

DIAGNÓSTICO ACERCA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DIGITAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SERTÃO DO PERNAMBUCO

DIAGNOSIS ABOUT THE PRODUCTION OF DIGITAL TEXTS IN A PUBLIC SCHOOL OF PERNAMBUCO

Aluizio Lendl*
Lucileide Beserra de Melo Mariano*

RESUMO: Com a disseminação das ferramentas digitais, principalmente com a possibilidade do acesso à internet e do contato com as múltiplas linguagens ofertadas, percebemos que cada vez mais o ensino tradicional se distancia do aluno atual. Nesse contexto, este estudo tem como propósito investigar o *Movie Maker* como elemento dinamizador no ensino da produção textual, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, com vinte e oito alunos, em uma escola pública. Utilizamos um questionário misto, bem como a observação participante e a entrevista face a face como instrumentos de coleta de dados. Fundamenta-se, também, nas teorias de autores como: Coscarelli e Ribeiro (2014), Geraldi (2012), Xavier (2005) e Jolibert (1994). Os resultados contribuíram para esclarecer que, embora a qualidade do texto não esteja ligada ao prazer de fazê-lo, quando acontece a articulação entre motivação e escrita, o objetivo de construir uma representação positiva do texto escrito é alcançado com maior facilidade.

Palavras-chave: Produção textual. Ferramentas digitais. Movie Maker.

ABSTRACT: With the spread of digital tools, especially with the possibility of internet access and contact with the multiple languages offered, we realize that more and more traditional teaching is moving away from the current student. In this context, this study aims to investigate Movie Maker as a driving force in the teaching of textual production, in the Portuguese Language discipline, in a 7th grade elementary school, with twenty-eight students, in a public school. We used a mixed questionnaire, as well as participant observation and face-to-face interview as data collection instruments. It is also based on the theories of authors such as Coscarelli and Ribeiro (2014), Geraldi (2012), Xavier (2005) and Jolibert (1994). The results contributed to clarify that, although the quality of the text is not linked to the pleasure of doing so, when the articulation between motivation and writing happens, the goal of building a positive representation of the written text is more easily achieved.

Keywords: Textual production. Digital tools. Movie Maker.

Introdução

É bastante comum nos depararmos com esta cena: jovens plugados pelos fones de ouvido, interagindo nas redes sociais, entretendo-se com jogos diversificados *on-line* ou em videogames, ou simplesmente navegando na *web*. Diante desse quadro, surgem novas exigências dessa Sociedade

*Professor de Linguística na Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLI); Doutor em Letras/Linguística (UERN/CAMEAM); e-mail: lendl.b3@gmail.com

*Professora da rede pública estadual de educação do Pernambuco, Mestre em Letras (UERN/CAMEAM/ProfLetras); e-mail: lmmariano@gmail.com

Informacional mediada por essas ferramentas que possibilitam, a partir da interatividade, a produção colaborativa, em que todos podem ser interlocutores/produtores do conhecimento produzido.

Nesse contexto, acreditamos que a escola não pode permanecer atrelada àquele paradigma convencional de ensino, preocupada apenas com a grade curricular, restrita a duas linguagens: a escrita e a oral. Aquele modelo clássico de alunos receptores passivos e professores detentores do conhecimento está ultrapassado. Educar para a autonomia, integrando o humano e o tecnológico é uma necessidade, e não uma opção. O mundo está permeado por outras linguagens e a escola não pode ficar à margem dos acontecimentos.

Um dos problemas enfrentados nesse novo cenário educacional é o uso que se faz (quando se faz) dessa tecnologia que, muitas vezes, passa a ser apenas uma “nova mídia de demonstração” em substituição à velha tecnologia utilizada: o papel e o quadro. Desse modo, ela passa a ser apenas um suporte de projeção e pouca alteração há, pois só muda a ferramenta utilizada que enquanto é novidade é bem vista pelos alunos, mas depois se torna uma ferramenta chata e cansativa. Outro problema bastante recorrente é a falta de formação dos professores para trabalharem com essas mídias, pois não é incomum ouvir uma grande maioria dizer não estar apta para usá-las.

Diante disso, o professor de Língua Portuguesa, especificamente, precisa pensar em introduzir as ferramentas digitais como elemento dinamizador para instigar o alunado à leitura de textos diversificados e à consequente habilidade de produção textual. Dessa forma, este estudo, é parte da nossa pesquisa de mestrado, a qual pretendemos socializar inicialmente o diagnóstico acerca do uso das tecnologias digitais na escola.

Como mencionamos, instrumento utilizado foi o questionário misto e teve como objetivo principal compor um diagnóstico com o perfil dos alunos em relação à motivação para produção textual, ao conhecimento e uso de algumas ferramentas digitais e aos recursos disponibilizados por elas. Quanto à forma das questões, utilizamos o questionário misto que foi composto por doze questões fechadas, com escolhas de alternativas (três delas solicitavam justificativa) e três abertas, possibilitando liberdade de resposta. Da primeira à quinta questão, procuramos compor o perfil dos alunos no tocante à produção textual e nas demais questões, quanto ao uso das ferramentas digitais

A pesquisa foi realizada em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede municipal localizada no sertão de Pernambuco. A turma é composta por 28 alunos, 08 do sexo masculino e 20 do feminino.

Assim, essa investigação busca, através das respostas obtidas através de questionários, conhecer e fazer conhecer sobre o uso das ferramentas digitais na escola e os anseios dos estudantes acerca de trabalhos educacionais desenvolvidos por meio do *Movie Maker*.

Nesse sentido, este texto está organizado a partir de um breve levantamento sobre o Ensino de

Produção textual, sobre letramento digital, ainda, uma discussão acerca dos dados obtidos no questionário e, por fim, nossas conclusões.

Ensino de Produção textual

Há uma grande necessidade de ressignificar as práticas de produção textual, uma vez que com a crescente disseminação das ferramentas digitais, principalmente com a possibilidade do acesso à internet e do contato com as múltiplas linguagens ofertadas pelo meio digital, abre-se um leque de opções com várias e novas formas de ler e de escrever. Segundo Passarelli (2012, p. 33),

Por causa das formas de comunicação virtual pós-Internet, diz-se que nunca se escreveu tanto como atualmente, ou melhor, nunca se teclou tanto. A escrita teclada nos torpedos e redes sociais, blogues pessoais, *chats*, ICQs e tantos outros que tais têm elevado exponencialmente a interação pela linguagem verbal. Ainda que se escreva tanto, em se tratando do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico (...).

Na escola, a realidade continua a mesma, alunos parecem repudiar a prática de produção textual, talvez porque continue realmente sendo apenas “uma prática” e não uma atividade com um sentido definido. Geraldi (2012, p. 64), ajuda a amparar nosso argumento, uma vez que, para ele, “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores”. Mas o que contribui para que tantos estudantes sintam aversão à produção textual escrita? Para responder, buscamos respaldo em Passarelli (2012, p. 37), que explica pontuando em dois aspectos: insuficiência de repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem que escrever (não tem sobre o **quê** escrever, carência de matéria prima); falta de domínio dos procedimentos do processo de escrita (falta do domínio do **como** escrever). Esses são apenas alguns fatores que contribuem para a relutância diante da tarefa de escrever.

Historicamente, o trabalho com a escrita na escola tem passado por algumas transformações que, segundo Koch e Elias (2014, p. 32-34), depende da concepção de linguagem que o professor se apropria para fundamentar seu trabalho, dessa forma, nos apoiamos na escrita como foco na interação:

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRANDE, 1997 *apud* KOCH; ELIAS, 2014, p. 34).

Dessa forma, essa concepção é nosso guia, em que a escrita (como também a leitura) é tomada em sua dimensão discursiva, partindo de situações reais para que faça sentido para quem escreve. Assim, as propostas de produção de texto devem ser contextualizadas, tendo como referência os gêneros textuais a partir da compreensão da sua função social, que, para alguns, muitos deles não serão novidade, pois já

fazem parte de seu cotidiano e conhecem a sua funcionalidade, como as propagandas, rótulos de produtos, listas, avisos, bilhetes, entre outros. É tarefa da escola ampliar progressivamente esse repertório, trazendo os gêneros mais distantes do cotidiano e que exija um grau maior de formalidade.

É importante lembrar que, ainda de acordo com essa concepção da escrita com foco na interação, os sujeitos são ativos, ou seja, existe uma intencionalidade real da parte de quem escreve. A situação de emprego da língua é, pois, real, constituindo-se numa prática positiva. Geraldi (2012, p. 65) alerta sobre a prática de produção textual comumente adotada na escola:

a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Além dessa fuga ao sentido de uso da língua, também temos outra problemática que ainda é recorrente no meio escolar: o ensino que privilegia a gramática normativa como objetivo central das aulas de Língua Portuguesa, usando-a de todas as formas, sob todos os pretextos – da leitura, da escrita e da própria gramática. Sobre isso, Passareli (2012, p. 41) argumenta que “atividades meramente metalinguísticas roubam a cena de episódios de produção de textos: protagonizam atividades voltadas a temas referentes ao que mais fácil e acomodadamente se detecta na superfície textual”. Há uma grande falta do trabalho com a gramática em funcionamento, ou seja, em situações específicas de interação sócio-discursiva, observando o porquê da escolha desse vocábulo ou dessa conjunção, por exemplo. Para dar um aporte a essas ideias, recorremos a Jolibert (1994, p. 9):

Não se poderia reduzir uma pedagogia da escrita a simples técnicas em uma classe onde, por outro lado, nada tivesse mudado; o ato de escrever envolve profundamente a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido: o quadro de uma vida cooperativa da classe, com pedagogia de projetos, é uma das condições necessárias para a eficácia das aprendizagens. Se tais condições forem preenchidas, torna-se razoavelmente possível se dar como objetivo formar crianças escritoras capazes, no fim de sua escolaridade elementar, de produzir sozinhas tanto as necessárias escritas funcionais (cartas, relatórios, cartazes, regras de jogo, etc.) como narrativas (histórias reais ou de ficção), poemas e cartazes, e, por outro lado, sendo capazes de dominar suficientemente a sintaxe, o léxico e a ortografia, para que esses escritos sejam coerentes e socializáveis.

Nessa perspectiva, faz-se necessário incorporar à escola atividades que possibilitem o apoio necessário para aprender a ler e a escrever de forma significativa, com situações reais de aprendizagem.

Cabe assinalar que, de acordo com a proposta de Jolibert (1994), os alunos compreendem que estão lendo e escrevendo “para valer” e que antes da escrita, devem refletir sobre o texto adequado àquela situação de comunicação. Há um momento de discussão e tempo para buscar e trocar informações com os

colegas do grupo, partindo da estrutura do gênero, tratamento para com o destinatário (quando o gênero exigir o emprego de pronomes de tratamento, por exemplo), linguagem a utilizar, formal ou informal e, assim, proporcionar o acesso ao gênero que será produzido. Dessa forma, “o aluno situa-se como sujeito de sua aprendizagem (...), elaborando hipóteses, retomando-as em outras produções, utilizando as ferramentas de trabalho da sala de aula para sua produção escrita” (MICOTTI, 2009, p.100).

Letramento digital

Pesquisadores de áreas diversas do conhecimento têm esclarecido o conceito de alfabetização e letramento, fazendo uma distinção entre esses dois termos e, ao mesmo tempo, tornado evidente que são indissociáveis e interdependentes. Ao lado dessa discussão, com a introdução da cultura digital na sociedade e de novas práticas de leitura e escrita, tanto de suportes como de novos gêneros que surgem nesse meio, faz-se necessário tratar do letramento digital.

No campo da cultura digital, “letramento digital é o nome que damos à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 9). É um novo tipo de letramento que surge com os avanços das tecnologias de comunicação e informação e que, segundo Xavier (2005, p. 1), deve ser incorporado para “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes”. De acordo com esse autor,

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, 2005, p. 1)

Hoje, com a disseminação da tecnologia no cotidiano das pessoas, todos têm conhecimento das práticas sociais que envolvem seu uso, muito embora não operem diretamente com a máquina e compreendem seus usos e funções.

Pensamos que o letramento digital precisa ser tratado na escola, pois é uma forma de diminuir os índices de exclusão social a que vivem submetidos muitos que já vivem inúmeras situações de exclusão devido a condições financeiras e até mesmo geográficas, uma vez que em muitas regiões não contam com teatros, cinemas, galerias de arte etc. Sabemos que a internet proporciona o acesso a esse universo e que saber lidar com as ferramentas (inclusive como se pesquisa, como selecionar sites de confiança) é requisito básico para o sucesso.

Há uma necessidade latente dessa renovação, pois de acordo com Xavier (2005, p. 3), “as crianças e adolescentes que estão se auto letrando pela Internet desafiam os sistemas educacionais

tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um ‘jeito novo de aprender’”. Ainda em conformidade com esse autor, esse novo jeito de aprendizagem seria mais dinâmica, participativa, descentrada do professor que não mais é um “sabe-tudo”. Ele também cita uma pesquisa realizada em 1999 por Tapscott, um pesquisador norte-americano, que constatou através das respostas a um questionário enviadas pela internet por pré-adolescentes e adolescentes que são nativos digitais, que esse tipo de professor “sabe tudo” está sendo rejeitado.

Tapscott publicou as análises e conclusões no livro *Geração Digital* (1999), que apontam essa forte rejeição ao **“jeito velho de aprender”**: centrado no professor, absorção passiva, trabalho individual, professor “sabe tudo”, ensino estático, com um aprendizado predeterminado; focando o **“jeito novo”**: centrado no aluno, com uma participação ativa, trabalho coletivo, professor articulador, ensino dinâmico, pautado no aprender a aprender; bem como, as **“implicações para o aluno”**: aprendizes ativos, muita motivação, equipe constrói habilidades desenvolvidas coletivamente, aprendizagem adequada às mudanças no mundo, material didático on-line substitui livros etc., desenvolvendo competências voltadas para a Era da Informação.

Podemos observar que, os dados apresentados nessa pesquisa vêm corroborar com o perfil de professor e de aluno apresentados em nosso estudo, bem como com o trabalho colaborativo sugerido. No “jeito novo” de ensinar/aprender, deparamo-nos com uma educação centrada no aluno que deixa de lado seu papel passivo e passa a ter uma participação ativa, pautado num trabalho coletivo (aqui denominado colaborativo) em que as habilidades são desenvolvidas coletivamente.

Ainda, de acordo com a análise do pesquisador, a nova prática de aprendizagem que se utiliza das ferramentas digitais como recurso pedagógico, tem se revelado bastante significativa, tendendo a apresentar um novo perfil de aluno e professor decorrente dessa prática pedagógica. O aluno tende a desenvolver as seguintes habilidades: independência e autonomia na aprendizagem, abertura emocional e intelectual, preocupação pelos acontecimentos globais, liberdade de expressão e convicções firmes, curiosidade e faro investigativo, imediatismo e instantaneidade na busca de soluções, responsabilidade social, senso de contestação e tolerância ao diferente. O professor, por sua vez, precisa ser: pesquisador, não mais repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Vale ressaltar que essa pesquisa de Tapscott ampara a nossa, haja vista mostrar a relevância da prática de um ensino/aprendizagem utilizando-se das ferramentas digitais como recurso pedagógico e à consequente necessidade da inserção do letramento digital no âmbito educacional. Percebemos que novas competências são postas para educadores e educandos mediante a carência do desenvolvimento de novas

habilidades, visto que os processos de ensino/aprendizagem são redimensionados em função das mediações tecnológicas que surgem a partir do acesso às mídias digitais.

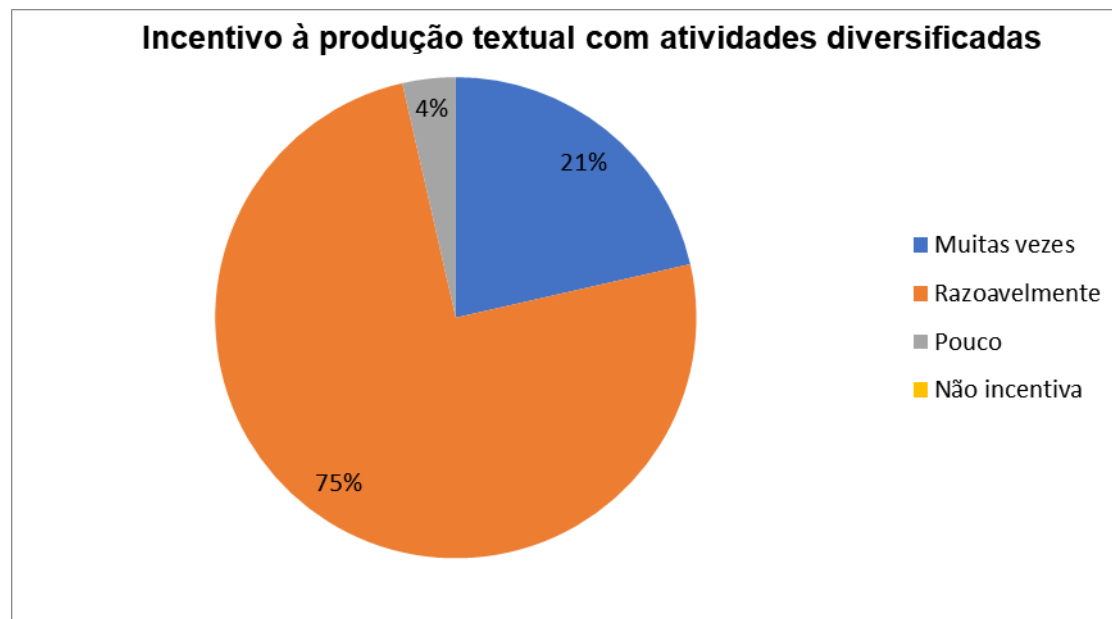
A partir disso, é preciso que os profissionais de educação e linguagem repensem novas estratégias de ensino que sejam eficientes para que os estudantes consigam se inserir criticamente no meio digital, trazendo novas propostas de ensino que possibilitem ao educando atuar de modo crítico e interativo na sociedade e esteja apto a acompanhar as modificações sociais e as inovações tecnológicas.

Nessa perspectiva, as práticas sociais atuais demandam habilidade do sujeito em lidar com essas ferramentas que criam novas condições de recepção e produção de textos e a sala de aula deve entrar em sintonia com tudo isso, para que fique “mais parecida com o mundo do lado de fora das janelas, onde a aprendizagem ocorre de maneira natural e interativa” (RIBEIRO, 2014, p. 91). Sob essa ótica, a escola irá se apresentar como uma instituição que anda de acordo com o tempo, voltada para a formação de sujeitos em práticas socioculturais contemporâneas de usos da escrita, com possibilidades de construção de uma aprendizagem significativa para o aluno.

Análise dos dados

De posse desses dados, na tentativa de filtrar as informações que julgamos serem pertinentes para demonstrar o perfil inicial do aluno participante desta pesquisa, apresentamos uma descrição, exposta em 06 gráficos, contendo o diagnóstico da turma sobre o incentivo do professor à produção textual com atividades diversificadas (gráfico 1), diagnóstico da assiduidade com produção de textos (gráfico 2), diagnóstico da realização de produção de texto sugeridas pelo livro didático (gráfico 3), diagnóstico da motivação dos alunos para produzir textos sugeridos pelos livros didáticos (gráfico 4), diagnóstico do uso das ferramentas digitais (gráfico 5), expectativas com o uso do *Movie Maker* (gráfico 6). Neste primeiro gráfico, procuramos sondar a opinião do aluno sobre o trabalho metodológico do professor no tocante ao incentivo à produção textual e uma maioria confessou não se sentir motivado com as atividades propostas pelo professor.

Gráfico 1 – Diagnóstico da turma sobre o incentivo do professor à produção textual com atividades diversificadas



Fonte: elaborado pelos autores.

Nesse primeiro gráfico, podemos observar alguns dados relacionados à questão levantada aos alunos sobre o incentivo à produção textual. A pergunta feita no questionário – *O(a) professor(a) incentiva a produção de textos, propondo atividades diversificadas?* – pretendia uma resposta objetiva, buscando um posicionamento do aluno quanto à metodologia utilizada pelo professor, se ele sentia estímulo em produzir textos a partir das situações propostas pelo professor. Como alternativas de respostas, elencamos quatro opções: muitas vezes, razoavelmente, pouco e não incentiva. Vale ressaltar, que a pergunta não foi direcionada a uma situação de produção específica, mas ao incentivo de modo geral e uma grande maioria (75% - 21 alunos, entre os 28 pesquisados) respondeu não se sentir motivado com as atividades propostas pelo professor. Pautados nas ideias de Jolibert (1994) e Micotti (2009), acreditamos que, na maioria das vezes, isso condiz com a realidade, pois a maioria das produções é realizada para atender ao que está engessado pela base curricular e para o professor corrigir, atribuir as notas avaliativas. Há uma falta de objetivo para o aluno, que escreve por escrever, não vendo um interlocutor e uma situação real para a sua produção. O gráfico seguinte foi elaborado para demonstrar a assiduidade em que são solicitadas as produções de texto na escola.

Gráfico 2 – Diagnóstico da assiduidade com produção de textos



Fonte: elaborado pelos autores.

Com esse gráfico, podemos perceber que a prática de produção textual é um pouco carente nessa e, provavelmente, em tantas outras escolas, pois a frequência com que são solicitadas as produções textuais foi apontada, em sua maioria, como razoavelmente. Vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação tem como proposta trabalhar com o livro didático de forma sequencial, e que o livro adotado nessa escola – *Para Viver Juntos*, Português, 7º Ano, Edições SM, 2012, PNLD 2014/2016 – apresenta oito capítulos, distribuídos em dois para cada bimestre. Cada capítulo traz duas propostas de produção textual e o professor, na maioria das vezes, só realiza uma, visto que é muito trabalhoso “corrigir” esse tipo de trabalho.

Para atender às Orientações Teórico Metodológicas (OTM) disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação, no início do ano, são analisados os gêneros textuais disponibilizados pelo livro didático e buscam-se outras fontes para atender àqueles gêneros que não são contemplados. Esse gráfico está intimamente interligado ao próximo que tratará da realização das propostas de produção sugeridas pelo livro didático e, comparando os dois gráficos, podemos perceber que as produções de texto acontecem seguindo o que é solicitado pelo livro de Língua Portuguesa adotado pela escola.

Gráfico 3 – Diagnóstico da realização de produção de texto sugeridas pelo livro didático

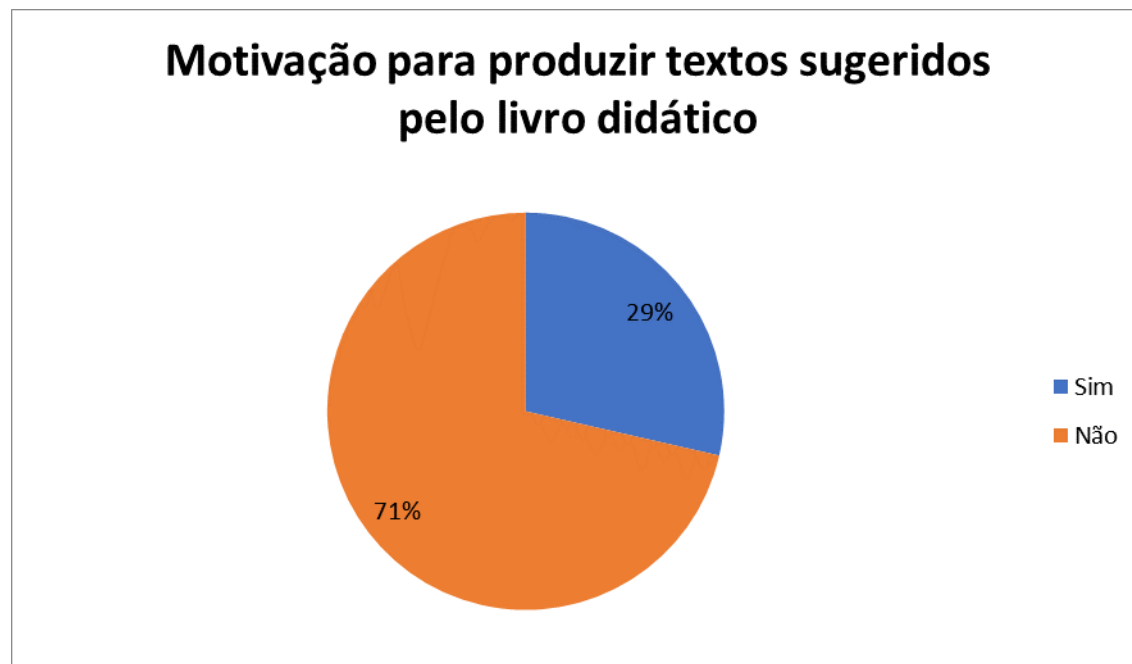


Fonte: elaborado pelos autores.

A pergunta 03 foi: “*Você realiza as tarefas do livro didático quanto à produção de textos?*” O objetivo desse questionamento era verificar se a prática do professor com relação à produção textual se encontrava restrita ao livro didático ou se buscava outras alternativas. Fica evidente que o professor trabalha com produção textual conforme indicações propostas pelo livro didático, uma vez que 75% dos alunos dizem muitas vezes realizar as produções sugeridas por esse instrumento pedagógico. Percebemos que, na maioria das vezes, essa proposição, se faz artificial, constituindo-se numa prática limitadora, descontextualizada e sem utilidade no ambiente exterior à escola. A hipótese levantada é que isso tudo culmine com a realidade aversiva pela produção textual percebida nas escolas atualmente.

Podemos perceber a validade dessa hipótese, analisando o gráfico 4 que foi elaborado a partir do questionamento sobre a motivação para produzir textos propostos pelos livros didáticos.

Gráfico 4 – Diagnóstico da motivação dos alunos para produzir textos sugeridos pelos livros didáticos

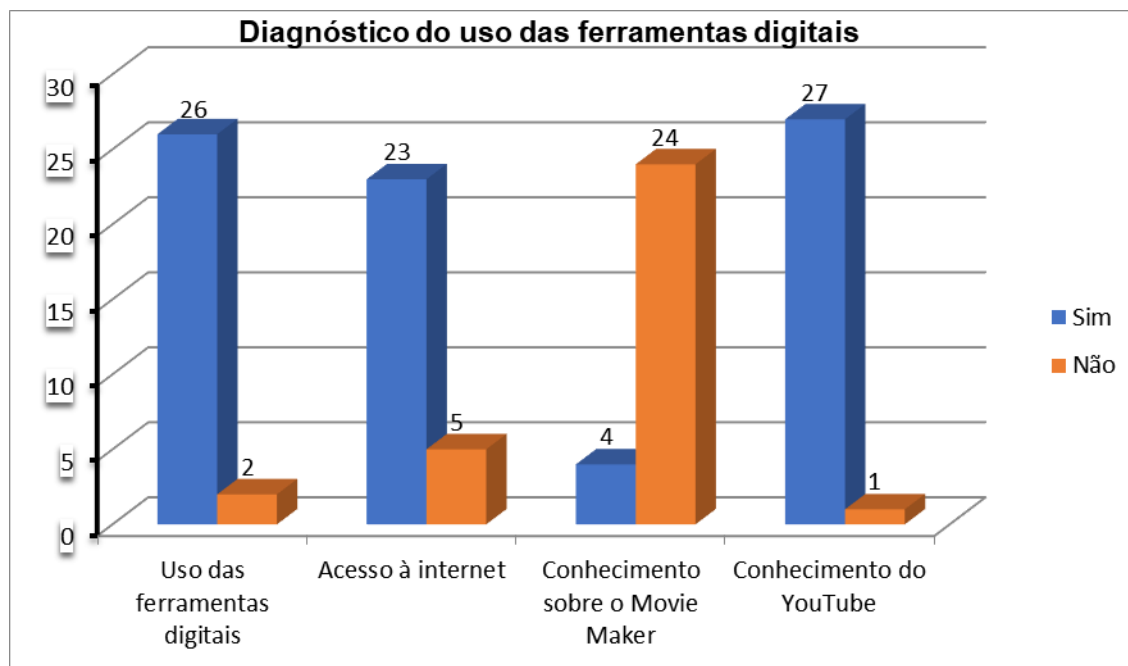


Fonte: elaborado pelos autores.

Com base nesses dados, podemos observar que a grande maioria dos alunos (71%) diz não se sentir motivado em realizar as produções sugeridas pelo livro didático e, mais uma vez, a hipótese levantada anteriormente de que as propostas do livro didático são, em sua maioria, artificiais, constituindo-se numa prática limitadora, descontextualizada e sem utilidade no ambiente exterior à escola possa influenciar nessa desmotivação. Para corroborar com nossa suposição, buscamos respaldo na afirmação de Micotti (2009, p. 22) que destaca que precisamos “aprender a ler ou produzir uma carta ou uma ficha técnica ou um conto, não porque (...) faz parte dos conteúdos curriculares e dos programas do ano em curso, mas porque isso é necessário para executar o projeto em andamento”, ou seja, produzir textos em função de uma necessidade.

Nessa perspectiva, a pedagogia por projetos, proposta por Jolibert (1994), é uma opção a ser explorada, pois no decorrer do ano letivo, podemos elaborar sequências didáticas integrando situações reais de comunicação às recomendações oficiais de trabalho (conteúdos curriculares).

Gráfico 5 – Diagnóstico do uso das ferramentas digitais



Fonte: elaborado pelos autores.

Como o objetivo da nossa pesquisa é investigar o uso das ferramentas digitais como incentivo à produção de textos, fizemos uma sondagem quanto ao uso dessas ferramentas. Vale ressaltar que buscamos respostas para essa questão a partir da pergunta de número seis, que foi direcionada para conhecer a realidade do aluno, se ele fazia uso das ferramentas digitais com frequência. Foi constatado que vinte e seis dos alunos fazem uso diário dessas ferramentas, apenas dois disseram não utilizar. Essa questão objetivava identificar, ainda, quais ferramentas os alunos utilizavam e foi constatado que a maioria faz uso de celular, computador e *tablet*. Dos vinte e oito alunos pesquisados, apenas dois não possuem celular.

Fica evidente o perfil do aluno da era da informação. Um aluno conectado ao mundo virtual, rodeado por linguagens audiovisuais, pelas semioses que são proporcionadas pelo meio digital. Diante disso, o professor de Língua Portuguesa, especificamente, precisa pensar em introduzir as ferramentas digitais como elemento motivador para o desenvolvimento das competências voltadas para a era da informação: o letramento digital e os multiletramentos no âmbito educacional, instigando no alunado a leitura de textos diversificados e à consequente habilidade de produção textual.

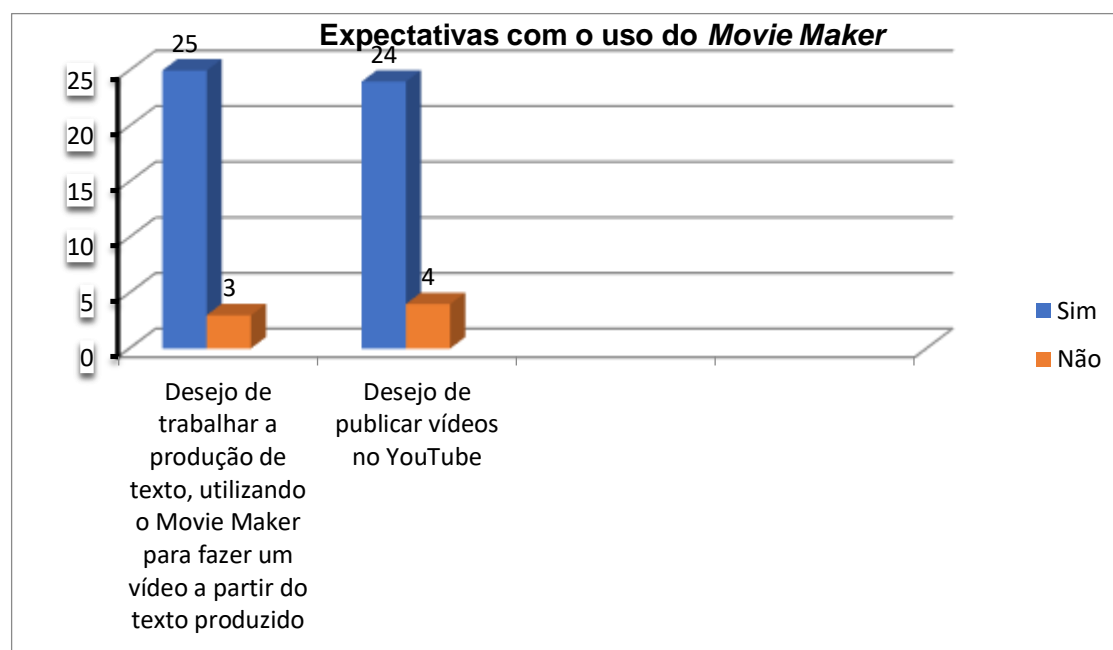
Quanto ao acesso à internet, podemos observar que apenas cinco não fazem uso. Pelo exposto anteriormente, sabemos que dois deles não possuem as ferramentas que possibilitam o acesso e três deles, provavelmente, não dispõem de meios para a conexão. Constava ainda nessa questão uma pergunta aberta para sabermos qual o objetivo do acesso e surgiram respostas diversificadas: para pesquisar, jogar, ficar atualizado, ver vídeos no *YouTube*, conhecer coisas novas, baixar músicas e acessar as redes sociais. Já o

Movie Maker, que é nossa ferramenta de investigação, mostrou-se desconhecido por muitos. Apenas quatro alunos disseram conhecer esse software que nos permite editar vídeos, apesar de revelarem verbalmente nunca terem produzido vídeo utilizando-se dessa ferramenta. O *YouTube* mostrou-se mais popular e entre os vinte alunos que responderam ao questionário, apenas um não tinha conhecimento desse site. Grande parte dos jovens, por exemplo, estudam para a avaliação assistindo a aulas no *YouTube*, complementando as explicações dadas pelo professor em sala de aula, ou para distração veem vídeos de suas músicas preferidas.

Percebemos, assim, que a cibercultura é forte no meio social desses alunos, uma vez que a internet deixou de ser privilégio das classes dominantes, passando a fazer parte dos lares brasileiros. A escola não pode ficar à parte desse mundo tecnológico e globalizado, uma vez que ela também faz parte desse grande contexto global de mudanças. Temos um aluno diferente do tempo de nossos pais e do nosso próprio tempo. Segundo Moran³ (2009, s/p), professor da Escola de Comunicação e Artes da USP, “a internet tornou o aluno mais livre, ele pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora. A escola já sabe disso, mas ainda é muito tradicional, pois resiste à mudança inevitável”. De qualquer forma, estudando ou simplesmente se distraindo, a realidade nos mostra um aluno conectado, e isso é evidenciado nesses dados. Todo o questionamento que foi feito acerca do uso das ferramentas digitais comprova que é fortemente utilizada pelos alunos participantes da pesquisa.

³Quem vai ensinar - e o quê - aos alunos do século XXI?, Por Caio BarrettoBriso, Kleyson Barbosa, Luís Guilherme Barrocho e Sofia Krause. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/conheca-escola-ensino-futuro>. Acesso em: 05/04/2016

Gráfico 6 – Expectativas com o uso do *Movie Maker*



Fonte: elaborado pelos autores.

Fizemos uma sondagem sobre as expectativas dos alunos em trabalhar a produção textual com vistas à filmagem e edição de curtas-metragens, utilizando o *Movie Maker*. Vinte e cinco alunos demonstraram o desejo de vivenciar essa atividade, mostrando-se ansiosos em chegar a essa etapa do trabalho o que nos deixou bastante confiantes para prosseguirmos com a nossa pesquisa. Como temos a pretensão de tornar nossas produções públicas, partindo do pressuposto que para a eficiência de uma produção é importante o “para quem escrever”, verificamos ainda, o desejo dos alunos em publicar os vídeos produzidos no *YouTube* e apenas quatro manifestaram-se arredios a essa ideia e colocaram como justificativa não quererem “aparecer”. Os vinte e quatro que acenaram de forma positiva apresentaram como justificativa o fato de achar interessante várias pessoas poderem conhecer e compartilhar o aprendizado da turma, bem como julgaram importante saber a opinião das pessoas que colocam os comentários sobre o vídeo produzido.

A composição do perfil da turma, por meio da aplicação do questionário, foi muito relevante para o prosseguimento de nosso trabalho, pois percebemos que, cada vez mais, o ensino tradicional se distancia do aluno atual e que os dispositivos midiáticos fazem parte do meio social da maioria dos alunos, o que nos motivou ainda mais a investigar como podemos usar as ferramentas digitais no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, o nosso intento é estimular os nossos alunos à produção textual entrando em sintonia com as possibilidades oferecidas pelo mundo digital, sendo o *Movie Maker* o elemento motivador, o ápice do processo que todos procurarão alcançar com o filme produzido por e com eles. Não é uma simples tarefa para entregar ao professor, mas algo que terá repercussão externa.

Considerações finais

Considerando que os jovens estão, cada vez mais, se utilizando das tecnologias, principalmente da internet, e que nos deparamos diariamente com um aluno conectado ao mundo virtual, rodeado por linguagens audiovisuais, podemos notar a relevância desta pesquisa, que mostrou que é possível utilizar o *Movie Maker* como ferramenta de motivação para produção de textos colaborativos, na disciplina de Língua Portuguesa. Percebemos, também, que é necessário adentrar a cultura do aluno para que o processo de ensino aprendizagem eficaz se concretize. Com a execução deste trabalho, verificamos que há uma relação entre a realidade aversiva pela produção textual percebida nas escolas atualmente e a prática do professor em relação a essa produção.

Podemos afirmar que quando os recursos tecnológicos disponíveis na escola são utilizados apenas como suporte de projeção há uma repetição da metodologia utilizada tradicionalmente pelo professor e pouca alteração acontece, visto que os alunos assumem um único papel no processo comunicativo, sendo meros receptores. As ferramentas digitais foram produzidas para interação e os jovens esperavam entrar em contato com elas de forma produtora e criativa. Dessa forma, nossa investigação trouxe uma resposta em que essas ferramentas podem/devem ser utilizadas nessa perspectiva, os alunos querem fazer uso de seus próprios equipamentos (celulares, *smartphones*) para realização de entrevistas, filmagens, entrando em contato direto com essas mídias e, conforme podemos constatar nas respostas obtidas na análise dos dados, pode proporcionar uma experiência muito produtiva.

Dessa forma, a presente pesquisa serviu não apenas para responder às perguntas que a motivaram, mas também tem como pretensão tornar-se referência para os professores de Língua Portuguesa que buscam uma possibilidade pedagógica inovadora. Além disso, pode servir para influenciar os educadores de um modo geral a desenvolver trabalhos condizentes com as novas competências que são postas para educadores e educandos mediante a carência do desenvolvimento de novas habilidades, visto que os processos de ensino/aprendizagem são redimensionados em função das mediações tecnológicas que surgem a partir do acesso às mídias digitais. A nosso ver, é preciso que os profissionais de educação possibilitem a si mesmos e aos educandos atuarem de modo crítico e interativo na sociedade, estando aptos para acompanharem as modificações sociais e as inovações tecnológicas, inserindo ambos de forma crítica no meio digital.

Ressaltamos a necessidade de que outras pesquisas sejam realizadas envolvendo as ferramentas digitais e o ensino de Língua Portuguesa, como o uso de celulares no processo de produção textual e de leitura de textos. Pesquisas que possam ratificar a importância da inserção da escola no universo tecnológico.

REFERÊNCIAS

- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.
- JOLIBERT, Josette (Coord.). *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PASSARELLI, LÍlian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.
- RIBEIRO, José Otacílio. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014, p. 85-97.
- XAVIER, Antonio. Carlos. Silva. Letramento Digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Artigo recebido em: 15/07/19

Artigo aceito em: 14/08/19