

**TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL:
TRIPÉ PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DA ERA DIGITAL**

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Mary Jeanne Gomes Viana Tavares (UENF)

maryjeanne@bol.com.br

Daniele Fernandes Rodrigues (UENF)

dani.uenf@gmail.com

Dhienes Charla Ferreira Tinoco (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Este artigo visa refletir a respeito da produção textual e como estes deveriam ser trabalhados apoiados no uso da tecnologia. Problematisa-se a questão da mudança do perfil do leitor e autor nas escolas, e também as dificuldades dos professores de se adequarem a esse novo público. O objetivo foi verificar o desempenho de futuros docentes em relação ao uso de recursos tecnológicos. Este estudo foi realizado com universitários com faixa etária entre 18 e 23 anos, para coleta e análise de dados foi aplicado um minicurso em que foram trabalhados textos impressos e digitais. A pesquisa apontou que para muitos professores não há clareza sobre como se devem trabalhar os textos digitais em sala de aula e, diante das dúvidas e incertezas, os docentes ainda continuam desenvolvendo uma prática voltada para concepções tradicionais do ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Tecnologia na educação.
Gêneros textuais. Leitura. Produção de textos.

1. Introdução

É inegável a mudança de paradigma no perfil dos jovens, autores e leitores. Essa mudança ocorreu principalmente em razão da influência da tecnologia na sociedade contemporânea, criando uma nova geração denominada nativos digitais. A produção textual digital revolucionou e, de certa forma, alterou o espaço da escrita modificando a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler, e a forma como se dá os processos cognitivos.

Diante dessa realidade, é fundamental olhar a educação sob outro aspecto, na tentativa de encontrar uma nova proposta, um novo formato, no qual haja troca de conhecimentos entre todos os sujeitos envolvidos

na interação. O aluno precisa interagir não somente com o professor, mas também com seus pares.

Assim, o objetivo deste trabalho foi verificar o desempenho de futuros docentes em relação ao uso de recursos tecnológicos quando solicitados a realizar uma apresentação cujo conteúdo fosse uma produção textual, oral ou escrita. A tecnologia pode e deve facilitar o trabalho docente, instigando a troca de informações e conhecimento, além de proporcionar uma participação mais ativa dos alunos que podem levar para a sala de aula o conteúdo a ser trabalhado, mas com um *layout* diferenciado.

2. Um breve parâmetro do ensino brasileiro

O ensino no Brasil, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, é hoje um grande desafio para os docentes, independentemente do nível de atuação. No entanto, essa dificuldade não está restrita aos profissionais que atuam em sala de aula, haja vista o grande número de pesquisadores que vem se debruçando sobre esse tema na tentativa de encontrar soluções para melhorar as práticas de ensino.

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz⁷⁶. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente (PCN, 1997, p. 21).

Diversas dificuldades e, muitas vezes resultados negativos são enfrentados pela educação pública no Brasil. Esses problemas, na maioria das vezes, são vinculados à falta de conhecimento, ou domínio das Língua Portuguesa. No entanto, a causa desse fracasso pode ser atribuída a dois fatores: primeiro à precariedade, resultado de políticas e reformas pouco eficazes como a falta de incentivo aos profissionais e suporte pedagógico de auxílio ao professor; e, a segunda parcela da responsabili-

⁷⁶ Eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende. Por exemplo: convencer o interlocutor por meio de um texto argumentativo, oral ou escrito; fazer rir por meio de uma piada; etc. (PCN, 1997, p. 21).

de é direcionada, no caso do ensino fundamental I, à “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (ANTUNES, 2003, p. 19).

Uma proposta de ensino mais completa envolve o tratamento do texto de forma contextualizada. É necessário abolir o uso de palavras ou frases soltas no ensino de língua portuguesa. Essa proposta teve início dentro das academias, e tem se disseminado, ainda que lentamente, até as escolas. A proposta não é deixar de ensinar gramática, mas realizar uma prática de ensino dentro dos textos.

“Que o ensino de língua deva dar-se através dos textos é hoje um consenso tanto entre os linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCN” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Porém, o mote da questão é se essa proposta *está sendo* colocada em prática, e/ou *como está sendo* colocado em prática.

“Sabemos que um problema do *ensino* é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 52). Contudo, o problema, muitas vezes, não está na dificuldade de acesso aos textos, mas sim na maneira como ele é apresentado ao aluno.

Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando um conjunto de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

É nesse universo de erros e acertos que se percebe que muitas vezes, uma nova prática de ensino da língua não é adotada, pois para muitos professores não há clareza sobre como se deve trabalhar o texto em sala de aula e, diante das dúvidas e incertezas, em muitas escolas, os docentes ainda continuam desenvolvendo um ensino voltado para concepções tradicionais da Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003). “[...] o trabalho com textos não tem um limite superior ou inferior para a exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos” (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Assim, de acordo com Marcuschi (2008, p. 51), “com base em textos po-
de-se trabalhar”:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões de organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos Gêneros Textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo do texto;
- r) o estudo da pontuação e ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

E muitos outros aspectos facilmente imagináveis, pois essa relação não é exaustiva, nem obedece a alguma ordem lógica de problematização (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Sujeitos em formação precisam dominar as particularidades da língua portuguesa para que possam exercer a cidadania de forma prática e consciente, buscando possibilidades de ascensão social, profissional, econômica, enfim, buscando novas formas de se impor socialmente.

3. *Sobre os textos*

De acordo com Dubois et al (2007, p. 586) “chama-se *texto* o conjunto dos enunciados linguísticos submetidos à análise: o texto é então

uma amostra de comportamento linguístico que pode ser escrito ou falado”.

De acordo com Koch (2003, p. 16), o conceito de texto depende “das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Para a autora, existem três concepções de texto. São elas:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada cabendo ao leitor /ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (Grifos nossos).

Neste trabalho, consideraremos texto, a proposta de Antunes (2009, p. 51):

O texto envolve uma teia de relações [de palavras], de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência (...).

Para Travaglia (2002), a comunicação, seja ela oral ou escrita, ocorre por meio de textos, em um determinado contexto ou situação comunicativa. Logo, a importância de se trabalhar a língua e, principalmente, de se ensinar a língua portuguesa usando a diversidade textual é que os textos são formas de comunicação que circulam em todos os contextos da vida cotidiana da população, independente da classe. Por isso é importante uma melhor preparação dos alunos, para que estes se tornem leitores e escritores, não apenas para a escola, mas para a vida.

4. E como trabalhar os textos usando os recursos tecnológicos digitais?

Segundo MORAN (2013 p. 29),

Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo pode facilitar a aprendizagem. Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo.

As tecnologias digitais vêm influenciando não apenas a educação, como também as práticas de letramento. A sociedade contemporânea está passando por um período de cultura digital, a diversidade e disponibilidade das mídias com acesso a uma infinidade de informações está tornando a sociedade mais “textualizada”, conseqüentemente valorizando a escrita (Ibid, p. 16), uma vez que a comunicação pelos meios digitais, em sua maioria, é realizada através de textos escritos.

A tecnologia digital está cada dia mais presente no ambiente, tornando-os curiosos e estimulados produzir textos em diferentes gêneros. Aproveitar o gosto por essa prática seria uma boa estratégia para inserilos no mundo da leitura e escrita. O uso das tecnologias digitais em sala de aula poderia ser uma forma aproveitar todo seu potencial criativo e tecnológico, canalizando-o para atividades de produção e interpretação textual, mas envolvendo mídias e conteúdos. No entanto, para que essa proposta realmente funcione seria necessário que os docentes abordassem assuntos que despertam o interesse dos alunos, mas relacionando-o ao conteúdo programático escolar.

A realidade digital pode ser bastante positiva, em especial, no contexto escolar, pois conforme Marcuschi (2010, p. 21) “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita”. Alguns manuais didáticos já vêm inclusive se adequando a essa realidade trazendo orientações e propostas de atividades sobre os gêneros digitais como: e-mail, blog, bate-papo, aula chat de EaD, entre outros. Ainda de acordo com Marcuschi (Ibid, p. 15) “os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”.

Logo, os professores precisam apenas adaptar algumas práticas metodologias, uma vez que já possuem domínio do conteúdo. Desta for-

ma, é necessária apenas algumas adaptações de abordagem dos conteúdos que já são ensinados, mas ainda de forma tradicional. Para exemplificar a proximidade dos gêneros já existentes e trabalhados em sala de aula o autor sugere um paralelo “formal e funcional” entre os gêneros emergentes virtuais e os preexistentes.

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	E-mail	Carta pessoal/bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videokonferência interativa	Reunião de grupo/conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares/ series de circulares (?)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

Quadro 1- Gêneros textuais emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros preexistentes. Fonte: Marcuschi (2010, p. 37).

Então por que os professores não poderiam se adequar a essa nova realidade? Por que não se atualizar em relação ao conteúdo a ser ensinado? Se o objeto de trabalho dos professores é o conhecimento, como podem estes ensinar se desconhecem o conteúdo? (Oliveira, 2007).

Sejam gêneros textuais ou digitais, a diversidade de textos que ocorrem em diferentes ambientes discursivos de nossa sociedade é muito ampla. Assim, o trabalho com leitura de gêneros diversos tem como principal objetivo a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de bons escritores, pois a condição de se produzir textos tem sua origem na prática de leitura e capacidade de intertextualização.

No que diz respeito aos gêneros digitais, vale ressaltar que os ambientes virtuais “abrigam” e por vezes “condicionam” os gêneros. Assim, “Não são domínios discursivos, mas domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros” (Ibid, 2010, p. 31). Ambientes esses que também podem ser aproveitados para prática de leitura e produção de textos referentes às atividades escolares.

5. Sobre a questão do Suporte

Não é necessário, mas é fundamental pontuar a diferença entre suporte e gêneros, uma vez que o primeiro veicula vários gêneros, enquanto o segundo permuta entre diferentes textos com diferentes objetivos comunicativos. Os suportes podem ser classificados em duas categorias, são elas: convencionais e incidentais (MARCUSCHI, 2008)

Marcuschi (ibidem, p. 37) alerta para a proliferação de gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica. O autor os denomina como gêneros *emergentes*. Mas, conforme quando 1, os gêneros emergentes não são novos, são apenas modificação ou adaptação dos gêneros já existentes, aos novos meios comunicativos. Gêneros textuais, gêneros digitais, suporte. São muitos os conceitos, e, por isso, os suportes textuais são facilmente confundidos com gêneros textuais.

Os suportes têm uma função específica, veicular os gêneros textuais pela sociedade. Os suportes funcionam como veículo de divulgação de vários gêneros textuais, que podem circular separadamente, como o outdoor, ou simultaneamente, como os jornais. Desta forma, não é o suporte que determina o gênero, mas sim cada gênero textual que exige um suporte especial.

Entendemos aqui como suporte de um gênero um *lôcus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra o texto. Essa ideia comporta três aspectos: a) suporte é um lugar; b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 174)

Os livros didáticos são um exemplo de suporte que possuem um número considerável de textos, mas que muitas vezes estão descontextualizados em relação à realidade sócio-histórica da criança. Ao se trabalhar o suporte como objeto de ensino e não apenas como meio de divulgação o professor passa a ter uma fonte de informações de todos os gêneros e tipos textuais inseridos em um mesmo objeto.

Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. (PCN, 2000, p. 67)

Por serem veículos de divulgação de massa os suportes, quase sempre, possuem linguagem simples, informações atuais e contextualizadas. Por isso os suportes são objetos que podem ser facilmente trabalhados em sala de aula. Os professores podem se valer tanto do objeto já pronto, utilizando recortes, no caso de jornais, por exemplo, ou atualizando e debatendo informações e criando fóruns no caso de utilizar mídias digitais, como os blogs.

Se houver interesse do professor e apoio da escola, os suportes podem ser trabalhados de maneira ainda mais ampla, uma vez que os alunos podem ser seus próprios idealizadores. Os suportes podem se tornar uma maneira proveitosa de se trabalhar a diversidade textual através de assuntos de interesse dos próprios alunos e ainda uma maneira de melhorar a interação do processo ensino-aprendizagem através de maior interação entre professores e alunos por meio da seleção de assuntos, manutenção e atualização dos suportes.

Existe uma visão errônea de que alunos não gostam de ler e escrever. No entanto, no universo digital o que esses alunos mais fazem é ler e escrever, inclusive em línguas estrangeiras. O que ocorre é que muitas vezes nem o professor, nem o próprio aluno percebe isso, pois as redes sociais, jogos online e outros ambientes virtuais são vistos como uso excessivo de oralidade, abreviações e tempo perdido.

Koch (2003) argumenta que a competência discursiva dos falantes/ouvintes permite que eles sejam capazes de discernir o que é adequado ou inadequado de acordo com o contexto social em que está inserido. Para a autora, essa competência estimula a diferenciação de determinados gêneros de textos, portanto, há o conhecimento, pelo menos indutivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto.

6. Tecnologia e educação

De acordo com Antunes (2009) pesquisas apontam que, salvo algumas exceções, ainda prevalece o ensino nos moldes tradicionais nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda muito estático, sem interlocutores e intenções, conseqüentemente descontextualizado. O mais importante é possibilitar a aquisição do conhecimento de forma mais prática, mais próxima à realidade do aluno. Segundo Levy (2010, p. 108), “Devemos pensar que a humanidade caminha e trilha espaços convergentes a um só pensamento, que é a evolução, cujo momento facilita a educação parti-

lhar com os alunos o uso da tecnologia como integrante do ensino aprendizagem”.

O interesse de pedagogos sobre a educação raramente se relaciona à linguagem praticada, em classe, por alunos e professores. Em geral, a preocupação recai sobre os conteúdos e técnicas pedagógicas. Sabemos, todavia, que nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento linguístico, a partir do qual a interação entre interlocutores se realiza. Esse não é um problema simples de ser resolvido, pois, se de um lado o professor não deve praticar o nível de linguagem extremamente diferente daquele do aluno, de outro, também não deve adaptar-se perfeitamente ao nível do aluno, o objetivo da escola é oferecer ao educando a possibilidade de adquirir outros dialetos e praticar outros níveis de linguagem, diferentes do seu de origem (LEITE, 2011, p. 56).

Então qual seria o real motivo de se trabalhar a língua se quando o aluno chega à escola ele já é um falante plenamente competente? Trabalhar a língua é explorar o “entrosamento entre língua e cidadania – o que implica a relação direta entre escola e sociedade”, é “[...] considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão” (ANTUNES, 2009, p. 33). Dominar as particularidades de uso da língua possibilita mais chances de atuação na sociedade e, principalmente, de inércia social.

A prática de ensino de leitura, produção e interpretação textual utilizando diferentes gêneros textuais, sobretudo com o apoio dos recursos tecnológicos digitais, tem mostrado que essa ação, quando possível, desperta maior interesse nos alunos, independente da idade.

Mas vale ressaltar que o material precisa estar em consonância com as competências e habilidades a serem desenvolvidas naquela determinada disciplina, ou seja, precisa ser selecionado e direcionado para cada público. Que o uso dos recursos tecnológicos digitais é uma ferramenta muito útil para socialização não é novidade, mas isso também vale para o estudo textual, uma vez que “a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa informacional” (MARCUSCHI, 2008, 173).

A “vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se sessas vivências estabilizadas simbolicamente” (Ibid, p. 173), as regras da convivência social abarcam fatores históricos, crenças, discursos que direcionam o comportamento humano.

De acordo com Koch (2003, p. 55), a escolha do texto para ser trabalhado nas aulas de português não deve ocorrer de maneira aleatória, mas “deverá (...) levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes”. Os recursos tecnológicos representam uma excelente ferramenta para trabalhar a diversidade textual uma vez que se pode, por exemplo, realizar uma coletânea de textos verbais e não verbais e trabalha-los através de uma análise comparativa apresentada em um *Power point*, vídeo, letra de música, ou busca de conteúdos em redes sociais entre outros, pois levar ao aluno o conhecimento sobre as possibilidades de articulação da língua agrega benefícios para a vida pessoal e profissional.

7. Metodologia

Este estudo foi realizado com universitários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, que utilizam diferentes recursos tecnológicos em seu dia a dia. Para coleta e análise de dados foi aplicado um questionário, para delinear o perfil dos participantes; e também um minicurso em que foram trabalhados textos impressos e digitais.

O grupo é composto de 21 graduandos, de diferentes períodos, com faixa etária de 18 a 23 anos, mas apenas 13 deles participaram desta pesquisa. Este grupo foi escolhido por fazer parte do Projeto PIBID⁷⁷ Pedagogia UENF e também pelo fato de seu escopo organizacional incluir encontros semanais, o que facilitou a aplicação dos questionários e das oficinas para a coleta dos dados.

De acordo com o autor, (SELLTIZ et al, 1974, p. 268), “A natureza impessoal do questionário – frases padronizadas, ordem padronizada das perguntas, instruções padronizadas para o registro das respostas – assegura certa uniformidade de uma situação de mensuração para outra”. O

⁷⁷ O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pelo Ministério da Educação e gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública. Por se tratar de um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, na tentativa de superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

conteúdo das perguntas foi “dirigido principalmente para a verificação de ‘fatos’”, ou seja, procurando “diretamente pessoas que estejam em condições para conhecê-los” (Ibid, p. 268).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema a pesquisa lidou com a interpretação de fenômenos e atribuição de significados, sendo o ambiente natural a fonte direta para coleta de dados. Já tendo em vista os objetivos, a coleta de dados se deu de duas maneiras: através da aplicação de questionários e oficinas (KAUARK et al, 2010). As oficinas ocorreram uma vez ao mês, com duração de 4 horas, num período de seis meses.

De acordo com Oliveira (2007, p. 136), “A aula como prática educativa é composta de ações que precedem e sucedem o momento de ‘sala’, conferindo-lhe o caráter processual e histórico”. Seguindo essa vertente, o presente trabalho se desenvolveu analisando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o conhecimento construído ao longo dos minicursos.

O principal objetivo da utilização desta metodologia foi criar um caráter interdisciplinar de conhecimentos, em que a construção do saber se deu através da busca da construção de um saber pragmático. Foi uma tentativa de se colocar em prática o conhecimento já existente sobre o trabalho com textos utilizando os recursos tecnológicos digitais como suporte.

8. Análise de dados

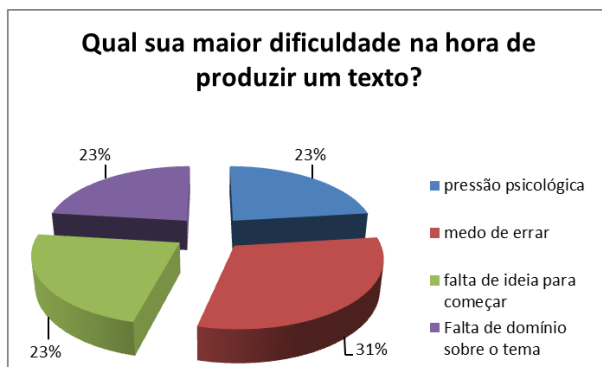
A realização das oficinas foi embasada no trabalho de Oliveira (2007), Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.), cuja proposta é levar em consideração a concepção crítica de mundo dos sujeitos envolvidos, na tentativa de criar possibilidade de aprendizagem por compreensão, pela elaboração de conceitos cognitivos ou conhecimento apreendido.

Os participantes passavam mais de seis horas por dia na internet, essa tendência ao uso da internet deve ser aproveitada pelas instituições educacionais, pois conforme Levy (2010) uma das vertentes da educação é partilhar com os alunos o uso da tecnologia como integrante do ensino aprendizagem. Mas esse tempo de acesso não tem sido tão aproveitado conforme poderia, pois eles o utilizam, principalmente, apenas nas redes sociais.

Essa questão também vale para o estudo textual, uma vez que a aula de língua materna que vai além da atividade comunicativa informacional conforme aponta Marcuschi (2008). Como apresentado no gráfico 2 os problemas enfrentados pelos participantes se dividem entre o medo de errar e a falta de ideias para dar início ao texto.

Contudo, o trabalho de produção de um texto envolve escolha e utilização não só de recursos linguísticos, mas de fatores responsáveis pelo conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de palavras, e, para isso, é necessário sensibilidade e reflexão por parte do autor (KOCK, 2003).

Gráfico 1: Produção textual



O desempenho desses futuros docentes em relação ao uso de recursos tecnológicos, quando solicitados a realizar uma apresentação cujo conteúdo fosse uma produção textual, oral ou escrita, foi aquém do esperado. Vale ressaltar que o tema proposto foi: “quem sou eu”, e o modelo de apresentação não foi pré-estabelecido.

Contudo, o uso dos recursos tecnológicos digitais foi bastante restrito, pois a maior parte dos discentes usou apenas o modelo de apresentação realizada em sala de aula por seus professores e um usou o computador para mostrar a música que deu origem ao seu nome. Ou seja, todos que optaram por essa modalidade de apresentação, o fizeram através do Power point, ou seja, ficaram bastante restritos ao uso de um recurso, apesar da variedade de recursos disponível em se tratando de tecnologia digital, conforme quadro 2.

Quadro 2: Exemplos de atividades desenvolvidas

Número de alunos	Atividade realizada COM recurso tecnológico digital	Recurso
1	Criou uma linha da vida com datas mais significativas	Power point
1	Realizou uma pesquisa etimológica sobre seu nome completo	Power point
2	Montou uma apresentação com fotos NÃO pessoais	Power point
1	Música	Computador
Atividade realizada SEM recurso tecnológico digital		Recurso
3	Narrativa	Oralidade
1	Poesia	Escrita
1	Montou um cartaz (estilo vendedor ambulante)*	Oralidade e colagem
1	Montou uma caixa surpresa, ao abri-la, encontrava-se alguns elementos representativos de si.**	
1	Relato	Oralidade acompanhada de 2 fotos e uma imagem
1	Criou um livro utilizando o computador ***	Oralidade e escrita

Fonte: dados da pesquisa

No quadro 3 apresentamos ilustrações de algumas atividades realizadas sem suporte de recursos tecnológicos.

Quadro 3: Atividades desenvolvidas sem suporte de recursos tecnológicos



Fonte: dados da pesquisa

Considerando que as oficinas oferecidas envolviam *produção textual, criatividade e uso das tecnologias em sala de aula*, o resultado foi aquém do esperado. Acredita-se que a falta de experiência unida à insegurança de inovar no ambiente acadêmico seja um dos fatores que acarretaram esse resultado, pois todos os participantes têm domínio considerável sobre os recursos tecnológicos para se preparar materiais diversificados para atividades extracurriculares.

A atividade apresentada sem o apoio do recurso tecnológico digital é muito próxima ao que já se utiliza no sistema tradicional de ensino. Desta forma, percebe-se que mesmo quando possibilitados de realizar uma atividade diferenciada, o sistema tradicional ainda se encontra arraigado, refletindo-se nas atividades apresentadas.

9. Conclusões

Observamos que mesmo diante da grande exposição às diferentes tecnologias digitais, demonstração das possibilidades de usos e aplicações em sala de aula, bem como do uso cotidiano dos gêneros digitais, durante os seis meses de oficinas, o uso desses recursos no contexto de sala de aula ainda é incipiente para a maior parte dos futuros docentes que participaram desta pesquisa.

Para muitos desses não há clareza sobre como se devem trabalhar os textos em sala de aula e, diante das dúvidas e incertezas, na maioria das vezes, eles continuam desenvolvendo uma prática voltada para concepções tradicionais do ensino da Língua Portuguesa, conforme demonstrado nas atividades.

Uma das justificativas é que a realidade escolar é diferente e que esses recursos na maioria das vezes não estão disponíveis. Contudo, o que se percebe é que para a maioria deles, recursos tecnológicos digitais se resumem a computador e internet, deixando de lado recursos simples como a câmera do celular, por exemplo.

Apesar dos diversos recursos tecnológicos disponíveis, todos os alunos que os utilizaram se limitaram ao *Power point*, deixando os outros de fora. Aparentemente, eles têm um desconforto ou insegurança em utilizar esses recursos no contexto acadêmico, pela incerteza do limite entre o didático e o informal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Codex, 1995.

KAUARK, Fabiana. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Fabiana Kauark, Fernanda de Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros de Souza (Orgs). Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed., São Paulo: Cortez 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2007.

LEITE, Marli Quadros. Interação pela linguagem: o discurso do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed.

São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Epu, 1972.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. *Revista do GELNE*, vol. 4, n. 12, p. 29-34, 2002.

_____. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. 1. ed. São Paulo: Educ - PUC/SP, 2002, p. 201-214.