REDAÇÃO, PROFESSORA? AH, NÃO!!! A ESCRITA DE ADOLESCENTES NA ESCOLA E NA REDE

Liliane Balonecker Daluz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP)
lilbal@ig.com.br

Simone R. B. André
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP)
simone.andre@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre as práticas de produção escrita realizadas no espaço escolar e nos meios digitais por adolescentes de escola pública, moradores de comunidades carentes do Rio de Janeiro. Muitos professores ressaltam as dificuldades e indisposição apresentadas pelos alunos nas atividades de produção textual. No entanto, há de refletir acerca das propostas de produção escrita apresentadas pela escola, uma vez que muitas dessas propostas são trabalhadas de maneira descontextualizada, desvinculadas à realidade dos estudantes, práticas estas que não são significativas e, desta forma, não propiciam o resultado esperado. Nossa fundamentação teórica se baseia nos estudos sobre os gêneros discursivos propostos por Bakhtin e nos estudos de Marcuschi referentes aos gêneros digitais.

Para desenvolver este trabalho realizamos um levantamento e posterior análise de algumas propostas de produção textual e de textos produzidos por alunos de uma escola pública localizada no município do Rio de Janeiro. Nesta escola não há laboratório de informática e, assim, verificamos que a escrita dos alunos se baseia, preponderantemente, nos gêneros escritos, produzidos em suportes tradicionais. Buscando estabelecer relação entre a escrita escolar e a escrita nos suportes digitais, também compartilhamos um relato de experiência realizado junto a alunos com dificuldades de aprendizagem, moradores de comunidades carentes, em um projeto com a proposta de inclusão digital e produção de textos nos meios digitais. Analisando as semelhanças e disparidades que aproximam e distanciam tais textos, almejamos propor um trabalho que articule os textos escritos na escola e os textos multimidiáticos, na tentativa de desenvolver uma prática de produção de texto mais rica, dinâmica e significativa na escola.

Palavras-Chave: produção escrita, tecnologia, gêneros digitais.

INTRODUÇÃO

As ferramentas tecnológicas nunca foram tão utilizadas como atualmente. Observamos frequentemente o uso crescente de computadores, cada vez menores e portáteis; a Internet sendo utilizada por muitos brasileiros como fonte de pesquisa, ferramenta de trabalho e oportunidade de socialização; celulares com recursos inimagináveis; câmeras digitais que fotografam e filmam os momentos mais pessoais; Mp3, Mp4, Ipods ... Muitos comemoram a suposta democratização do acesso às novas tecnologias, no entanto se esquecem de avaliar o contexto social mais amplo que envolve uma velada exclusão em meio à tão proclamada "inclusão digital". Alguns autores, atentos a essa realidade, denunciam a exclusão à qual é submetida a população mais carente e, recorrendo a novos conceitos como o de tecno-apartheid (SIBILIA, 2008), enfatizam as desigualdades que permeiam a deturpada concepção de democratização digital.

Não se pode desconsiderar a existência de um número altíssimo de pessoas que não fazem parte dessa rede de comunicação e interação, que não compartilham dos mesmos recursos tecnológicos, que são excluídas e invisíveis nesta sociedade, marcadas pelo estigma da desigualdade social. Esses bilhões de habitantes que fazem parte do grupo dos exilados dos paraísos extraterritoriais do ciberespaço (LÉVY, 1999b), condenados à cinza imobilidade local em plena era multicolorida do marketing global (SIBILIA, 2008) não têm acesso às novas tecnologias que a cada dia se fazem mais necessárias para a sobrevivência e participação neste mundo globalizado e, desta forma, vêem-se cada vez mais fragilizados, submissos e excluídos.

As atuais discussões em torno das novas tecnologias da informação e comunicação no âmbito educacional evidenciam concepções difusas, antagônicas, nas quais as tecnologias são concebidas, preponderantemente, ora como possibilidades de abrandamento das desigualdades, ora como instrumentos que acentuam a exclusão. No contexto educacional, há os que abominam os aparatos tecnológicos, atribuindo-lhes parcela de responsabilidade pela precarização neoliberal do ensino. Em contrapartida, há os que concebem a tecnologia como artifício dotado de um poder sobrenatural, panaceia capaz de solucionar os problemas educacionais e as exclusões das quais são vítimas a maioria dos estudantes de escola pública, pertencentes às camadas populares. Há os que depositam esperanças grandiosas nos efeitos que a incorporação das novas tecnologias surtirá no contexto escolar brasileiro. Por outro lado, há aqueles que, desiludidos, já perderam todas as esperanças em qualquer "novidade" que se proponha a transformar a escola.

Nossa visão a respeito da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar não é nem despretensiosamente ingênua nem fatalista ao extremo. Não podemos ignorar o fato de que vivenciamos uma globalização que desglobaliza, cuja dinâmica

suscita a contradição: à medida que gera maior mobilidade e intercomunicação, gera também desconexões e exclusões (CANCLINI, 2007). Vivemos uma contemporaneidade perversa, na qual quem não está conectado, vê-se cada vez mais excluído. O próprio conceito de "inclusão digital", tão mencionado atualmente, evidencia que só é possível estar dentro ou fora da rede, ou se é um incluído ou um excluído digital. Diante disso, cresce o número de iniciativas de implementação de políticas públicas que pretendem incluir digitalmente a nova geração.

Acerca da visão difusa e antagônica no que se refere à utilização das tecnologias no âmbito educacional, é necessário evitar o dualismo e a dicotomização enrijecedora do pensamento e levar em consideração a complexidade dos fatores que envolvem a concepção de tecnologia e sua utilização no espaço escolar. É preciso estar atento e não se render, ingenuamente, ao deslumbramento que as novidades tecnológicas exercem sobre a atual geração digital. Concordamos com Lévy (1999b, p.12) quando diz:

> Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja "bom". Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.

O avanço da tecnologia da informação propicia uma mudança no paradigma da produção e divulgação do conhecimento. Com a facilitação das redes de acesso ao conhecimento, o mesmo deixa de ser monopólio das instituições de ensino. Tais mudanças intensificam o debate acerca das modificações do currículo, assim como das práticas já instituídas para o processo de formação do leitor, das relações e funções entre professor e aluno.

Refletindo sobre essa realidade, percebemos que o espaço escolar tem se manifestado mais como um local de reprodução do que de produção. As práticas de leitura e escrita na escola frequentemente se baseiam em cópias e reprodução de conteúdos, em exercícios mecânicos que visam à memorização e repetição. Além disso, parece haver, na cultura escolar, uma espécie de acordo tácito que determina a necessidade de se ler e produzir textos "escolares", restringindo as produções aos gêneros priorizados pela escola. Isso leva com que muitos de nós, professores, não consigam ver o que leem os alunos e os textos que produzem em seu dia a dia, fora do ambiente escolar, alguns deles publicados na Rede, como os gêneros digitais. Os gêneros digitais são os textos produzidos em suportes digitais, tais como o computador e o aparelho celular.

Quando o assunto se refere à leitura e produção de textos, não são poucos os professores a indicar as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades que envolvem a leitura e a escrita. Segundo estes professores, muitos alunos parecem não se mostrar interessados pelas leituras e propostas de produção textual trazidas pela escola. Alguns professores chegam a se

queixar de que seus alunos não leem nem escrevem, afirmando que os adolescentes de hoje em dia escrevem mal e que, constantemente, mostram-se indispostos à produção escrita. Considero oportuno levantar algumas questões: será que os alunos realmente não leem nem escrevem? Os adolescentes não demonstram interesse por nenhum tipo de texto, ou será que não se mostram muito interessados pelos gêneros que são priorizados pela escola? O advento da Internet e o uso cada vez mais frequente das tecnologias da informação e comunicação não estariam modificando a relação do adolescente com a leitura e a escrita? Os alunos provenientes das camadas populares estariam utilizando os meios digitais para imprimir aí a sua escrita?

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a produção escrita realizada no espaço escolar e nos meios digitais por alunos de escola pública, adolescentes moradores de comunidades carentes do município do Rio de Janeiro. Realizamos um levantamento dos textos produzidos no espaço escolar e, em contraposição, relatamos a experiência de trabalho no Programa Nossa Língua Digital, na tentativa de contrapor as práticas de produção escrita realizadas na escola e na Rede.

A ESCRITA NA ESCOLA

No que se refere à produção escrita na escola, não são poucos os autores que destacam a importância de desenvolver junto aos alunos atividades de produção de texto baseadas em situações concretas, reais e significativas. Essas abordagens compreendem o texto sob uma dimensão textual-discursiva, centrada na interlocução (BRANDÃO, 2000). Nessa medida, muitos professores recorrem ao trabalho com os gêneros textuais por entenderem que estes não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa dos sujeitos, pois à medida que surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e contextualizados, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Marcuschi (2002) ressalta que os gêneros textuais colaboram para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. Como entidades sócio-discursivas, eventos textuais maleáveis e dinâmicos, não devem ser concebidos como instrumentos estagnados e normativos, pois os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e pré-definidas. Pelo contrário, como afirma Bakhtin (2003), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana, constituindo-se eventos linguísticos que se caracterizam enquanto atividades sócio-discursivas. Desse modo, entendemos que a comunicação verbal se dá através de gêneros, de textos, ou seja, a comunicação verbal se

concretiza por meio de gêneros textuais. Assim, não é mais possível dirigir o ensino da língua como se esta fosse um sistema abstrato de normas e regras gramaticais. Essa concepção, baseada nos estudos de Bakhtin, é referenciada por muitos autores que compreendem a língua a partir de seus aspectos discursivos e enunciativos, não restringindo sua análise apenas às peculiaridades formais da língua. Desta maneira, a língua é concebida como atividade social, histórica e cognitiva, em que se privilegia sua natureza funcional e interativa, não somente seus aspectos formais e estruturais.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros surgem a partir de necessidades e atividades socioculturais, sendo importante observar que as inovações tecnológicas exercem modificação e ampliação dos gêneros textuais. Hoje, em plena fase de efervescência da *cibercultura* (LÉVY, 1999b), com a utilização cada vez mais frequente das tecnologias da informação e comunicação, verificamos o surgimento vertiginoso de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros exercem um efeito "normativo" sobre as interações verbais. Os gêneros englobam forma histórica, são produtos culturais, mas são também uma atividade social de linguagem, modos de atribuir significados ao mundo. Como modos sociais de ação e de dizer, os gêneros regulam, organizam e significam as interações. O autor também ressalta o processo dialógico interativo nas esferas de uso da linguagem. Ao considerar a função comunicativa, Bakhtin analisa o dialogismo entre ouvinte e falante, como um processo de interação ativa e estabelece um vínculo estreito entre discurso e enunciado, evidenciando a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas, pois enunciado e discurso pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo de comunicação. Assim, a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico.

Bakhtin reflete sobre o verdadeiro núcleo da realidade linguística. Em sua concepção, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas. O discurso verbal estaria diretamente ligado à vida, não podendo ser separado dela sem perder sua significação.

Nesse sentido, pautados nos estudos de Bakhtin (2004), concebemos o processo de leitura e escrita como um ato de compreensão que só ocorre na medida em que uma dada enunciação formular na mente do leitor um contexto ativo e responsivo, pois acreditamos que a comunicação só se concretiza na enunciação, como produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Deste modo, as atividades de produção escrita devem enfatizar a capacidade cria-

tiva, interativa e autoral do sujeito, envolvendo-o em práticas sociais dinâmicas de interação textual.

O trabalho com a leitura e escrita na escola não deve perder de vista esses pressupostos. No entanto, infelizmente, nas práticas escolares, ainda é possível verificar atividades mecânicas no trabalho com a linguagem, exercícios descontextualizados, que desconsideram a importância de se trabalhar a leitura e a escrita como processos indissociáveis a práticas sociais reais e significativas aos sujeitos. Muitos dos exercícios de produção de texto são exigidos como meros instrumentos de avaliação que visam aferir os conhecimentos gramaticais do aluno que escreve não para ser efetivamente lido, mas para ser corrigido. Quantos alunos não ficam estagnados diante de uma descontextualizada proposta de redação? "Redação, professora? Ah, não!!!" Sabendo que sua escrita será avaliada, escrevem pouco para errar menos. Muitos alunos não veem sentido em escrever os textos exigidos pela escola, pois sabem que jamais serão publicados, que sua voz ficará sucumbida em uma folha de papel que voltará para suas mãos rabiscada, com os "erros" meticulosamente marcados.

Ao realizarmos a análise dos textos produzidos no interior do espaço escolar, verificamos que a escola prioriza, essencialmente, os gêneros escritos. Nas turmas analisadas, os textos mais recorrentes no interior do espaço escolar foram aqueles considerados exigências e obrigações escolares. Dentre os que mais apareceram estão as cópias, os exercícios, as provas e testes. Estes textos, em sua maioria, eram transposições da fala e escrita do próprio professor e não costumavam incentivar a atividade autoral do aluno. Percebemos que as cópias não davam espaço à liberdade criativa do sujeito, pois este apenas reproduzia o que estava escrito no quadro ou no livro didático, exatamente como constava no suporte original. Outro tipo de texto bastante recorrente foram os exercícios, os quais envolviam atividades de variadas disciplinas, utilizando gêneros textuais diversos. No entanto, as respostas dos alunos a estes exercícios passavam pelo crivo da correção e, muitas vezes, aquelas que não estavam de acordo com o "gabarito" oficial respaldado pelo professor eram apagadas para, em seguida, serem substituídas pelas respostas consideradas "corretas". As provas e testes, também elencados entre os tipos de textos bastante comuns nesse espaço escolar, em sua maioria se propunham a aferir o conhecimento e a memória dos alunos a respeito dos conceitos e exercícios trabalhados em sala de aula. As produções textuais eram relativamente constantes nas provas e testes analisados, através das quais verificamos que os alunos, ao realizarem essas avaliações, tentavam aproximar ao máximo suas respostas às respostas fornecidas pelo professor nos exercícios realizados antes da avaliação e, desta forma, mais uma vez reproduziam a escrita do professor em suas produções.

Um dado interessante que nos chamou a atenção foi o fato de os alunos relatarem a existência de muitos outros textos que são escritos por eles, dentro do espaço escolar, aos quais os professores não têm acesso, tais como as cartas e bilhetinhos que são passados aos colegas de turma, sem a supervisão do professor. Observamos também a escrita de nomes, mensagens e inscrições diversas no mobiliário da escola, nas mesas das salas de aula, nas portas dos banheiros e paredes. Essa escrita subversiva, proibida, transgressiva, revelava um teor que expressava sentimentos diversos, como revolta, ideias que não eram proclamadas abertamente, palavras insultuosas, agressões verbais, termos de baixo calão que não eram permitidos no ambiente escolar, mas que eram frequentemente falados quando não havia a presença de um adulto. Algumas dessas mensagens escritas no mobiliário escolar, por outro lado, revelavam um conteúdo afetivo, como as declarações de amor que, através de uma escrita "proibida", se tornavam públicas, segredos que só poderiam ser revelados de forma anônima.

Essas mensagens "ocultas" aos olhos do professor revelavam a necessidade de expressão do adolescente, que muitas vezes não encontrava nas formas tradicionais de escrita escolar um meio em que pudesse se expressar livremente, opinar, emitir juízos e exteriorizar sentimentos e ideias. Muitos alunos confessaram que têm o costume de escrever em diários, expressando sentimentos que não conseguem conter em si mesmos, como tristeza, euforia, paixões, desilusões etc. Alguns escrevem poesias e histórias que não são lidas por mais ninguém a não ser por eles próprios.

Percebemos que há muitos textos que circulam no espaço escolar, textos observáveis e não-observáveis diretamente. Ao contrário do que muitos afirmam, os alunos mostraram que escrevem bastante. Escrevem os textos exigidos e priorizados pela escola, uma escrita supervisionada, que muitas vezes tolhe a capacidade criativa do aluno, e também escrevem textos que não são diretamente observáveis por um adulto, escrita esta que não é avaliada formalmente. Por que o aluno, constantemente, mostra-se indisposto à escrita? Será que é sempre assim? Ou será que ainda existe, nos dias atuais, uma escrita que provoque, instigue e impulsione os alunos? Será que essa escrita está dentro ou fora da escola? É possível que esteja dentro e também fora do espaço escolar?

A ESCRITA NA REDE – O PROJETO NOSSA LÍNGUA DIGITAL

O projeto Nossa Língua Digital foi realizado pela Klick Educação que, em parceria com o Instituto Pão de Açúcar, viabilizou a sua ação no período de 2002 a 2007. Com uma carga horária de 6 horas semanais, o programa atingia, por período, 60 jovens entre 12 e 17anos, divididos

em duas turmas nos turnos da manhã e da tarde. O programa estava destinado a atender a um público composto por estudantes adolescentes com dificuldades de aprendizagem que cursavam o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas localizadas no município do Rio de Janeiro.

O curso tinha como objetivo promover o uso da tecnologia digital para o desenvolvimento do processo de comunicação e expressão, resultando na produção de uma revista eletrônica e de jornais publicados em Rede. As atividades envolviam leituras de textos variados, discussões e pesquisas na Internet, visando trabalhar e valorizar a criatividade do aluno, a expressão, a compreensão e a escrita de variados gêneros textuais, através de uma escrita colaborativa, percebendo o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e produtor de cultura.

As discussões e pesquisas desenvolvidas nas produções dos alunos sempre estavam ligadas a temas condizentes com o universo dos jovens. Acreditávamos que como ponto de partida para essa proposta era necessário, tal como afirma Freire (1995), considerar as condições concretas dos sujeitos da aprendizagem e sua realidade. As dificuldades de aprendizagem destes alunos, portanto, não podem ser analisadas fora de seu contexto mais amplo e complexo. Dadas as condições sociais e familiares, a escola, para muitos deles, representa o único local para o contato mais próximo com a língua escrita e a leitura.

De fato, estamos acostumados a olhar para as dificuldades dos alunos do ponto de vista da escola e do currículo; porém se colocarmos o aluno como ponto central deste processo, será possível verificar o quanto a escola lida com o ensino da língua de forma desarticulada, mecânica, descontextualizada, priorizando os seus referenciais que em muito se distanciam da realidade do aluno. No que se refere a este aspecto, podemos citar o abismo que separa a língua "ensinada" na escola e aquela realmente falada pelos alunos nos meios em que vivem. O ensino pautado nas normas gramaticais traz a ideia de que "português é muito difícil" e acaba por desassociar a língua que utilizamos no dia-a-dia daquela que é ensinada na escola. Como bem ressalta Possenti (1996, p.56), "conhecer a língua é uma coisa e conhecer a sua gramática é outra".

Dentro deste contexto, conforme salienta Bagno (2003), nossos alunos acabam sendo vítimas de mais um preconceito: o linguístico. Infelizmente, a língua usada por nossos alunos comumente é desautorizada no espaço escolar, o que influencia diretamente a auto-estima desses adolescentes cujas vidas são duramente marcadas pela carência e por estigmas diversos. Em relação às condições de vida desses jovens, Soares (2000) chama a atenção para o fato de serem eles socialmente invisíveis, aqueles que têm a sua cultura desautorizada, o seu meio desvalorizado, e de como isto ajuda a aumentar a distância entre comunicação, expressão e sentido.

No programa Nossa Língua Digital, grande parte das turmas era composta por moradores de comunidades carentes do Rio de Janeiro, onde a violência e a realidade do tráfico se fazem muito presentes. Conforme nos aponta Soares, a condição de invisibilidade social destes jovens colabora para que o tráfico surja como possibilidade de visibilidade, de respeito e de poder por meio da ameaça. Sobre a posição do aluno neste jogo social Soares (2000, p. 269) acrescenta:

> Trata-se de um processo de construção pelo avesso de uma imagem positiva de si mesmo. Quem atribui o envolvimento com o crime a necessidades econômicas frequentemente esquece o papel que a cultura, os valores, as normas sociais e os símbolos desempenham. A auto-estima é tão importante para a sobrevivência humana quanto um prato de comida.

Diante disso, a partir do trabalho com o universo e realidade dos alunos, objetivávamos contribuir para a (re)construção da auto-imagem desses jovens, de suas subjetividades, suas identidades. Freire (1995, p. 24) diz ser necessário partir do mais "imediato e particular: a rua, o bairro, a cidade, o país, o quintal da casa onde nasci" para se compreender o contexto global, a fim de se chegar a uma visão da realidade que traga a possibilidade de transformação.

O trabalho com a comunicação utilizando a linguagem jornalística era um desafio e ao mesmo tempo uma necessidade. Os adolescentes apresentavam uma mudez aguda. Inicialmente, quando perguntados sobre o cotidiano deles, nada era dito. O silêncio imperava. Tal como nos apresenta Benjamin (1994, p.198), quando trata do valor da experiência: "No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos dos campos de batalha, não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável". Esta percepção trouxe para as aulas a busca por uma narrativa cotidiana, sobre experiências que os alunos (com)partilhavam, situações pelas quais passavam.

A dificuldade de expressão relacionada à realidade do tráfico representava, em alguns casos, uma vergonha pela condição de vida que levavam; em outros casos, um medo de se caracterizar como "delator" da realidade não autorizada. Aos poucos, com o desenrolar das aulas, os jovens começavam a falar sobre si, sobre seus sonhos e, principalmente, sobre o que viviam diariamente. Em relação à importância do resgate da troca de experiências, Benjamin (1994, p. 201) complementa: "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.". Portanto, se nem todas essas narrativas ficaram registradas nas produções publicadas em rede, a sua marca se fazia implícita nas produções de texto dos alunos.

Constatamos, portanto, que existia a dificuldade quanto ao tema identidade, uma vez que os jovens não encontravam nos espaços legitimados, como a escola, espelhos em que se vissem refletidos. Tal fato reiterava a importância de trabalhar a língua na perspectiva da comuni-

cação, por meio das trocas de experiências e vivências dos alunos. Encontramos nas discussões e nas reescrituras de notícias de jornais, apresentando os fatos vividos por eles e do ponto de vista deles, o caminho para uma leitura mais ampla e crítica do mundo. A reescritura das notícias apresentava uma forma de resposta ao senso comum, ao que era encontrado nos jornais a respeito do local onde moravam. No contexto de análises dos jornais, verificamos a necessidade de se pensar sobre qual ponto de vista o jornal transmite suas mensagens, ou seja, atentar para a idéia da invasão cultural, tal como nos fala Freire (1983 p.178): "a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão".

A importância das análises mais aprofundadas tanto dos sites pesquisados, quanto dos textos lidos e relidos, trazem como finalidade a busca por uma compreensão mais crítica a respeito da realidade. Freire (1983) ressalta que a importância do aprender não consiste em apenas acumular conhecimentos, mas principalmente em repensar a realidade. Por este motivo, percebemos que as discussões realizadas e o tema identidade ampliavam significativamente a comunicação e expressão dos alunos, trazendo um olhar para a sua realidade que era comungado pelos demais colegas, confrontado com outros, questionado e autorizado pelo grupo.

Dentre os diversos resultados alcançados em cada uma das turmas formadas, podemos ressaltar a importância da comunicação e elaboração oral tanto para uma assimilação dos conceitos e discussões, quanto para a elaboração de um projeto de escrita que rendesse uma maior qualidade nos textos produzidos. Comparando-os com as produções realizadas no espaço escolar, percebemos que a discussão e exposição das questões que tocam e afetam esses adolescentes são, muitas vezes, silenciadas pela escola, que preza, sobretudo, a transmissão de conteúdos, o que não constitui uma aprendizagem significativa para a vivência do aluno fora daquele ambiente. Como não representam a expressão de questões das mais significativas para estes jovens, distanciam mais a relação entre a escrita e a comunicação.

O trabalho colaborativo realizado nos encontros consistia em divisão de tarefas em duplas e/ou em grupos. Tal fato possibilitava uma prática de revisão de textos que acontecia de forma equivalente à redação de um jornal, tendo como princípio a divisão de alunos para as tarefas de reunião de pauta, revisão, seleção das matérias e diagramação. Sobre o processo de colaboração, Freire (1983, p.197) afirma ser uma a ação entre sujeitos, "ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação". Seja pelo mais aprofundado desenvolvimento dos assuntos, seja pela melhor qualidade de escrita, o trabalho de forma colaborativa permitia tanto uma ampliação na capacidade leitora quanto uma maior autonomia e autorização para o trabalho com a escrita. Sob uma perspectiva socio-

linguística, ao fim do programa percebíamos que atingimos avanços significativos nas produções, seleções, planejamentos textuais e compreensão leitora dos adolescentes.

Em relação à escrita dos alunos, verificamos que o uso dos computadores trazia uma valorização capaz de interferir no silêncio costumeiro. Além disto, o editor de textos era uma novidade que permitia aos alunos o domínio de uma nova ferramenta que, junto a uma dinâmica proposta de produção escrita, previa a publicação dos textos na Internet, o que significava que os textos produzidos seriam lidos por muitas outras pessoas, por outros colegas, professores, familiares. Isso incentivava o retorno ao texto e sua reelaboração, reescrita e revisão. O uso das ferramentas digitais permitia uma mais dinâmica elaboração e significação dos textos, considerando os aspectos visuais dos mesmos, a articulação de linguagens (palavras se associam a imagens, cores e sons), ou seja, a compreensão dos aspectos discursivos no contexto enunciativo (BAKHTIN, 2003), enfatizando o processo em que a ação e a reflexão ocorrem simultaneamente (FREIRE, 1983).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo observamos que os alunos produzem variados gêneros textuais, que escrevem os textos exigidos pela escola e que também, em espaços extra-escolares, é intensa a sua produção escrita, sobretudo a partir da atual proliferação dos textos multimidiáticos contemporâneos e dos gêneros digitais. Geralmente parte-se do pressuposto de que o aluno, principalmente aquele de escola pública, de baixa renda familiar, é um excluído digital, que não tem acesso e nem lida com as novas tecnologias e seus textos em seu cotidiano. No entanto, o que verificamos é que o advento da Internet e o uso cada vez mais frequente das tecnologias da informação e comunicação estão modificando a relação do adolescente com a leitura e a escrita e que os alunos provenientes das camadas populares estão, ainda que de forma limitada, utilizando os meios digitais para imprimir aí a sua escrita.

É importante destacar que os textos produzidos nos meios digitais se diferenciam muito dos textos priorizados pela escola, principalmente no que diz respeito à articulação de linguagens. A análise das práticas letradas que estão sendo produzidas nos meios digitais aponta para a necessidade de mudanças profundas nas práticas letradas realizadas no espaço escolar, indicando a importância de se realizar um trabalho integrando as diferentes linguagens, textos e suportes.

Os alunos têm participado ativamente de contextos virtuais de leitura e escrita que parecem estar sendo ignoradas pela escola. Parece que não há uma articulação entre o que a escola propõe como práticas de leitura e escrita e as práticas realizadas nos ambientes virtuais pelos alunos. Como aponta Soares (2002), a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Diante disso, a escola deve estar atenta às modificações que têm ocorrido nas práticas de leitura e escrita em função da propagação das inovações tecnológicas que atingem espaços longínquos, mas que, em muitos casos, não à escola.

É possível afirmar que a expansão da Internet trará consequências marcantes para a escola, sejam elas positivas e/ou negativas. Não depositamos nas tecnologias a esperança de que solucionarão os problemas educacionais, mas as compreendemos como instrumentos facilitadores de acesso às informações e às novas formas de comunicação. Muitos são contundentes ao afirmar que os alunos leem e escrevem menos, mas o fato é que, atualmente, mais do que nunca, estudantes utilizam as tecnologias da informação e comunicação para produzir uma variedade de gêneros digitais que estabelecem uma nova relação com a linguagem, criando uma maior integração entre os vários tipos de semioses entre signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Nessa medida, acreditamos que as tecnologias da informação e comunicação oferecem maiores possibilidades de interação, o que pode propiciar uma maior motivação dos alunos, já que estes poderão, pelo uso dos gêneros digitais, não só ter acesso às novas informações, mas também publicar seus textos na Rede. O Programa Nossa Língua Digital disponibilizava um espaço em que se unia a oralidade, a escrita e a tecnologia. Os alunos se viram detentores de um poder comunicativo que se firmava na interação e na publicação de seus textos na Rede. Isto contribuiu para aumentar o interesse pela escrita, pois se trazia para a prática a necessidade real de expressão dos alunos, uma comunicação efetiva, inserida em práticas sociais legítimas de interação verbal.

Muitas vezes, no espaço escolar, o aluno escreve para ser corrigido, tendo o seu texto lido apenas pelo professor. Já a escrita nos meios digitais oferece interação e publicação dos textos produzidos nesses suportes. Assim, acreditamos que o trabalho com os gêneros digitais podem ser grandes ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem, uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos. A Internet é compreendida por muitos apenas como uma ferramenta lúdica; no entanto cremos que, muito mais que isso, o trabalho com a Internet e os gêneros digitais podem contribuir para uma aprendizagem

mais dinâmica e efetiva, pois além de oferecer informações variadas, possibilita um trabalho real com a língua. Percebemos que a linguagem se faz determinante na percepção da realidade, a tal ponto de formar e formular as experiências dos indivíduos que representarão a cultura. Como destaca Larrosa (2002), é sobre a linguagem que se fundam as verdades, as crenças e as ações dos sujeitos. Falta, à escola, este espaço de formação dos sujeitos, a articulação e apropriação da realidade. O direito de participação, de formulação, de criação que vá além dos conteúdos formais.

No que se refere ao trabalho docente, Lévy (1999a) destaca que o professor da cibercultura tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento, devendo ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos, que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo e significativo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias. Assim, temos uma mudança no paradigma de produção e divulgação do conhecimento, tal como nos aponta Lévy. A memorização de conteúdos, a partir da mudança dada pelo uso que a sociedade faz das tecnologias digitais, passa a ter menos importância: os conteúdos estão lá a nossa disposição. O que torna mais importante neste processo é a capacitação para produção de sentidos: analisar, inferir, prever, resolver. Além destes pontos, no ato da pesquisa, faz-se necessária uma facilitação ou uma orientação maior para com as redes de conhecimento disponíveis. Nessa medida, o professor agora passa a assumir uma diferenciada função, pois não mais assume a posição de guardião do conhecimento, mas a de mediador neste tempo em que surge a necessidade de incorporação e significação de novos conhecimentos que vêm deste espaço virtual. Os professores, ou educadores, passam a ser compreendidos, como Freire afirma, como os profissionais do sentido (FREIRE,1995).

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, 185p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004, 200p.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. BENJAMIN, W. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

BRANDÃO, H. N. Texto, Gênero do Discurso e Ensino. In: **Gêneros do discurso na Escola**. BRANDÃO, H. N. (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2000, 269p.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 284p.

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995, 120p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**.12.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1983, 213p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002, p. 20-28.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1995 a, 208p.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999 b, 264p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, 248p.

_____. O Hipertexto como um Novo Espaço de Escrita em Sala de Aula. **Revista Linguagem & Ensino,** Vol. 4, No. 1, (79-111). Revista do Curso de Mestrado em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado das Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1996, 96p.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, 288p.

SOARES, Luiz Eduardo. **Meu casaco de general**: 500 dias no front da segurança pública no Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, 476p.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade.* V. 23, n. 81, dez. 2002.