



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS

**PRODUÇÃO TEXTUAL,
CULTURA DIGITAL E ENSINO**

GABRIEL COSTA DE CASTRO

Rio de Janeiro
2018

**PRODUÇÃO TEXTUAL,
CULTURA DIGITAL E ENSINO**

GABRIEL COSTA DE CASTRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para a obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Sampaio Coelho.

Rio de Janeiro
2018

**PRODUÇÃO TEXTUAL,
CULTURA DIGITAL E ENSINO**

GABRIEL COSTA DE CASTRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para a obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientador (a): Profª. Drª. Ana Carolina Sampaio Coelho

Banca Examinadora

Profª. Drª. Ana Carolina Sampaio Coelho

Orientadora/UNIRIO

Prof. Dr. Marcelo dos Santos

Docente/UNIRIO

Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 2018

*Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.*

Darcy Ribeiro

A todos os professores desse país.

Agradecimentos

À minha família que esteve comigo em todos os momentos e me ajudaram a superar todas as dificuldades, eu amo vocês.

Ao Colégio Pedro II e a todos os seus professores que me proporcionaram o sonho de um dia estudar em uma universidade pública.

Ao Professor José Cardoso de Andrade que possibilitou que esse sonho se tornasse realidade

À professora Dilma Mesquita de Lacerda que é a minha inspiração até hoje.

Aos meus alunos que me inspiram todos os dias a ser uma pessoa melhor, muito obrigado por me ensinarem muito mais do que aprendem.

Aos amigos presentes em cada momento de dificuldade:

“A felicidade só é verdadeira quando ela é compartilhada”

(Na Natureza Selvagem)

Aos de sempre e pra sempre:

Ao meu irmão, Rafael, não tenho palavras pra agradecer toda sua amizade.

Ao Rodrigo que esteve comigo desde o terceiro ano e sempre teve uma palavra de conforto pra dar.

À Luciene, a generosidade em pessoa, cada minuto com você é um minuto de alegria.

À Lisandra, minha irmã mais nova, se fossemos irmãos de verdade não seríamos tão parecidos, obrigado pela amizade e por cada conselho.

Ao Antonio e a Bruna, que amor de vocês transmita a paz para outras pessoas como transmite pra mim, talvez nem vocês saibam disso. Obrigado pela amizade.

Aos que chegaram e ficaram:

À Vanessa, obrigado por cada bronca, por cada alegria compartilhada e por cada cerveja.

Ao Anderson, por cada ajuda e pelo carinho de sempre.

Ao Gabriel, por cada risada e demonstração de afeto e por me permitir conhecer e fazer parte da sua família maravilhosa.

À Julia, por cada festa, por falar alto, por jogar a energia das pessoas sempre pra cima, talvez você não saiba como o seu astral alegre as pessoas. E principalmente, pelo companheirismo no Cefet, eu não teria conseguido sem você.

Ao André, pela amizade, por cada abraço e por sempre tentar ajudar de alguma maneira. Muito obrigado por existir.

À Gabi, por ser essa pessoa tão alegre mesmo com tantos problemas, mas nunca desistir e

mostrar que é possível passar por dificuldades com sorriso no rosto.

À Lais, por cada momento em que me ajudou e por muitas vezes abrir meus olhos.

À Grazi, por estar sempre do meu lado mesmo quando não mereci.

À minha turma 2015.1 por me ajudarem a chegar até aqui.

À turma 2017.1, especialmente Bruno, Pablo, João Pedro e Matheus por terem sido meu gás nesse final de curso.

À escola de letras da Unirio por me proporcionar um ambiente tão plural e me permitir passar momentos que jamais serão esquecidos.

Aos técnicos William Garcia e Bruno Brick, pela amizade e por sempre estarem dispostos a ajudar.

Ao corpo docente da Unirio, especialmente aos professores Marcelo Santos, Luciana Vilhena, Elizabeth Lewis, Cristina Rigoni, por demonstrarem amor por essa profissão tão difícil e por serem fonte de inspiração.

A minha orientadora, Ana Carolina, por cada momento de dedicação, por cada conversa, por cada abraço e palavra de conforto e por sempre me lembrar que somente a luta muda a vida. Muito obrigado por cada minuto.

Resumo

Este trabalho dedica-se a analisar e discutir o ensino da produção textual com um olhar que englobe os meios digitais como ferramentas relevantes e necessárias na contemporaneidade. Busca-se identificar de que modo a escola ainda reproduz um modelo tradicionalista de ensino e, portanto, mantém-se distanciada das subjetividades do alunado no século XXI. O trabalho concentra-se em mostrar uma nova visão do ensino a partir da evolução da cultura digital.

Palavras-chave: Educação, Produção de Texto, Cultura Digital.

Abstract

This work proposes to analyze and discuss the teaching of text production focusing the digital medias as relevant and necessary tools in the contemporary times. We aim to identify in which way the school still reproducing a traditional teaching model and therefore keeps a distance from the subjectivities of the students from the XXI century. The work focus on showing a new perspective of teaching from the digital culture evolution.

Key-words: Education, Text Production, Digital Culture.

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1 – Um breve olhar da educação brasileira	12
1.1 <i>A educação Brasileira antes dos meios digitais.</i>	14
1.2 <i>A educação a partir dos meios digitais.</i>	17
Capítulo 2 – Os meios digitais.....	21
2.1 <i>A comunicação e a educação na realidade atual</i>	22
2.2 <i>A interatividade em foco</i>	26
Capítulo 3 – Os meios digitais e a produção textual.....	28
3.1 <i>A linguagem como interação</i>	28
3.2 <i>Gêneros e tipos textuais</i>	31
3.3 <i>A produção de texto e a escola</i>	33
3.4 <i>Os Jovens e a escrita nos meios digitais</i>	35
3.5 <i>As ferramentas de produção de textos na web.</i>	36
Considerações Finais	38
Bibliografia	39

Introdução

A cibercultura que atualmente é cenário de grande parte da comunicação dos jovens contemporâneos tornou-se um grande desafio para a escola pela quantidade de informações que se disponibiliza em uma velocidade gigantesca. Ela trouxe para o professor a necessidade de subsistir junto a ela como um mediador das informações, alguém capaz de dar forma à produção e criatividade do alunado.

Entretanto, a educação ainda encontra muitos desafios de adaptação. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendam uma educação que abarque o saber do aluno e que entenda a produção de textos como a interação, ainda é difícil conseguir adaptar o ambiente escolar às tecnologias digitais. Há questões de falta de recursos e planejamento por parte do ministério da educação para enxergarem o ciberespaço como espaço de aprendizado.

A escola se faz muito necessária presencialmente na formação de um cidadão justamente pelas trocas que são obtidas entre os alunos mediadas pelo professor e entre o professor e os alunos.

Nas aulas de Produção Textual, temática que este trabalho aborda, existe uma necessidade de trabalharmos os textos de forma que chame a atenção e instigue o aluno a ler e a escrever, porém, geralmente tais atividades são impostas de forma avaliativa com temática distante da realidade dos estudantes.

Inviável seria dizer que os alunos não produzem textos, pois estão a todo tempo produzindo-os em plataformas como as redes sociais online, os aplicativos de mensagens instantâneas, *fanfics*, jogos. Há uma quantidade impressionante de espaços na *web* 2.0 que podem ser pertinentes à educação.

As plataformas do ciberespaço proporcionam um ambiente em que os textos podem ser editados, completados e alterados de forma colaborativa. Existe hoje até mesmo uma educação a distância (EAD) na qual professores e alunos se articulam apenas em meios *online*.

A partir dos estudos bakhtinianos, os gêneros passaram a ter uma grande abrangência e relevância para os estudos linguísticos. Por esse motivo, os estudos dos gêneros têm se tornado tão importante para os conteúdos das aulas de língua portuguesa, pois, sendo entendidos como formas relativamente estáveis da comunicação humana (MARCUSCHI, 2008, 2010; BAKHTIN, 2011), eles estão diariamente presentes na vida dos sujeitos de diversas formas, em diferentes situações. Na sala de aula, por exemplo, os alunos estão a todo tempo interagindo com e por meio de gêneros textuais que circulam e emergem no domínio

escolar: a conversa com os colegas, a redação escolar, os resumos e resenhas, e muitos outros gêneros que são didatizados para serem estudados.

Os gêneros textuais também têm sido tomados como objetos de estudo para desenvolver novas práticas para o ensino, principalmente, para o ensino de língua portuguesa, o qual vem sofrendo uma grande pressão dos documentos legais oficiais para realizar um trabalho mais efetivo com o *texto*, de forma a fazer com que os alunos tenham uma integração social mais ampla na sociedade e desenvolvam sua competência linguística (BRASIL, 2000; BRASIL, 2006; MARCUSCHI, 2008, 2010; BEZERRA, 2010).

Também é importante dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem, para prática de leitura, compreensão e produção de textos, orais e escritos, os gêneros literários, os de imprensa e os de Divulgação Científica, que são subdivididos em formatos específicos e cumprem papéis na sociedade e na comunicação humana.

Assim, encontramos os gêneros textuais em todas as esferas da comunicação humana. Com isso, percebemos a importância de conhecer as estruturas básicas dos gêneros que integram as nossas atividades diárias e é no meio delas que nos deparamos com os gêneros jornalísticos, por exemplo que, durante muito tempo, eram em um suporte físico chamado de jornal, este podia ser oral, tele e radiojornal, ou escrito, o jornal impresso, mas estes gêneros, com a tecnologia digital e a internet, desenvolveram uma formatação que os leva além das formas tradicionais em que eram apresentados.

Dessa maneira, este trabalho busca discutir o ensino do texto e da produção textual com um olhar que englobe os meios digitais como aparato relevante e necessário para o ensino de produção textual nos dias de hoje. Dividir-se-á o trabalho em três capítulos que tratarão, respectivamente: educação no Brasil; os meios digitais e as tecnologias digitais no ensino de produção textual.

Capítulo 1 – Um breve olhar da educação brasileira

Lançando luz acerca da educação tradicionalista que não leva em consideração o conhecimento do aluno e tem um perfil conteudista, encontramos uma série de pessoas que não aprendem a ler, mas não pensando a leitura como o significado da ação verbal de juntar as letras, mas sim a ação de entendimento do mundo: de leitura da sociedade. Quando o aluno não se torna capaz de aplicar à vida prática o que aprende na escola, todo o conteúdo parece distante de seu dia-a-dia.

Encontramos hoje uma educação fragmentada na qual os próprios alunos sentem dificuldade de fazer associação entre os conteúdos e disciplinas. Sabemos que há um problema estrutural nos investimentos para melhorias na educação. Porém, falta reconhecer a potência dessas práticas e incorporá-las, por parte dos educadores, às novas tecnologias que abranjam melhor a forma que os jovens interagem e se articulam atualmente.

O educador Paulo Freire (1996) chama atenção para a necessidade de o professor encontrar na curiosidade do aluno a peça fundamental para a educação. Para ele, o professor deve instigar, aprender e ensinar o aluno a vontade de buscar. O escutar e o dialogar são fundamentais para um bom aprendizado. É nesse contexto que surgem os meios digitais, plataformas que absorvem a atenção dos jovens nos dias de hoje e, mesmo assim, ainda são pouco exploradas no ambiente educacional. Freire esclarece que saber pensar é duvidar de suas próprias certezas e convicções; logo, os métodos educacionais para modernização requerem auto avaliação constante dos próprios educadores.

Segundo Freire (1996), a necessidade de termos uma escola que busca a autonomia do estudante se quebra a partir do momento que o "o educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica" (1996, p.63). A única maneira de levar o aluno a um conhecimento concreto é respeitando e utilizando todo seu conhecimento prévio.

Fazendo um apanhado geral da linha do tempo da educação, podemos inferir sua existência desde os primórdios da humanidade, mas não na configuração que internalizamos hoje: cada um aprendia de forma contextualizada de acordo as suas necessidades por sobrevivência. Na idade média, o clero necessitou de educação mais tradicional, pois o sacerdócio requeria certa sabedoria, e por isso as primeiras escolas estão ligadas a igreja. A cultura, as artes e as leituras eram muito caras e de difícil acesso, as bibliotecas existiam apenas dentro dos palácios e por isso passou a se instruir a nobreza até mesmo por falta de

passatempos.

Após o fim da idade média houve o início de instrução para algumas camadas da população e a igreja foi o primeiro reduto de conhecimento da época; os mosteiros e conventos seriam centros de cultura em ascensão.

A partir do século XVIII se inicia a corrente de pensamento que chamariam nos oitocentos de modernidade. Passam a ocorrer mais saraus, bailes, salões literários. As pessoas começam a frequentar mais a rua em meio a uma mudança tecnológica¹ muito grande. Ressaltemos que os valores dos livros apenas podiam arcar com eles os ricos; entretanto, no século XVIII há a primeira imprensa nos moldes da que conhecemos hoje que teria seu apogeu no século XIX.

Necessário chamar a atenção para a virada do século XIX para o XX, pois o mundo se encontrou em uma dualidade parecida com a que vivemos hoje com a educação. A França durante o século XIX era o país de “cultura” e o primeiro a ter contato com a modernidade: os *bulevares* reformados, os trens, os bondes, os cafés e uma imprensa enorme com uma grande variedade de jornais em preços baratos aos quais todos tinham acesso. A vida social parisiense foi o que se quis levar para todo o mundo. Porém, a chegada da cidade moderna trouxe outros empecilhos, pois as pessoas olhavam essas mudanças com cautela e estranhamento. Houve então a necessidade de um aprendizado institucionalizado para produzir cidadãos nos moldes que a sociedade desejava para tal momento. Por isso não podemos pensar na educação tradicionalista como antiquada, mas sim como desatualizada; para aquele momento ela fora a necessidade. O questionamento está na perpetuação do molde criado para aquela sociedade ainda vigorar em pleno século XXI.

Até o século XVIII tínhamos uma sociedade na qual o poder tomava a forma visível, solene, ritual da hierarquia e da soberania. [...] No século XIX, não é mais por essa forma solene, visível, ritual da soberania que o poder se realiza, é pelo costume imposto a alguns, ou a todos, mas para que, de início, fundamentalmente, alguns se achem obrigatoriamente curvados. Nessas condições, o poder pode perfeitamente abandonar toda essa suntuosidade dos rituais visíveis, toda essa roupagem e todas essas marcas. Ele vai tomar a forma insidiosa, cotidiana, habitual da norma, e é assim que ele se esconde como poder e vai se dar como sociedade. (FOUCAULT: 2013, p.242-243)

Foucault (2013) apresenta as instituições como mecanismos práticos que afirmam relações e estão divididas em dois pólos: aparelhos e regras. A questão positiva, que aplicamos na escola em nosso entendimento, é a produção, a interação; e a negativa é que o

¹Ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais. "**tecnologia**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/tecnologia> [consultado em 03-11-2018].

poder sempre tende a sujeitar e reprimir de acordo com suas vontades.

Um exemplo simples, talvez sujeito à crítica, mas eficaz seria mais ou menos assim: as mulheres tiveram reprimido o direito o acesso à educação por estratégias do patriarcado para impedir sua emancipação, a educação fora aceita para elas a partir do momento que houve a defesa de que elas deveriam ensinar aos filhos as primeiras letras. Entretanto, elas não podiam aprender a fazer contas, mas deveriam aprender costura. Claro que hoje não existe mais esta situação, mas isso foi uma questão de evolução. A educação está comumente ligada a questões evolutivas e sempre existiram resistências em relação a novos acontecimentos na sociedade.

1.1 A educação Brasileira antes dos meios digitais.

A chegada dos Portugueses ao Brasil em 1500 iniciou uma jornada sobre o que fazer com as novas terras. O país fora dividido em capitânicas que tinham por intuito a proteção das fronteiras pelos invasores. Entretanto, o modelo adotado não era eficaz e a maioria das capitânicas foi à falência e logo se propôs o regime de Governo-Geral: um administrador escolhido pela coroa seria responsável por cuidar do desenvolvimento e da proteção da colônia, a base da sociedade. Como se consolidou a educação brasileira estão exatamente em como se deu seu desenvolvimento.

O objetivo de estudo neste capítulo é investigar da educação no Brasil antes do surgimento e popularização dos meios digitais. Começamos lançando luz acerca de fatos tão distantes que podem parecer estranhos, mas é facilmente esclarecido quando trazemos a memória que a maior parte da população que vivia no Brasil era indígena.

A Companhia de Jesus, ordem fundada na França que tinha como principal objetivo diminuir o crescimento do protestantismo, fora a principal aliada de Portugal para trazer a fé católica aos índios. Na visão eurocêntrica, as tribos indígenas eram carentes de cultura, de religião e precisavam aprender os preceitos da fé cristã. Provavelmente seja esta a primeira ideia de uma educação no Brasil, como nos chama atenção Washington Urbano Alves (2009):

Apenas quinze dias após a chegada, ergueram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, contando apenas 21 anos. Ele tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus e durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa. Estes podem, segundo Niskier (1969), serem considerados os primeiros educadores do Brasil. (URBANO ALVES: 2009, p.15)

Urbano Alves (2009) elucida que o governo de Tomé de Souza à colônia era segregacional e tinha como ideal que aos índios não fossem permitidos os mesmos espaços

que dos colonos, pois deveriam viver isolados. O objetivo da educação era exercer sobre eles o controle. Este que fora conquistado, pois de forma pacífica ou não centenas de índios foram escravizadas durante os séculos da colônia.

Avançando um pouco mais na história chegamos ao século XIX, a primeira chegada ao Brasil de grandes mudanças devido à vinda da família real para o Rio de Janeiro fugindo da invasão napoleônica.

Nisso observa-se a inversão das responsabilidades: a constituição de 1824 garantia a gratuidade do ensino, porém, o Ato Adicional de 1834, delegaria às províncias a sua execução. Contudo, somente em 1851, dezessete anos depois, que foi colocado em prática a decisão do Ato Adicional o que diz respeito à educação. Entre 1835 e 1846 são criadas no Rio de Janeiro, Bahia, Ceará e São Paulo as primeiras escolas normais com duração, de no máximo, dois anos com a intenção de preparar, urgentemente, professores para atender a demanda. (URBANO ALVES, 2009)

Mesmo que sem grande sucesso, o ensino básico gratuito fora assunto durante a monarquia no Brasil. Entretanto, a primeira constituição da república não destinou espaço algum para tratar sobre obrigatoriedade da educação.

Segundo Maria Lucia de Arruda Aranha (2005), no século XIX estava sendo adotado na Inglaterra o método Lancasteriano que, pela falta de professores formados, um único professor ministrava aulas para grandes turmas e os que se destacavam se tornavam monitores para outros grupos que em primeiro de março de 1823 passou a ser o método adotado de educação adotado no Brasil.

Embora o ensino secundário fosse da alçada das províncias, esse colégio fica sob a jurisdição da coroa, sendo o único autorizado a realizar exames parcelados para conferir grau de bacharel, indispensável para o acesso aos cursos superiores. Tais distorções fazem com que o ensino secundário se torne cada vez mais propedêutico, havendo ainda a tendência de os demais liceus adequarem seus programas aos do colégio-padrão. (ARANHA, 2005 p. 154)

O Colégio-Padrão supracitado por Aranha trata-se do Colégio Pedro II, que em 1837 passou a ser a primeira referência de ensino secundário no país. Os demais colégios deveriam seguir o ideário da instituição da coroa.

Em 16 de junho de 1873, o deputado Antônio Cândido da Cunha Leitão apresentou projeto tornando o ensino particular de instrução primária, secundária, especial e superior, completamente livre em todo o Império. Os professores ou professoras particulares de instrução primária ou secundária que abrissem aula pública deveriam ficar sujeitos às obrigações seguintes: comunicação dentro de dois meses, à autoridade encarregada de inspecionar o ensino público em a respectiva localidade, e por intermédio dela ao presidente da Câmara Municipal, a abertura do estabelecimento, devendo designar o local da escola ou colégio e dar-lhes indicação documentada dos lugares em que tem residido, e das profissões que tem exercido durante os últimos dez anos; mandar o mapa da matrícula ou frequência dos seus alunos, sob a pena de multa de 50\$000, imposta pela Câmara Municipal, depois de avisado o interessado pelo presidente da Câmara (BRASIL, 1942, p. 328-334).

Na citação acima podemos perceber que no final do século XIX a instrução particular no Brasil é regulamentada. Um novo tipo de educação básica surge então no país, deixando ainda mais carente o ensino público, pois os que pudessem pagar não teriam a sua necessidade.

Avançando para o século XX, chegamos a 1930, ainda quando a república, instituída em 1889, nas suas primeiras décadas, dava seus primeiros passos. Nesse período a educação consolidou-se nos moldes que entendemos atualmente.

A Carta de 1934 consagrou o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada ‘pela família’ e ‘pelos poderes públicos’ e o princípio da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário. Além disso, essa Constituição representou uma conciliação de interesses no contexto dos conflitos político-ideológicos da época. No que diz respeito ao debate educacional e à elaboração da Constituição, esses conflitos ficaram explícitos entre os renovadores (liberais partidários dos princípios da Escola Nova) e os defensores da educação privada, no caso, representada pela Igreja Católica. (BITTAR e BITTAR, p.159, 2012)

Em 1961 é criada Lei de Diretrizes e bases da educação que seria reformulada para a constituição de 1988, vigente ainda hoje no país. A constituição fora promulgada no início da redemocratização do país após todos os anos de ditadura militar que manteve os ideais da escola nova varguista.

Causa estranhamento haver lacunas históricas no presente trabalho, mas os avanços historiográficos visaram apenas lançar luz acerca dos fatos mais importantes a nosso ver. No século XX houve as discussões teóricas mais importantes a respeito da educação brasileira. No século XX houve novas formas de acesso à educação como o MOBREAL, que alfabetizou jovens e adultos a partir da década de 1960 e perdurou até a recessão dos anos de 1980; a educação a distância e o acesso a vídeos que continham aulas. A televisão teve um papel importante no acesso das pessoas à informação, a criação dos programas com conteúdo educacional foi um divisor de água no Brasil.

Para tratarmos de meios digitais que atualmente influenciam na forma de educação é importante ter em mente que a história da educação no Brasil é recente e as transformações operadas pela cultura digital em nosso modo de viver em sociedade alcançou grandes proporções há pouco tempo. A escola conteudista passou a ter grandes desafios nos últimos anos, pois uma nova forma de trabalhar pareceu necessária, mas ainda não esclarecida.

1.2 A educação a partir dos meios digitais.

Paula Sibila (2012) inicia seu livro *Redes ou Paredes* com o questionamento sobre a finalidade da escola e lógico que, se esse questionamento é colocado de modo descontextualizado, podemos achar pedantismo por parecer tirar a importância da escola. Entretanto, a autora não diminui o grau de importância, mas sim questiona acerca de sua função na atualidade, pois durante o século XIX e XX a escola teve seu apogeu tradicionalista como formadora de uma sociedade “unificadora” sem levar em conta os corpos e as subjetividades de cada indivíduo. Sibila olha a escola como uma tecnologia de época; um dispositivo destinado a produzir algo, mas hoje se apresenta incompatível com a subjetividade das crianças, pois seu modo de funcionamento não consegue entrar em sintonia com os jovens do século XXI. Os estudos escolares diários ocasionam imprevistos e atritos por sua total falta de harmonia com o contexto de vida atual dos jovens. Logo, a reconfiguração necessária na educação é um trabalho para os profissionais que entram agora no mercado de trabalho já inserido no turbilhão de problemas recorrentes.

Felizmente os jovens que hoje tem idade para a educação básica tem acesso a uma quantidade absurda de informações, o que é benéfico, mas desafiador. Esses estudantes vivem com maior liberdade, mas aprisionados em meios digitais que consomem a maior parte de sua atenção. Por isso, Paula Sibila vai enxergar a escola como uma tecnologia de época: como mostrar obrigar o aluno a utilizar a máquina de escrever quando o jovem é um *expert* na informática.

É que a educação formal constituiu um importante braço armado do Iluminismo: Além desenvolver seus ímpetus modernizantes e secularizadores, libertando o soberano das trevas da ignorância, também acabou sendo um forte movimento de uniformização cultural, capaz de qualificar e asfixiar sob sua hegemonia racionalista todas as (muitas) manifestações consideradas inferiores. (SIBILA: 2012, p.21)

É importante ressaltar que quando nos referimos à realidade dos jovens, não podemos esquecer que a exclusão digital ainda é uma realidade brasileira e que devem existir políticas públicas orientadas a fim de solucionarmos essa problemática. Desde o final do século XX teve o início de uma geração exposta à internet que conseguiu se comunicar com outros jovens que passavam pelos mesmos problemas e conseguiu enxergar o mundo de outra forma e pretende que a educação o acompanhe. A primeira década do século XXI veio por consolidar uma necessidade de reajuste entre a vida dos jovens e o conteúdo trabalhado em sala de aula. Claro que para entendermos o jovem contemporâneo, devemos levar em consideração o contexto político e econômico das últimas décadas, o seu acesso a mais

benefícios em alguns casos, porém o que vai orientar sua nova configuração de vida são as interações realizadas nos meios digitais. Cito:

uma organização social baseada no capitalismo mais dinâmico do fim do século XX e início do XXI, regido pelo excesso de produção e pelo consumo exacerbado, pelo marketing e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação. (SIBILA: 2012, p.45)

Como rememora Sibila, no início dos anos de 1990, Gilles Deleuze utilizou a expressão “sociedade de controle” para referir-se ao regime de vida baseada nas tecnologias digitais. Percebamos que os alertas para o desafio que a educação enfrenta atualmente não é de hoje, mas ainda sim as resistências são existentes.

Como Freire chama atenção, a educação tradicional trabalha com depósitos de conteúdos. Entretanto, o questionamento é como lidar com alunos nos quais são depositados a todo tempo conteúdos diversos. Vivemos em uma época que a quantidade de informação leva as pessoas à falta de atenção.

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE: 1996, p.66)

Para Sibila, o século XXI, que ainda está começando, trouxe para o mundo novos corpos e novas subjetividades. Os sujeitos têm um novo modo de ser que se adapta de acordo com as exigências da contemporaneidade. Ainda para ela, entra em colapso a subjetividade de seres mecanizados para as antigas salas de aula.

A escola pode tornar-se um confinamento que aprisiona o indivíduo em estruturas moldadas para outros seres e outras subjetividades. Além dos conteúdos formativos, os jovens precisam ver na escola saberes que os instiguem e se apliquem ao que acreditam como necessário. Claro que não podemos generalizar e pensar na escola apenas como antiquada, o conteúdo escolar é imprescindível, mas as práticas tradicionais estão tão enraizadas, em práticas tradicionais que até os exemplos práticos dos saberes são às vezes os mesmos utilizados há 100 anos. Cito:

Todavia, surge aqui um choque digno de nota: justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, tem de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral. (SIBILA: 2012, p. 51)

Paulo Freire discute que os alunos devem ter capacidade de transgressão, que é natural do ser humano. Logo, se faz necessário o diálogo educador-educando para gerar o conhecimento. Deve haver autonomia nos indivíduos para o que se aprende ter unidade.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE: 1996, p. 58).

O que precisamos chamar a atenção é que a leitura é muitas vezes precária nos jovens. A internalização de inferências é produzida por meio digital e precisa que a escola encontre novos recursos para também fazer parte dos suportes que hoje em dia fazem a constituição da subjetividade do indivíduo.

Em “Cibercultura²” (1999), Pierre Levy estabelece uma diferença entre o texto apresentado no papel e na *web*. Para ele, a grande diferença entre o texto escrito com o suporte do papel e o texto na *web* é a infinitude de caminhos que o texto na *web* pode tomar. Para ele, enquanto o texto no papel é apenas um lugar com um pequeno território em que existe um autor proprietário, com um início, um fim e margens formando fronteiras, o texto na *web* é dinâmico, aberto, que reenvia a um corpus praticamente infinito, ou seja, não existe um limite ou dimensão para o compartilhamento de um texto na internet. Levy diz também que as páginas da *web* exprimem ideias, desejos, saberes e ofertas de transição de pessoas e grupos humanos. No ciberespaço o saber não pode ser concebido como algo abstrato, ele se torna ainda mais visível.

No artigo “Das tecnologias digitais à educação: Nova cultura e novas lógicas para a formação docente” (2014), Márcia Padilha, aponta para a possibilidade de criações de novas didáticas de ensino com o auxílio das novas tecnologias. Segundo a autora, essas tecnologias apresentam uma oportunidade de um diálogo instigante entre docentes e estudantes. A autora ainda afirma que este diálogo deve ser, sabidamente, reinventado a fim de se evitar não apenas o crescimento do desinteresse dos estudantes pelas situações de aprendizagem

² "Cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LEVY, 1999, p.34)

tradicionalmente oferecidas pelas escolas, como também para tornar mais atraente, prazeroso e compensador o ofício do educador.

Norteados por esses estudos, no próximo capítulo buscaremos tratar mais a fundo dos meios de interação social que hoje em dia norteiam a vida de muitos jovens e investigarmos como de fato é possível usar a cultura digital na sala de aula contemporânea.

Capítulo 2 – Os meios digitais

Presos entre a dualidade do público e do privado das redes sociais *online* atuais pode-se imaginar seu sucesso justamente pela liberdade que ela inspira. Os sujeitos não buscam mais reprimir seus desejos e manter privado tudo aquilo que foge aos padrões impostos pela sociedade. Para Sibila (2012) os sujeitos se tornam transparentes, se reprogramam, se decodificam e perde força a ideia que reprimir seus desejos em busca de algo transcendental: as questões são rápidas, são para o agora.

David Berlo (1960) no livro *O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática* esclarece que muito se pensa acerca das fontes e dos recebedores da comunicação e que definimos o processo da comunicação como dinâmico e evolutivo, sem início e sem fim. Porém, o autor chama atenção ao fato de muitas vezes pensarmos a comunicação como estática, mas isso não acontece propositalmente e sim advêm da tentativa de classificá-la ou caracterizá-la. Rememoremos que os estudos de Berlo antecedem a cultura em rede, mas já apontam para a diversidade do processo de comunicação como sem limites.

Esclarecermos questões acerca da comunicação não se distanciam da educação justamente pela comunicação tratar das interações interpessoais dos indivíduos. Cito:

Os conceitos centrais da ciência cultural – compreensão, julgamento de valor, o envolvimento do pesquisador – foram, portanto, excluídos ou driblados. Isso explica a conseqüente ênfase nos efeitos e a dissolução das causas nas noções abstratas de “socialização” ou “função social” ou na particularização falsa de uma tecnologia autogerida. Isso explica também a descrição ortodoxa de tais estudos, como o estudo das “comunicações de massa”. O que está de fato envolvido nesta palavra descritiva, “massa”, é todo o problema controverso das relações sociais reais em que operam, os sistemas modernos de comunicação. (WILLIANS: 2016, p.130)

A “massa” que Raymond Willians comenta acima em seu livro *Televisão: tecnologia e forma cultural* (1960) é supostamente uma das questões mais subjetivas que encontramos na atualidade. Nas interações entre as pessoas em tempos analógicos, interações em canais de comunicação como os meios de comunicação de massa e a escola, existia uma linearidade entre quem falava e quem escutava; em tempos digitais há uma série de informações multilaterais das quais não existe uma obrigatoriedade de apreensão.

Quando tratamos de educação como transmissão de conhecimento para desenvolver no indivíduo o pensamento crítico deixamos de lado muitas das subjetividades que perpassam, nas comunicações em rede. Há hoje uma necessidade de encaixar a educação como algo importante em meio a tantos estímulos gerais e voláteis. Mozart Linhares Silva (2011) nos chama a atenção a necessidade de adaptação da escola:

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero. (SILVA: 2011, p.37)

A cibercultura tem como umas das principais características a nova interação entre as pessoas e como elas se articulam com o mundo. Um emaranhado de redes que se conectam e são eficazes para a propaganda, para as notícias, para cultura e vem ainda sendo pouco usufruída pela educação.

2.1 A comunicação e a educação na realidade atual

Os meios digitais afetaram os formatos de comunicação, de interação, de linguagem, mas também trouxeram grande desinteresse do aluno pelo conteúdo escolar, pois o que ele “aprende” digitalmente não é aplicado em sala de aula. A construção da subjetividade do indivíduo sofre problemas ao construir-se apenas acessando os meios digitais. Sibila (2012) chama atenção ao fato de os alunos desistirem de estudar, pois a escola não apresentava conteúdos de interesse. Cristina Corea lança luz acerca da dificuldade de concentração e atenção que constitui parte das subjetividades atualmente.

Em vez da interioridade e da concentração requeridas pelo discurso pedagógico, o discurso midiático requer exterioridade e descentramento: recebo informações que não chego a interiorizar – a prova é que, um minuto depois de ter mudado de canal, já não lembro mais o que vi – e devo estar submetido à maior diversidade possível de estímulos: visuais, auditivos, táteis, gustativos. (COREA Apud SIBILIA, 2012, p.77)

A cultura do audiovisual hoje se sobrepõe a todas as outras maneiras de produzir conteúdo; a tv, o rádio, o jornalismo e a educação sempre existiram mutuamente, mas não foi possível ainda alcançar um equilíbrio diante dos novos desafios que o audiovisual impõe. Todos os estímulos que massificam os nossos cérebros alteram também a configuração com que pensamos e como agimos.

Pode ser estranho pensarmos em alunos com dificuldades de progressão textual quando estão imersos em aplicativos de mensagens a todo momento produzindo textos verbais e não verbais em uma ótima leitura interpretativa do mundo. Entretanto, não se consegue transpor essa lógica para os estudos. Aplicativos de mensagens têm uma dinâmica nova de um tipo de produção textual colaborativa e feita de forma fragmentada, mas que resulta em uma unidade de sentido e de entendimento. Sibila discute essas questões:

Encarnaram uma subjetividade que não se constitui lendo, como costumava acontecer com as crianças-alunos de algumas décadas atrás, mas se gera na interface desses diferentes suportes. Esse novo tipo de leitura *transmidiática* exige que o indivíduo elabore estratégias para habitar o fluxo de informações, entre as quais se inclui a tentativa de se vincular aos outros para dar coesão a experiência. Em contrapartida, estudar com um livro do modo tradicional para fazer uma prova, por exemplo, requer o manejo de táticas bem diferentes, relacionadas com a memória e a atenção, assim como usos específicos do espaço e do tempo. O sujeito precisa deter-se e se posicionar fisicamente de um modo que permita fazer anotações, evitando outros estímulos perceptivos para poder concentrar-se e memorizar, na intimidade com a própria consciência, como quem escuta uma voz interior ou dialoga consigo mesmo. (SIBILA: 2012, p. 77)

Na obra anterior, a autora comenta o sucesso midiático de *Harry Potter* em sua artimanha de produzir conteúdo de toda forma, com filmes, livros, jogos, desenhos, fotos que criam uma leitura transmidiática, que não tem mais a necessidade da leitura silenciosa e minuciosa da obra para seu entendimento, pois ela pode ser apreendida de outras maneiras. Na questão da educação tradicional é difícil a geração de conteúdo que consiga ir de encontro ao interesse do aluno e por isso a tentativa da utilização de produtos hipermidiáticos e as novas plataformas digitais, como as redes sociais, é uma opção plausível e interessante.

A cargo de exemplo, o *whatsapp*, talvez o aplicativo de mensagens mais utilizado do mundo, é uma plataforma riquíssima para formas dinâmicas de uso escolar. É possível criar grupos apenas para debater o conteúdo de uma única aula que de forma planejada pelo professor pode ser divertida e enriquecedora. Podemos até mesmo analisar a conversa, o debate um grupo da turma no aplicativo como forma de trabalhar coesão ou argumentação.

Há inúmeras possibilidades de ligar às aulas elementos que sejam mais íntimos à atenção do aluno. Há uma necessidade por estímulos para não haver sintomas da hiperconexão. Como cita Sibila:

Assim como a demanda de diversão gera tédio, a hiperconexão produz desconcentração, ante a avalanche de informações e contatos. No entanto, o grande problema surge quando esse efeito – que é também um requisito – do estilo de vida contemporâneo entra em colisão com as exigências do dispositivo escolar. (SIBILA: 2012, p.89)

Procurou-se sempre em sala de aula controlar o aluno para conseguir atenção total, consciente, mas com todos os estímulos reduzidos apenas para o uso da razão. Entretanto, hoje em dia para Sibila (2012) a consciência não chega a ser formada devido aos estímulos rápidos, a percepção não consegue se fixar no consciente.

Aline de Campos (2016) cita Piaget (1977) lançando luz acerca do processo de educação vir dos conflitos, do desequilíbrio na sucessão de todas as interações sociais. A tentativa é equilibrar as estruturas cognitivas entre o que se sabe e o que não se sabe para formularmos pensamentos.

A equilibração pode assumir três formas distintas. A primeira se estabelece em decorrência das interações entre os sujeitos e os objetos para assimilação em relação às ações e organização destes e sua decorrente acomodação, desencadeando um processo de conservação mútua. A segunda forma de equilibração é a que proporciona relacionamento entre os subsistemas. Para o autor, essa forma não se dá de maneira automática, pois as partes envolvidas podem pertencer a esquemas diferentes e independentes, indo em direção a processos autoregulatórios. Por fim. A terceira forma diz respeito a um equilíbrio progressivo envolvendo processos de diferenciação e integração nas relações de união dos subsistemas e a totalidade. (CAMPOS: 2016, p.168)

Deixemos claro que o professor não está alheio ao processo comunicativo que gera a educação. Ele trabalha como mediador, mas que deve também incluir-se como alguém passível de aprendizado. A cibercultura trouxe exatamente a possibilidade de o professor também estar disposto a encaixar na educação as demandas das tecnologias que regem a comunicação humana do século XIX.

A aprendizagem, para Berlo, é a resposta que alguém dá a um estímulo podendo passar a responde-lo de outra forma ou respondendo da mesma forma a estímulos diferentes. A fonte da informação quer que o receptor mude e reaja. Entretanto, ainda para Berlo, por muitas vezes os objetivos exigem aprendizagem por parte dos receptores e que é preciso entender o tempo em que o indivíduo recebe um estímulo e o tempo com o qual o responde.

Os jovens atualmente sofrem com a necessidade de estímulos constante de coisas que prendam sua atenção, mas nem sempre isso é apreendido. A utilização de formas de educação que deram certo no passado é uma forma de tentar garantir sua eficácia. Para a compreensão precisamos cobrar certa carga de conhecimento de mundo, mas também caímos na necessidade de fazer inferências feitas hoje pelos jovens.

Segundo Pierre Lévy (2003), a inteligência coletiva é “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (2003, p.28) O professor deve se atentar a tudo que o jovem tem como conhecimento pessoal já estabelecido além da escola e utilizá-lo e respeitá-lo como de suma importância para o fazer da educação uma base sólida aos jovens.

Aline Campos (2016), no artigo *Os conflitos em processos colaborativos de escrita coletiva na web 2.0*, discorre a respeito da produção de textos online que possibilitam uma liberdade de autoria e certa produção coletiva. Os novos textos que agora são produzidos na *web* são editados, julgados, reeditados. A questão é que o ciberespaço oferece uma arquitetura de participação que agrega e combina novos elementos ao texto. Hoje passamos então a estar inseridos na cultura do comum.

A internet mudou a forma do acesso das pessoas a diferentes tipos de textos, verbais ou não e do próprio acesso à cultura que hoje está ao alcance das mãos. Há uma certa

democratização na chegada a certos conteúdos. Hoje podemos, por exemplo, fazer visitas digitais a museus do mundo inteiro. Entretanto, muitos ainda vêem tal fenômeno como uma perda e muitas vezes isso acontece dentro da própria escola. Claro que seria incrível que todos pudessem conhecer o mundo, os conhecimentos de formas mais “reais” e menos virtuais, mas o ver e refletir o mundo no ambiente online é um ganho que deve ser valorizado.

A escrita coletiva se manifesta como processo colaborativo de reflexão sobre o que está posto e decorrente intervenção como acréscimo ou reformulação, sendo resultado de um modo diferente de pensar o objeto. Essas práticas são anteriores às tecnologias de rede, como se pode ter exemplo nas enciclopédias, porém potencializaram-se através destas numa escala universal e abrangente nos mais diversos saberes. (CAMPOS:2016, p.172)

Os saberes mencionados acima estão hoje em números infinitos em variedade. Grande parte dos processos que acontecem na *web* se dão de forma colaborativa. As pessoas passaram a ter espaço não só apenas para estarem em contato com determinados assuntos, mas podem mostrar, expressar e produzir desdobramentos de um mesmo assunto.

Devemos lembrar que atualmente é possível conseguirmos graduação, pós-graduação, cursos de idiomas que dão aparato para pessoas que não tem tempo e nem dinheiro para o estudo presencial. Pelo alcance, o meio digital possibilita que uma quantidade gigantesca de pessoas possa assistir à mesma aula de forma muito mais barata e sem necessidade de locomoção. Cito Nelma Barreto (2010):

A Internet tem se tornado um meio familiar de acesso a todo o tipo de informações, seja de âmbito tecnológico, econômico, social e cultural rompendo barreiras geográficas de tempo e espaço. Os produtos gerados desse avanço tecnológico têm sido absorvidos em diferentes áreas. As tecnologias de comunicação provocam impactos no setor educacional, construindo ambientes inovadores de aprendizagem virtual, via Web. A Internet também pode ser vista como fator decisivo para o *boom* da Educação a Distância nas últimas décadas. (BARRETO:2010, p.149)

A autora lança luz acerca do ambiente de aprendizagem e deixa claro que para chegarmos a ele precisamos apenas de um espaço que haja um professor, alunos e conteúdo em grande interatividade e construção do conhecimento. A autora chama atenção para o questionamento da função do professor, como escolher as diferentes ferramentas para se trabalhar e como desenvolver uma cultura digital voltada para educação.

Percebamos que na citação acima fica clara a necessidade de uma adequação para um modelo que tome para si de uma vez por todas o ciberespaço como o espaço de trabalho para as novas práticas de educação. Porém, o ciberespaço encontra uma problemática quanto aos professores que a medida que ganham espaço, perdem espaço. Pode parecer contraditório, mas quando profissional toma para si os meios digitais podem conseguir um grande alcance de pessoas, mas isso também pode levar por diminuir a quantidade necessária de professores.

Alunos e professores que hoje interagem em redes online ainda buscam ajustar seus conhecimentos para que as aulas sejam proveitosas. O professor, ainda que em aulas online, se coloca como o detentor de conhecimento e o aluno como receptor passivo. Porém, a cultura do comum, que marca grande parte da subjetividade dos alunos, está ligada exatamente a todos serem ativos em relação à informação e capazes de articulá-la da sua maneira, com suas próprias inferências, referências e contextos.

2.2 A interatividade em foco

Maria Luiza Belloni (2002) diferencia interação e interatividade. A autora vê interatividade como uma virtualidade técnica e a interação como o que se dá entre os seres. A interatividade está ligada entre a relação homem-máquina e a interação às relações interpessoais.

Em tempos de redes sociais online, os indivíduos que nasceram no século XXI já se encontram agrupados por seus espaços e nichos de consumo online. Os perfis de pessoas variam e coexistem dentro de um mesmo espaço. A questão da interatividade é justamente a troca entre os grupos que são dominados pelos computadores atualmente, mas que já tiveram outras formas de interação ao longo dos anos. No final da década de 1980, Sherry Turkle (1989) já apontava para esse sujeito da interatividade que se aprimorou com o aumento da tecnologia nas últimas décadas. Cito:

Os videogames são uma janela para um novo tipo de intimidade com máquinas, que caracteriza a cultura de computador nascente. O relacionamento que os jogadores estabelecem com os videogames tem elementos comuns a interações com outros tipos de computador. O poder dominador dos videogames, o seu fascínio quase hipnótico, é o poder dominador do computador. As experiências de jogadores de videogame ajudam-nos a compreender esse poder dominador e algo mais. No fulcro da cultura de computador, está a ideia de mundos construídos, governado por regras. Utilizo o jogo de videogame pra iniciar um debate sobre a cultura de computador como uma cultura de regras e simulação. (TURKLE: 1989, p. 58-59)

Os novos modelos relações sociais que surgem com os computadores e jogos eletrônicos simulam espaços de interação com uma comunicação totalmente distinta do mundo dito como real. Os signos, os símbolos se alteram para surgir um novo modelo de comunicação. Lynn Alves, Vanessa Rios e Thiago Calbo em *Games: delineando novos percursos de interação (2014)*, esclarecem que entender a cultura como um sistema semiótico nos atenta para um fenômeno ocorrido a partir da década de 1950, uma imersão em um novo ambiente semiológico, o da informática que dá espaço a nova “cultura de simulação”.

A cibercultura é a nova forma de interação com a palavra escrita, falada e sua significação. A semiótica que dá conta destes termos parece reformular o corpo dos

indivíduos, as significações passam agora por uma pluralidade e ao mesmo tempo um esvaziamento. Os textos que surgem em meios digitais passam a ter novas estruturas, essencialmente hipertextuais.

Ao refletir acerca das estruturas que compõem os novos perfis de alunos e a suas necessidades por interatividade, percebemos que pode parecer sem sentido a sala de aula não estar atenta às mudanças. O professor precisa propor atividades em novos suportes para que seus alunos adquiram e produzam conhecimento a partir da quantidade de informações que existem atualmente nas redes.

A informação rápida e às vezes até mais detalhada do que a fala do professor é rapidamente encontrada na internet. A questão da interatividade é exatamente pensar de que modo isso pode ser inserido e trabalhado a favor da escola. Edvaldo Souza Couto (2014) chama atenção ao fato de os jogos eletrônicos serem um instrumento importante para a escola. Souza chama atenção para o seguinte trecho de Tapscott:

os jovens da Geração Internet cresceram em um ambiente digital e estão vivendo no século XXI, mas o sistema educacional em muitos lugares está pelo menos cem anos atrasados. [...] Isso pode ter sido até bom para a economia de produção de massa, mas não funciona mais para os desafios da economia digital, ou para a mente da geração internet. (SOUZA: 2010, P.149-150)

A interação dos alunos com o professor, deles entre si e de todos com os computadores dão os primeiros passos na necessidade de experimentação. A evolução vem de forma gradual pelas demandas impostas pelas próprias questões das pessoas. Jogos eletrônicos, textos com escrita colaborativa, as redes sociais online e o *whatsapp*, por exemplo, são ferramentas da cultura digital que hoje conectam assuntos e regem a comunicação direta da maioria dos jovens e a escola deve conseguir dar conta de tudo isso não como uma dificuldade, mas como um aparato que redimensionou e redirecionou a cultura no século XXI. Dessa forma, provavelmente, o uso dessas ferramentas tomará cada vez mais espaço com o passar do tempo.

No capítulo seguinte deste trabalho buscar-se-á partindo dos gêneros literários, ilustrar formas capazes de gerenciar as novas aulas de produção textual com auxílio dos meios digitais e dos aparatos tecnológicos. Acredita-se que caminhar junto ao aluno respeitando seu conhecimento prévio é a porta para fazê-lo ver a educação como importante e não como obrigatoriedade. O saber sólido fazer-se-á partindo da aplicação do que é ensinado à vida dos estudantes.

Capítulo 3 – Os meios digitais e a produção textual

Nos capítulos anteriores buscamos: dar conta de um olhar acerca da educação abordando, no primeiro capítulo, a sua vertente mais tradicionalista com suas teorias e desdobramentos; no segundo, procuramos lançar luz aos meios digitais, suas inovações e os desafios impostos, por essa nova realidade, à escola no século XXI. Neste terceiro e último capítulo, buscaremos fazer uma análise do ensino da produção textual em sala de aula, discutindo com base em estudos canônicos questões acerca de novas formas de ensino dos gêneros e das tipologias textuais que englobem a nova linguagem que rege a interação dos jovens: as interações mediadas pelos meios digitais.

3.1 A linguagem como interação

O questionamento acerca da conceituação da linguagem é um dos temas mais discutidos até hoje pela linguística. Existem diversas vertentes teóricas, que buscam entendê-la descrevê-la e a partir de diferentes estudos.

Não é nosso objetivo traçar aqui um aprofundamento nas minúcias dos estudos voltados para a linguagem, mas atermo-nos à produção de textos que, por questões organizacionais, consideram a construção e os processos de concatenação de ideias, perpassa nas teorias de estudos da língua, principalmente a Linguística Textual, que no Brasil é representada pelos estudos de Ingedore Koch, Luiz Antonio Marcuschi e José Luiz Fiorin.

Em seu Curso de Linguística Geral (1902), Ferdinand de Saussure apresenta um novo tratamento para o estudo das línguas, pois o linguista passa a estudá-la de forma sincrônica e a partindo de uma visão estruturalista da língua, esta trata a língua como um conjunto de signos que se combinam a partir de regras pré-estabelecidas. Excluem-se os contextos e as subjetividades que envolvem a produção da linguagem.

Luiz Paulo da Moita Lopes (2001) esclarece que a construção de significados é constituída e negociada em momentos particulares no ambiente social. As identidades sociais são constituídas a partir de seus interlocutores e as características que regem cada um deles. Dessa forma, a interação linguístico-textual e as escolhas feitas durante o processo de construção do texto molda o discurso, sua forma de desenvolvimento e seu entendimento. Pensarmos a linguagem como interação é, a priori, atentar para a questão mais importante do processo de ensino e de aprendizagem da produção escrita.

Por muitos anos, a escola encontrou-se presa à antigas formas de ensino, que davam

menor relevância às questões fundamentais, como o processo de coesão e coerência textuais e a elaboração de um texto crítico e consciente. Entretanto, nos dias de hoje a internet criou um espaço de produção textual que vai além dos modelos formais de ensino da modalidade escrita da língua e do espaço escolar, proporcionando uma forma de argumentação e contra argumentação colaborativas, ou seja, locutor e interlocutor podem interagir mutuamente durante o momento de produção do discurso, estes são formulados à medida que os falantes geram uma discussão que parte de uma pluralidade de seres diversificados em inferências e conhecimentos de mundo.

Chomsky (1959), criador de uma gramática gerativo-transformacional, procura explicar o funcionamento da linguagem dentro das línguas, pois ela não é enraizada em regras não mutáveis da gramática normativa. Robert Robins (1977) trata a linguagem como independente das normas gramaticais. O que nos faz sentido se pensarmos em linguagem como qualquer tipo de interação humana.

Luiz Travaglia (1998) defende que os sujeitos interagem como ocupantes de lugares sociais livre de regras normativas, o que faz com que os falantes possam integrar diversos papéis sociais e discursivo. O entendimento se dá através do contexto sócio histórico em que os interlocutores estão inseridos. Dessa forma, apresentarmos textos, em sala de aula, apenas com um olhar técnico-gramatical não é eficaz para fazermos com que o aluno aprenda de forma empírica a produzir textos, precisamos levar em conta a interação dos interlocutores e os usos dos elementos gramaticais na produção textual. A redação cobrada nos vestibulares, e por isso nas escolas, como fórmula engessada e massivamente ensinada como “receita de bolo” não alcança mais os estudantes que hoje tem à mão uma diversidade gigantesca de conteúdo. Claro que não devemos tirar da escola a necessidade de mostrar para esse aluno conhecimentos mais consistentes em contraposição aos fragmentados hipertextos de leitura rápida. Entretanto, temos hoje um aluno que vive em uma geração que se comunica de forma fragmentada e aprende também da mesma forma.

David Berlo (1972) observa, e por isso defende, que a dinâmica entre os pontos seja o principal agente em uma comunicação, é a potencialidade ativa daquele que vem a ser o receptor da mensagem, argumentando contra a ideia de um suposto sujeito passivo diante os efeitos dos veículos de informação. Se o processo de comunicação não é então linear, observando-o em sua amplitude, é possível, e também necessário, que se argumente as direções cabíveis nessa troca. Tal ideia vai de encontro à comunicação definida por Freire (1969).

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. FREIRE (1969, p. 45)

A comunicação para Freire, portanto, não se define na simples emissão de A para B (como vimos no formato aristotélico), mas no diálogo que se dá de uma ponta a outra (de A para B, assim como de B para A) como também pontua o processo de Berlo.

A sala de aula é sobretudo um espaço de diálogo e interação e é dessa comunicação que surgem os textos e é nela que precisamos nos pautar. O professor de língua portuguesa por muitas vezes esquece dessa produção textual que, cada vez mais, os alunos já produzem em sua oralidade e principalmente nas ferramentas que mais se comunicam hoje que são os meios digitais.

Até a década de 1980 as aulas de língua portuguesa seguiam apenas o padrão normativo de ensino. Dessa forma, o conhecimento se construía de forma fragmentada. Privilegiava-se a tradição da escrita literária e afastava do aluno a realidade linguística ensinada, que sempre englobou as particularidades desses indivíduos, mas os estudos tradicionalistas desconsideravam.

Em 1998 surgem os PCNs que repensaram as questões acerca do ensino de língua materna. As novas possibilidades passaram a ser um novo olhar do ensino dos gêneros e das tipologias englobando então suas questões do indivíduo, da história, da sociedade e da cultura. O texto passa ter uma nova concepção de para o ensino da língua. “O discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto” (PCN, 1998, p.21).

A concepção do texto se altera para um olhar mais abrangente da produção dos alunos. As concepções de Bakhatin (1997) são então de extrema importância pelo autor trabalhar o gênero como estruturas que se determinam historicamente e formam enunciados relativamente estáveis. Os enunciados estáveis são o que para o autor constituem o gênero como tendo significações próprias.

A principal proposta do PCN para o ensino de língua materna é a língua enquanto enunciação que fora a proposta de Bakhatin e serve de modelo para todo tipo de uso em sala de aula. Dessa forma, há a necessidade de ressignificação da escola e das aulas de língua portuguesa, pois o aluno produz textos a todo momento e precisamos disso a nosso favor. Conseguir-se-á a formação de alunos leitores e escritores com excelência a partir do momento

que conseguirmos mostrar a eles as aulas de língua portuguesa como um espaço de experimentação e aplicação para as práticas discursivas na criação de narrativas como chama atenção Nelson Pretto:

Assim, essa produção, como já dissemos, utilizando-se de diversos suportes como vídeos, fotografias, sons, textos, pré-textos e muito mais – por cada um individualmente, ou nos coletivos, a partir de suas próprias experiências e vivências –, precisa estar conectada num diálogo profundo e intenso com o saber estabelecido, com os avanços das ciências, com o conhecimento das tecnologias desenvolvidas, com as culturas, com os clássicos da literatura universal e nacional e com a chamada língua culta. Não se trata de isolamento, ao contrário: é ampliação, é explosão, é construir novas tramas, de forma intensa e permanente. (PRETTO: 2012, p.106)

A presente pesquisa surge como uma forma de pensar acerca do fluxo de produção textual nos meios digitais com sua grandiosidade, pois um professor que diz que um aluno não escreve está totalmente alheio aos acontecimentos.

No próximo tópico deste capítulo buscaremos dar conta de algumas proposições importantes acerca dos gêneros e das tipologias textuais que são a base para o entendimento dos textos como muito mais do que algo que se produz a partir de uma fórmula. Há subjetividades textuais pertinentes à comunicação humana mediada pelo computador. Sempre devemos ter em mente a língua como algo vivo e mutável e por isso problemas que dizem respeito a questões de evolução comunicacional podem e devem surgir em sala de aula.

3.2 Gêneros e tipos textuais

As tipologias textuais para Marcuschi (2000) são respectivamente: relacionados aos aspectos lexicais, aos sintáticos e aos tempos verbais. Já os gêneros são para o autor textos que apresentam características socio cognitivas definidas pelo conteúdo. Marcuschi apresenta um estudo extremamente didático e pretende esclarecer dúvidas que causam erros para ensino de gêneros e tipologias. Para o autor as tipologias e os gêneros se articulam entre si, pois para a estabilização dos enunciados que regem os gêneros, precisamos das tipologias.

Não é o objetivo deste trabalho nos alongarmos nas questões que perpassam o estudo dos gêneros e das tipologias textuais. Entretanto, é importante para a pesquisa conter traços que demarquem essas discussões que regem o ensino de língua materna. Ao tratarmos dos meios digitais nesta pesquisa como ferramentas para o ensino, devemos saber que a internet trouxe novas particularidades para o estudo do assunto, pois demarca as características mutáveis da língua. Apenas a cargo de exemplo: o gênero carta entrou em grande desuso e o e-mail já fora um gênero novo, e já não tão recente, criado pelas tecnologias digitais. Marchsuchi compila gêneros e tipologias em um quadro que nos esclarecem suas

conceituações (2000, p.23):

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
<ol style="list-style-type: none">1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas2. Constituem sequencias linguísticas ou sequencias de enunciados e não são textos empíricos3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção, exposição.	<ol style="list-style-type: none">1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações completas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.4. Exemplos de gênero: Telefone, sermão, carta comercial, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, outros...

Quadro 1: Marcuschi (2000)

A partir dos estudos de Bakhtin (1997) compreendemos que o gênero é uma unidade formada por elementos independentes, mas ao mesmo tempo indissociáveis. Para o autor “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua” (1997, p.279). A constituição do gênero se dá a partir de três elementos: o conteúdo temático, o estilo verbal e a estrutura organizacional.

O conteúdo temático está ligado ao assunto que é gerado a partir das realidades socioculturais que perpassam o falante; o estilo verbal trata da escolha lexical, frasal e gramatical; a estrutura organizacional é a forma como os elementos anteriores se articulam para que entendamos um gênero de fato.

O autor chama atenção ao fato da importância dos gêneros, pois se eles não existissem a comunicação humana seria quase impossível. Os gêneros organizam nosso discurso de acordo com a circunstância, posição social e etc. Isso fica claro a partir do momento que percebemos estar em todos os nossos discursos nos adaptando à situação de fala.

Bakhtin (1997) conclui à praticidade e rapidez que os gêneros textuais são combinados

para a comunicação. Dessa forma, a língua não aparece pautada em um código normativo, mas sim nos gêneros que penetram nos contextos situacionais do falante e resulta na eficácia comunicativa. Cito “[...] assim, considerando os gêneros como eventos comunicativos, a ênfase da análise não recairá nos traços formais nem nas propriedades linguísticas, mas na sua funcionalidade sócio-comunicativa” (1997, p.282).

Na língua se encontra uma grande quantidade de funções e o diálogo é de todos os gêneros, o mais amplo e diversificado. Bakhtin ainda defende a ideia dos gêneros primários e secundários. O primeiro discute os diálogos cotidianos e as cartas; o segundo, que também dito pelo autor como um gênero maior, trata do romance, do teatro e dos textos científicos.

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação de gêneros secundários do outro, eis que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo (BAKHTIN: p.282, 1997)

Partindo da citação acima, a afirmação nos mostra que a formação do enunciado se dá pela relação dos gêneros. Os diálogos precisam de uma análise dialógica e não podem ser entendidos apenas a partir de um interlocutor. Os PCN embasam um ensino pautado não mais no código e sim na dimensão produtiva gerada pela interação entre os seres. Marcurchi esclarece que as discussões entre tipologia e gênero são importantes para o processo de aprendizado em sala de aula.

A produção textual em sala de aula se mostra um desafio maior a cada dia, alunos que produzem textos a todo momento em meios digitais não conseguem enxergar na escola um ambiente de escrita criativa próxima dele. A escola e o professor ainda aparecem de forma superior e privilegiadas com temáticas que não englobam as realidades dos jovens.

3.3 A produção de texto e a escola

Entende-se que o ensino de língua deve estar apto a criar condições para os alunos desenvolverem a própria capacidade linguística de saber estarem atentos a intertextualidade de diversos assuntos e, assim, na redação, saber utilizar seus argumentos para construir uma redação objetiva, composta de coesão e coerência interna e/ou externa ao texto. Em resumo, segundo Luiz Britto (2007) “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.”. (p. 24-25)

Gerhardt e Vargas (2010) chamam atenção para livros didáticos limitarem a maneira como se trabalha o ensino de produção textual e como a leitura é trabalhada. Os autores tratam dos critérios de correção que se limitam ao uso de regras e esquecem das relações de

sentido do texto.

Os critérios de avaliação das redações dos alunos, em geral, limitam-se também ao nível linear, com foco em aspectos como concordância, regência, pontuação e ortografia, ignorando as relações semânticas gramaticalizadas nos textos. (GERHARDT e VARGAS, 2010, p.146-147).

Dessa forma, junto à produção textual, a leitura deve ajudar a motivar o pensamento crítico dos alunos na produção de seus textos, auxiliando a escrever com clareza a fim de fazer com que o texto tenha sentido interno, além de apoiar o sentido externo no qual cabe um ajustamento às situações.

A produção textual dos jovens dessa segunda década do século XXI deixou de estar voltada para a escola e os vestibulares. Entretanto, não podemos não ver nisso um problema sério, pois não acreditamos na escola como uma instituição desnecessária, entretanto, o fluxo de produção contrária ao ambiente escolar é também responsabilidade da escola que se mostra afastada da realidade dos estudantes. A troca de informações e o contato com as subjetividades dos indivíduos enriquecem os seres humanos em seu dia a dia.

Muitas mudanças já podem ser notadas no ensino da produção textual, mas até hoje perduram os textos que o professor é o único leitor e que corrige com base em parâmetros normativos que não levam em consideração o conteúdo. Há também a possibilidade de textos não serem lidos ou lidos sem muita atenção. Não estamos aqui fazendo nenhuma crítica aos professores, porém é comum com o fluxo de trabalho do professor que ele não consiga dar conta de todas as leituras com a mesma qualidade.

O PCN deu força ao estudo da diversidade textual o que vai de encontro com a proposta deste trabalho. Os novos textos, hoje muitos criados em meios digitais, são uma nova saída para o ensino.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática estilística e composicional, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objetivo de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros... (PCN, p.23)

O texto do aluno advém de uma única voz para um único leitor: o professor. Porém, possivelmente existe um problema nisso; aqui foi discutido tanto o tema da interação e a questão da pluralidade das vozes é o que hoje mais engrandece o texto dos alunos. Há para geração que cresceu com a internet uma intertextualidade presente e uma hipertextualidade que fogem aos olhos do professor. Ingedore Koch (2007), assim como Bakhtin discute a questão de textos serem sempre polifônicos pela pluralidade de vozes que estão ali.

3.4 Os Jovens e a escrita nos meios digitais

Aos textos produzidos pelos jovens em meios digitais é dada pouca credibilidade, acredita-se nessa produção como menor que a escolar, por não estar ligada aos estudos que a produção de texto se pauta apenas na tradição literária. O que queremos deixar claro aqui é que os jovens são escritores e leitores, apesar de muitas vezes alguns professores acreditarem no contrário. As aulas com atividades mediadas pela cultura digital as redes sociais *online*, as *fanfics*, as plataformas de pesquisas colaborativas são sem nenhuma dúvida produção de uma maioria jovem que está sempre atenta às questões que circulam na internet. Pretto (2012) elucida o benefício da vida em rede para a produção de textos:

Hoje, podemos ser locais e globais ao mesmo tempo. Ou seja, fortalecer a produção de culturas e de conhecimentos dentro de uma comunidade é, ao mesmo tempo, olhar para dentro, para ela própria e para fora, para o mundo. Nesse diálogo construímos mais conhecimento, mais ciência, mais tecnologia, mais cultura. As culturas se fortalecem, pelo menos potencialmente. (PRETTO: 2012, p.99)

Pensem na escrita colaborativa como uma nova forma de pensar a produção textual. A escrita dos alunos em sites como *Facebook* seguem uma lógica diferente das que aprendemos. Os textos são feitos com finalidade alegórica, para serem lidos por várias pessoas, para que haja uma reflexão e que sua voz seja ouvida. Um *post* do *Facebook* ao receber comentários é um acréscimo que temos àquele texto, uma argumentação e contra argumentação. O texto sai daquele ideário da produção textual como uma avaliação secreta que só o professor pode ler.

Há uma tendência às inseguranças constantes quanto ao que se escreve, pois o português na ideia de seus próprios falantes é uma língua com grau de dificuldade elevado. Os jovens que produzem textos em sala de aula estão sempre atentos ao medo de não estarem corretos diante do rígido código gramatical que se impõe. Nos meios digitais há uma maior liberdade ao não-julgamento. Não defendo que os alunos não precisem saber sua língua materna, mas sobreposta a ela existe um conceito, uma ideia, um assunto que se quer discutir e os contextos e conteúdos não parecem estar sempre sendo respeitados em sala de aula mesmo que isso seja o ideal para os PCN.

Nos últimos meses de 2018, o Brasil passou por questões fortes de divergências políticas e a escola não foi o principal palco desse diálogo, mesmo existindo o professor como um mediador, vários jovens e um ambiente propício. Foi na internet que a maior quantidade de divergências e convergências que se instauraram. Sites de redes sociais como *Facebook* e *Instagram* foram plataformas essenciais para se ter noção do fluxo de ideais que o Brasil

sofria.

Percebamos a discussão política *online* como um espaço de interação, de produção de textos escritos e imagéticos que não necessariamente resultavam em algo, mas o diálogo é mais importante que as questões conclusivas. Dá-se na interação a vontade da produção de textos, pois, ficamos mais a vontade e confiantes como temos mais do que o professor para nos julgar como um soberano.

Por muitos anos houve no mundo a correspondência epistolar constante e os jovens também produziam muitas cartas e até a literatura nos chama atenção para isso. Podemos pensar em produção epistolar e achar que seja algo para pessoas com mais idade justamente por estarmos inseridos na geração da internet. Os meios digitais trouxeram o e-mail que hoje acaba sendo uma maneira formal de contarmos alguém. Entretanto, o que queremos salientar é que há uma riqueza textual nas trocas de e-mails. Um grupo de uma turma consegue por e-mail decidir melhores dias para aulas, enviar textos que colaborem para o que foi aprendido, etc.

Segundo Pallof e Pratt (2004), o ambiente virtual se define justamente pelo aprendizado colaborativo e na reflexão da aprendizagem como transformadora. Os autores chamam atenção para o fato que esse ambiente é caracterizado por: interação ativa, aprendizagem colaborativa, significados construídos, socialmente, compartilhamento de recursos entre os alunos e expressões de apoio e estímulos trocadas entre eles.

3.5 As ferramentas de produção de textos na *web*.

Mesmo com os adventos tecnológicos fora possível a subsistência e continuidade de diversos suportes de produção de narrativas, como antigas como o rádio e os livros. Esse último sobre o qual queremos comentar fora algo muito difícil de se escrever e publicar por sempre nos venderem a ideia dos livros como muito eruditos e com uma escrita distante. Entretanto, nas últimas décadas ainda existe um público leitor jovem, adolescentes em fase escolar, mas seus interesses estão em assuntos variados.

Lembremos do fenômeno *Harry Potter*. É curioso imaginarmos que após o término dos 7 livros os fãs conseguiram mais informações a respeito dos personagens em conversas com a autora da obra no *Twitter*. Em outros momentos isso seria impossível pelo distanciamento que se tinha entre autor e leitor, uma barreira que a escola também ajudou a criar.

Cabe aqui comentarmos que as maiores livrarias do país estão em sendo fechadas, segundo o site da Folha de São Paulo em 30 de outubro de 2018, a Livraria Saraiva resolveu

fechar 20 lojas no país e a rede francesa Fnac está se retirando do país. Em contraposição a isso temos uma nova produção literária feita por jovens da internet e para os jovens da internet: a chamada *Fanfic*.

A *fanfic*, que surgiu na primeira década dos anos 2000, são histórias criadas por fãs que usam personagens de filmes, jogos, ou séries animadas. Muitas dessas *Fanfic* hoje em dia estão virando livros, como *A Fada* (2014) de Carolina Munhoz e *A Infiltrada* (2014) de Nathalia Marques. São histórias que surgiram a partir de *fanfics* da internet, claro que existe uma autoria, mas em maioria essas histórias vêm de uma pluralidade de vozes, pois são os fãs que decidem o que é feito com os personagens.

A rede social online *Facebook* é outra importante forma de produção textual dos jovens, pois se gerou a partir dele um novo entendimento de rede social. O site controla todo tipo de interação das pessoas que estão conectadas: a agenda pessoal, os lugares que frequenta, as fotografias, as angústias, sentimentos. O *Facebook* tornou-se uma espécie de diário pessoal capaz de delinear traços da personalidade e da vida das pessoas.

Os *Blogs*, que tiveram um grande sucesso na primeira década dos anos 2000, de algum modo se assemelham às redes sociais online mas a navegabilidade e o acesso da lista de amigos a ele não são tão facilitadas. Sem dúvidas é uma das ferramentas que reúne uma das maiores produções de textos dos jovens nos últimos anos.

Aplicativos de mensagens instantâneas, como o *whatsapp*, é uma das ferramentas de maior sucesso e de produção colaborativa de textos que está no mercado. A troca instantânea de mensagens, fotos, *gifs* e *memes*, gravações em áudio exercem um novo tipo de comunicação norteada pela facilidade da não necessidade do computador pelo seu uso em *smartphones*. As conversas em grupos ou em duplas resultam em uma comunicação textual rica de elementos textuais verbais e não-verbais que norteiam a comunicação humana atualmente.

A escrita colaborativa é um modo de produção de conhecimento que escola precisa estar atento para suas particularidades. Em uma época em que as redes sociais possuem uma forte influência no mundo e espera-se uma produção de conteúdo e de compartilhamento do que se produz. O professor de língua portuguesa também precisa estar disposto a mostrar os textos, a se expor, a produzir junto, pois é impossível dizermos que o alunado de hoje não produz textos o que eles precisam é de fato de incentivo para que vejam seu cotidiano, suas angústias, suas questões como assunto para produção. A interação e o cotidiano desses jovens é o que vai levá-lo a um conhecimento sólido capaz de produzir bons textos.

Considerações Finais

O Brasil, em comparação com outras nações, é um país ainda jovem e que de fato a educação caminha em constante evolução ao longo dos anos e encontra seus desafios nas particularidades de cada tempo. A instituição da república, os regimes militares e as eleições diretas foram marcos de uma história que vem sendo traçada.

Neste trabalho buscamos fazer um breve levantamento sobre a história da educação brasileira e seus novos desafios no século XXI. Partimos dos meios digitais como nosso combustível para tentarmos compreender a possibilidade de novo modelo educacional que privilegie os saberes dos jovens.

Vivemos em uma sociedade que agora tem à mão uma grande quantidade de informações e que a escola ainda caminha tentando acompanhar. O conhecimento da escola está preso na dualidade entre a educação tradicionalista e o remoldar-se a um novo espaço. O que se busca esclarecer na presente pesquisa é nossa crença ilimitada na escola e em sua credibilidade. Precisamos encontrar meios de conseguir acessar aos jovens diante de seus conhecimentos já pré-estabelecidos na *web*.

Os jovens hoje são produtores de textos em potencial, mas com subjetividades muito particulares. A todo tempo a interação online obriga as pessoas a produzirem textos e dessa maneira o aluno não pode deixar de ser visto como escritor, seria um equívoco o fazer. Há sim uma produção textual e ela é colaborativa em uma estrutura de diálogos, argumentação e contra-argumentação que a internet proporciona.

Os professores estarão agora cada vez mais expostos ao desafio de englobar os saberes prévios dos alunos para formularem uma educação de qualidade e um saber sólido. Devemos ter em mente a escola como espaço de interação. A interação humana é inesgotável e dela são produzidos os textos verbais ou não verbais.

Sendo assim, a aula de produção textual hoje deve ser um espaço experimental das novas possibilidades da linguagem mediadas pelas tecnologias digitais. O ambiente escolar e a sala de aula são ferramentas para levar até os jovens um momento de descoberta para perceberem a língua não só como fala, mas como identidade, comportamento e como um instrumento de pertencimento de seus saberes.

Bibliografia

ALVEZ, Lynn; RIOS, Vanessa; CALBO, Thiago. **Games: delineando novos percursos de interação.** Em: INTERSEMIOSE, ANO II, N. 04 Jul/Dez 2013.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Nelma. **Os desafios da educação: a cibercultura na educação e a docência online.** Em: VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 149-164, set./dez. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BERLO, David Kenneth. **O processo de comunicação: introdução à teoria e à prática.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BITTAR, Marisa, BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Em: Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

CAMPOS, Aline de. **Os conflitos em processos colaborativos de escrita coletiva na Web 2.0** A CAMPOS - Interações em Rede. Porto Alegre: Sulina, 2013.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge: MIT Press, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1997

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Escrever – estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio E A Submissão Ao Mundo Produtivo: O Caso Do Conceito De Contextualização.** IN Educação & Sociedade, vol. 23 no.80 Campinas Sept. 2002. Acessado em 2007.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da lingüística no ensino de língua.** Net. Recife, 2000. Seção Fórum. Disponível em www.marcosbagnoc.com.br

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line.** Tradução: Vinicius Figueira, Porto Alegre: Artmed, 2002. 247p.

PRATES, M. e LOYOLLA **Educação à Distância Mediada por Computador (EDMC): Projeto Pedagógico para Cursos de Pós-Graduação,** Revista de Educação, PUC-Campinas, v.3.n.7, p.44-51, SP, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PRETTO, N. L. **Desafios para a Educação na era da Informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre,** In: Barreto (org.)Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas, Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, MOZART LINHARES. **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática.** Autentica, 2011.

SOUZA COUTO, Edvaldo. **A infância e o brincar na cultura digital.** Em: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral.** Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus.** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

TURKLE, Sherry. **Life on the Screen.** New York: Touchstone Book. 1995.

URBANO ALVES, Washington Lair. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996.** Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – UNISALESIANO. Lins, São Paulo,2009.

WILLIAMS, R. **Televisão: tecnologia e forma cultural.** Trad. Márcio Serelle; Mário F. I. Viggiano. 1a ed. São Paulo: Boitempo; Belo Horizonte, PUCMinas, 2016.