria da redação. In: **Redação & direito**. São Paulo: DCL, [2002 ou 2003], p. 3-10.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Editora Papirus, 2000. 176 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 102 p.

OBREGON, R. F. A.; VANZIN, T. A educação inclusiva no contexto das redes de compartilhamento virtual. In: ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T.; QUEVEDO, S. R. P. (Org.). **Conceitos e práticas em ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 10-29.

OKADA, A. Espaços e (co) relações de conhecimento para coaprender e coinvestigar em rede. In: LINHARES, R. N., PORTO, C., FREIRE, V. (Orgs). **Mídia e educação**: espaços e (co) relações de conhecimentos. Sergipe: Editora Universitária Tiradentes, 2014. p. 97-120.

PALAZZO, L. A. M.; LINDNER, L. H. Redes sociais temáticas como ambientes colaborativos. In: ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T.; QUEVEDO, S. R. P. (Org.). **Conceitos e práticas em ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 298-313.

PAPERT, S. A. **Mindstorms**: children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, 1993. 230 p.

PIETRI, E. (2007). **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. 92 p.

PONTES, V. L.; DINIZ, F. N. L.; MARTINS-REIS, V. O. Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. **Cefac**. São Paulo, vol. 15, n. 4, jul. 2013, p. 827-836.

POWERS, W. **O blackberry de Hamlet**: uma filosofia prática para viver bem na era digital. São Paulo: Editora Alaúde, 2012. 227 p.

PRESTES, M. L. M. (1999). **Leitura e (re)escritura de textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4 ed. São Paulo: Respel, 2002. 366 p.

_____, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: Respel, 2002. 217 p.

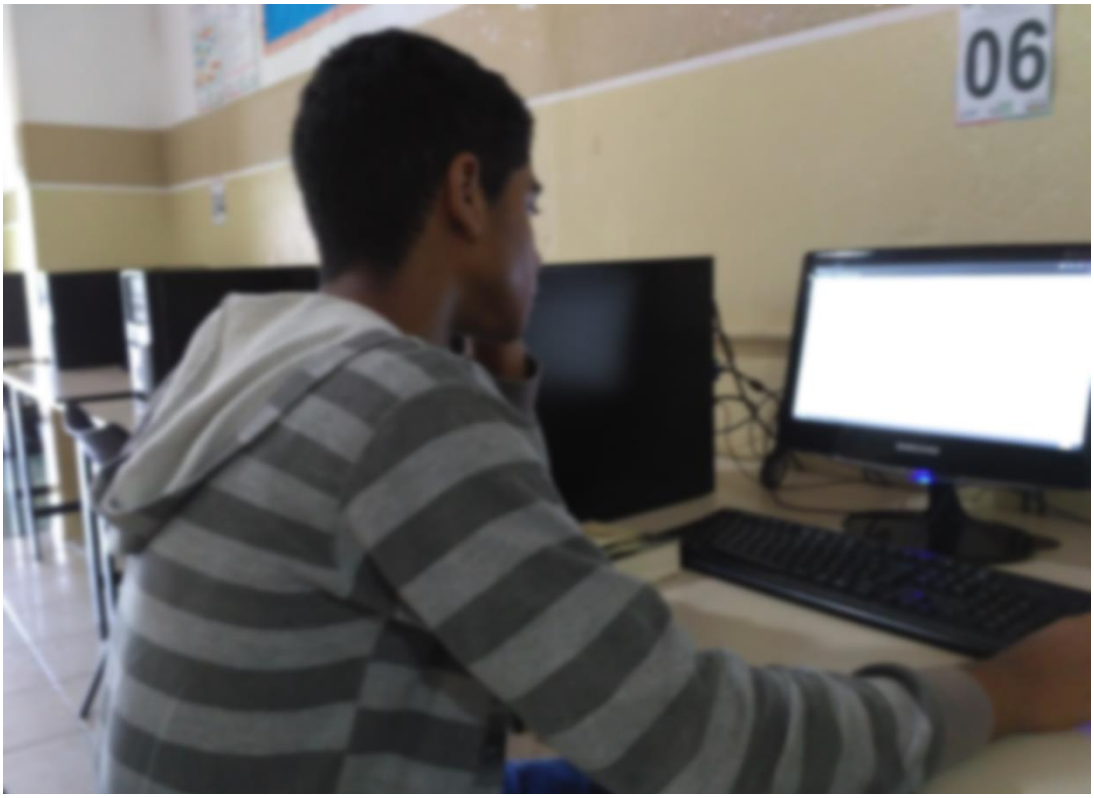
SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Famecos**. Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

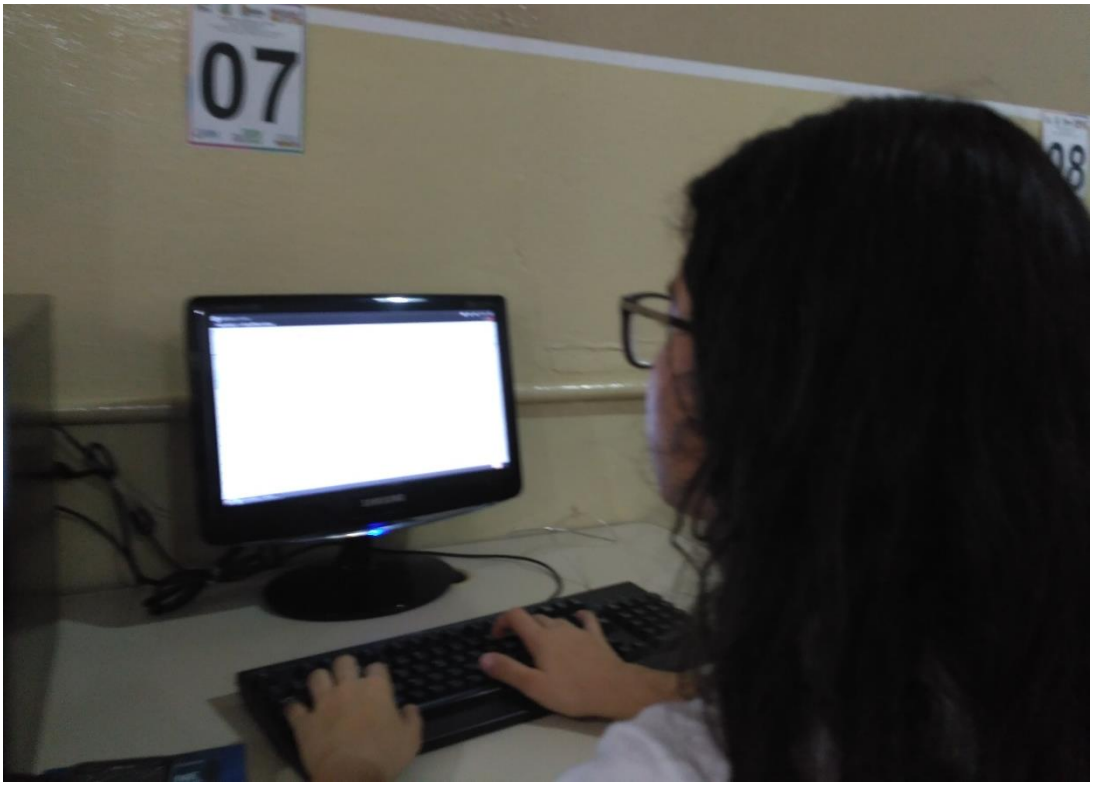
SCHWARZELMÜLLER, A. F.; ORNELLAS, B. Os objetos digitais e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem. In: **1era Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje**. Equador, 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

ANEXOS

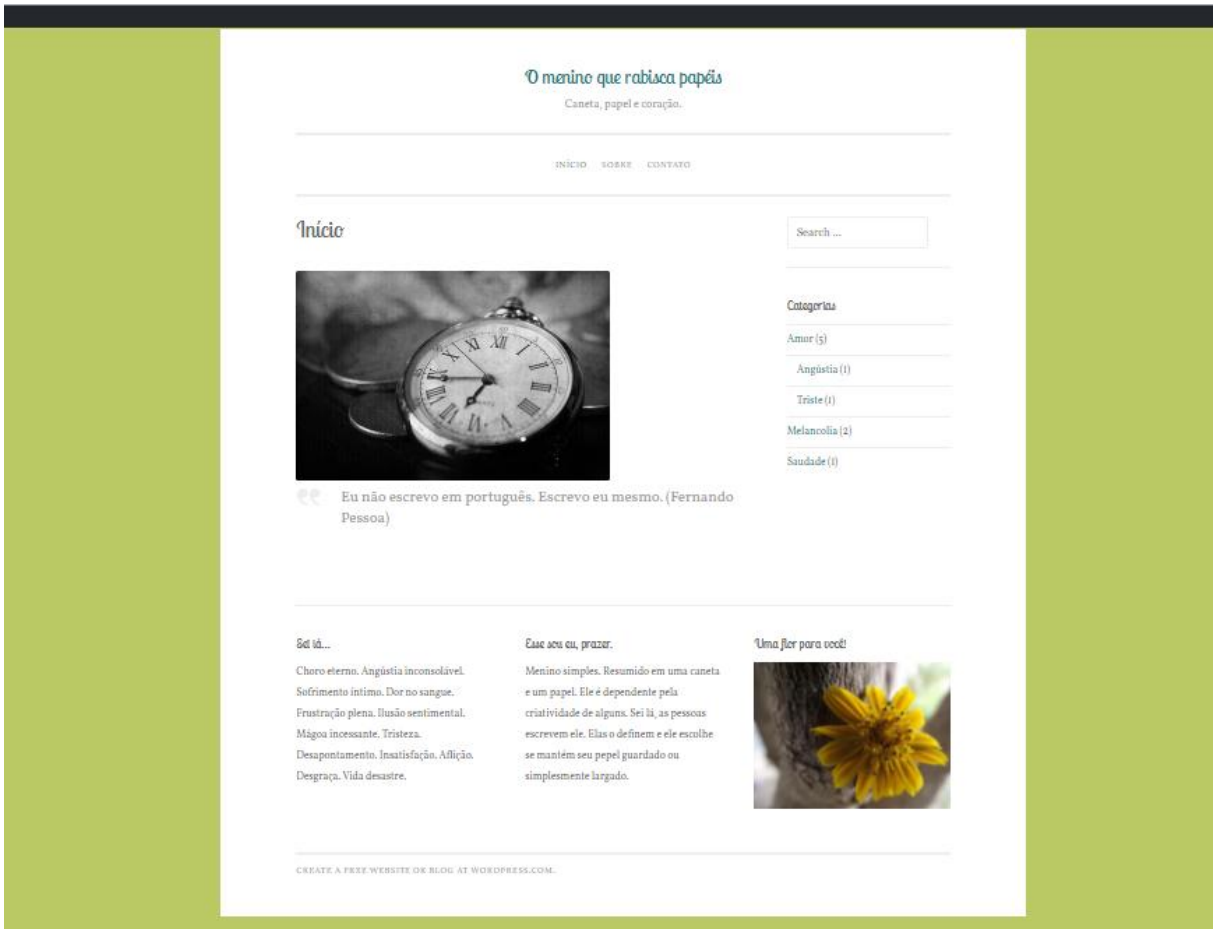
ANEXO A – Fotos dos alunos durante a oficina



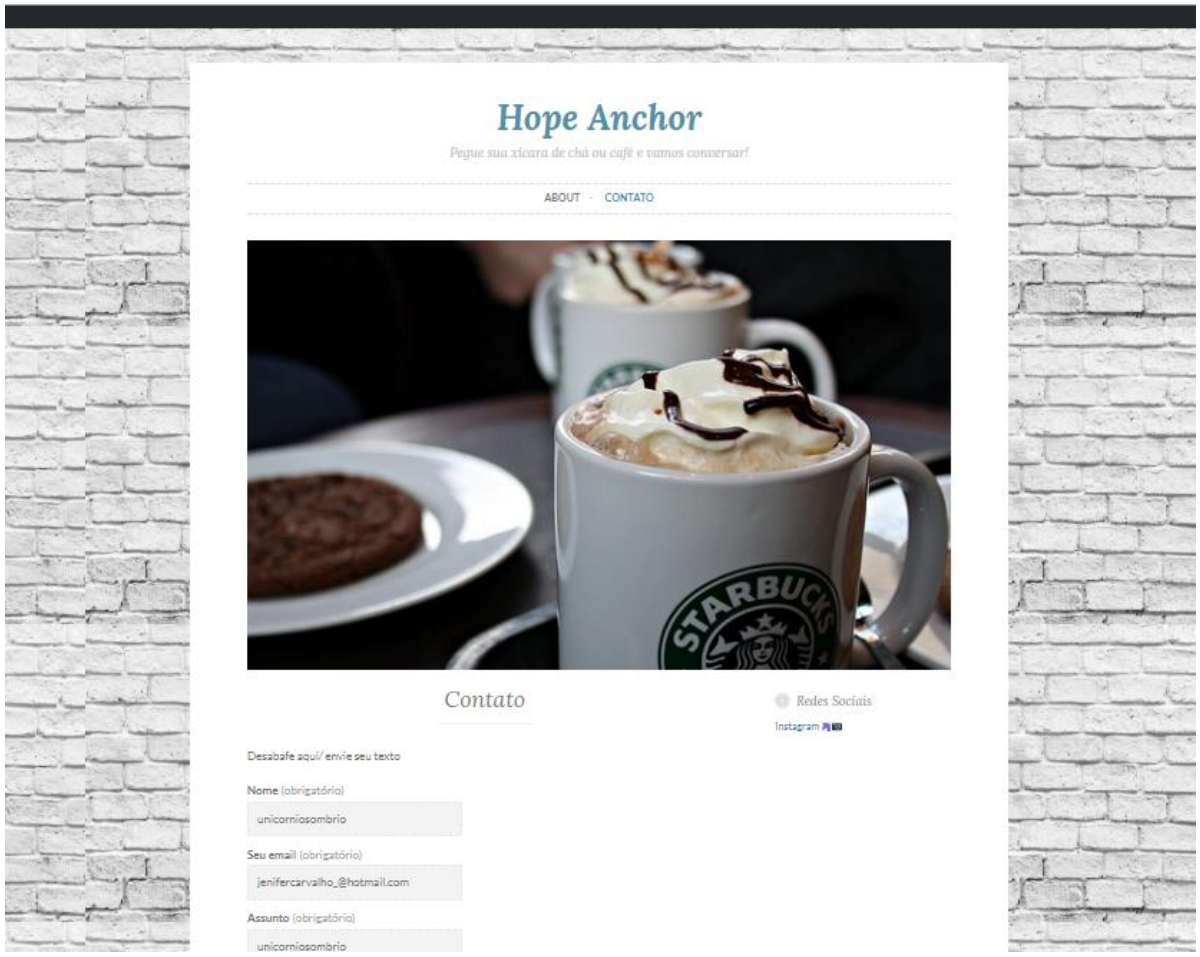


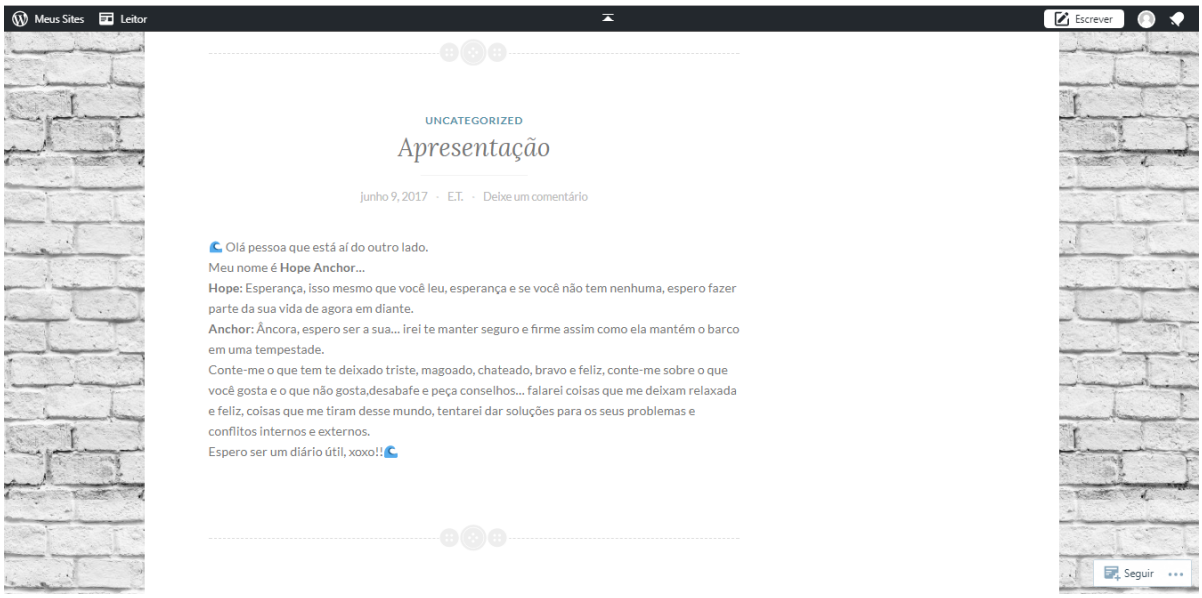
ANEXO B – Telas dos ambientes construídos pelos discentes

Fase de andamento da construção do ambiente de uma discente.



Ambiente finalizado de um discente.





Ambiente finalizado de uma discente.