



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CAMPUS DE PAU DOS FERROS

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

UNIDADE PAU DOS FERROS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL



Br 40, km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN Fone (84)

3351 2560 (Fax 3351 3909/E-mail profletras.pferros@gmail.com/Site

propeg.uern.br/profletras

LUIZA AMÉLIA PEREIRA RODRIGUES

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA: O
USO DOS WIKIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

PAU DOS FERROS – RN

2019

LUIZA AMÉLIA PEREIRA RODRIGUES

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA: O
USO DOS WIKIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Curso Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” – Pau dos Ferros, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

PAUS DOS FERROS - RN

2019

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

P436t Pereira Rodrigues, Luiza Amélia
As tecnologias digitais e a produção textual
colaborativa: o uso dos wikis nas aulas de língua
portuguesa.. / Luiza Amélia Pereira Rodrigues. - Paus dos
Ferros - RN, 2019.
157p.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Interação. 3.
Produção textual colaborativa. 4. Tecnologia digital. 5.
Wikis. I. Oliveira, Marcos Nonato de. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

A dissertação “**As tecnologias digitais e a produção textual colaborativa: O uso das Wikis nas aulas de Língua Portuguesa**” foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito final necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 10 de outubro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Orientador e presidente

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva
Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA
Examinador Externo

Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinador Interno

Prof. Dr. Adonias Agostinho da Silva
Universidade Federal do Ceará – UFC
Suplente Interno

PAU DOS FERROS

2019

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ter colocado um ser divino em minha vida, minha mãe, Antonia Pereira Rodrigues.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e coragem durante esta árdua empreitada;

À minha mãe, Antonia Pereira Rodrigues, minha grande incentivadora;

Ao meu pai em memória, Antonio Paulino Rodrigues, homem simples do campo que, embora nunca tenha estudado, sempre torceu e teve orgulho de minhas conquistas escolares;

Ao meu esposo, Jackson Clayton, pelo apoio incondicional, estímulo e compreensão durante todo o curso. Esteve ao meu lado articulando, viabilizando minhas idas a Pau dos Ferros, sem ele, jamais teria concluído ou a menos iniciado. Vitória nossa!

À minha irmã Tonha, por cuidar tão bem de meu lar e de meus filhos durante minhas inúmeras ausências; sem sua ajuda, jamais conseguiria manter a mente em equilíbrio durante este percurso;

Ao professor e orientador, Dr. Marcos Nonato, que com sua sabedoria e experiência, tão bem conduziu meus passos na construção deste trabalho;

Ao PROFLETRAS, *Campus Avançado* do Rio Grande do Norte e no seu imponente corpo docente; representado pela profa. Dra. Socorro Maia;

Ao Secretário Edneudo pela presteza e atenção a mim disponibilizados;

À minha querida sobrinha Elaine Kelly, pela valiosa orientação e incentivos, mesmo estando distante, esteve sempre ao meu lado;

À minha querida sobrinha, Ana Karine, pela atenção, apoio e incentivos;

Ao meu estimado diretor, amigo e colega de trabalho, Fernando Bonfim, pelo apoio, compreensão imprescindíveis para o êxito dessa jornada;

À minha estimada amiga e companheira de longas datas, Terezinha de Jesus, pelas calorosas acolhidas em seu lar durante minhas idas a Pau dos ferros;

Ao meu grande amigo, Jânio Sampaio, por sua valiosa orientação e o tão frisado "vai dá certo" tão importante de ouvir;

Ao meu prezado professor, Dr. Luciano Pontes, no qual encontrei um grande amigo. Jamais esquecerei suas brincadeiras, apoio, incentivo e socorro prestado a mim;

Aos meus colegas de curso com os quais tive uma convivência pautada na harmonia, amizade e companheirismo;

À Escola de Cidadania Joaquim Ferreira do Bonfim, que serviu de campo de pesquisa para a realização deste trabalho;

Aos meus queridos alunos que voluntariamente participaram da pesquisa constituindo textos que serviram de *corpus* para análise;

Aos meus colegas professores de escola por planejarem suas aulas de modo a viabilizar a interdisciplinaridade do projeto e que muito contribuíram na sequência e desenvolvimento do trabalho;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse sonho, meu muito obrigado!

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

A sociedade atual tem se caracterizado como globalizada, dinâmica e emergente. Inúmeros são os recursos e fontes que disponibilizam e que promovem a agilidade na comunicação e no acesso à informação. Em meio a esse contexto tecnológico digital emergente, surgem inúmeros aplicativos que disponibilizam ambientes virtuais para a produção colaborativa e interação de pessoas. Dentre os quais, elegemos o *Wiki* para realização da presente pesquisa. Nesse sentido, temos como objetivo principal investigar o uso do *Wiki* na produção textual colaborativa nas aulas de língua portuguesa. Partimos da premissa de que o processo de ensino-aprendizagem foi reconfigurado em função das tecnologias digitais, em que tanto o educando como o educador precisam desenvolver novas habilidades. O presente trabalho foi desenvolvido pelo método de pesquisa-ação e fundamentado na pesquisa qualitativa e descritiva, sendo este estudo realizado com uma turma do 9º ano, no total de quinze alunos, do ensino fundamental de uma escola pública, localizada na zona rural do município de Crateús, Cidade do Ceará. Para a realização desta pesquisa foram aplicados 03(três) diferentes questionários à turma participante do estudo e os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa e descritiva a fim de conhecer o campo de pesquisa e o público alvo do estudo. No segundo momento foi feita uma intervenção de acesso ao uso do *Wiki* com os educandos; com isso foi criada uma página *Wiki* na plataforma de gerenciamento *Zoho* para que a turma interagisse de forma colaborativa na produção de textos. Para a produção textual foi escolhido o gênero textual conto de terror, por ser um tipo de gênero que instiga a curiosidade e interesse dos alunos. Por meio do *Wiki* foi realizada a coleta de dados; a observação destas interações, assim como a análise do desenvolvimento textual dos educandos. Tendo esta pesquisa como referencial teórico a contribuições de autores como: Valente (2003), D'Andréa (2009), Kenski (2012), Ribeiro (2001), Santos (2006), que trazem uma visão global acerca da tecnologia associada à especificidade dos *Wikis* enquanto ferramenta produtiva da escrita colaborativa. Com os dados preliminares desta pesquisa, foi constatado uma dificuldade por parte dos alunos com o uso desta ferramenta. No entanto, com um tempo essas dificuldades foram sanadas e os alunos demonstraram mais interesse pelo ensino de produção textual na língua portuguesa. Além disso, os textos produzidos tornaram-se bem mais elaborados, considerando os aspectos linguísticos, gramaticais e ortográficos; e mais criativos, no que diz respeito às características do gênero conto de terror. Sendo assim, este estudo concebe a tecnologia *Wiki* como uma ferramenta capaz de enriquecer e potencializar o ensino da língua portuguesa, por meio da interação proporcionada pela produção textual colaborativa que o referido ambiente virtual oferece.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Interação. Produção textual. Produção textual colaborativa. Tecnologia digital. Wikis.

ABSTRACT

Current society has been characterized as globalized, dynamic and emerging. Numerous are the resources and sources that make available and that promote agility in communication and access to information. In the midst of this emerging digital technological context, there are numerous applications that provide virtual environments for the collaborative production and interaction of people. Among them, we chose Wikis to carry out this research. In this sense, we have as main objective, to investigate the use of Wikis and the textual production collaborative in the teaching of Portuguese language. We start from the premise that understanding writing in the midst of the great growth and technological advance is necessary, and that the challenges are innumerable, since textual production requires clarity, creativity, technical mastery of rules. The present work was developed by the action-research method and based on qualitative and descriptive research, and this study was carried out with a ninth grade class from a public school. For the accomplishment of this research it was first raised questionnaires and data obtainments that were analyzed qualitatively and descriptively in order to know the field of research and the target public of the project. In the second moment the students were offered access to the use of Wikis; with this was created a Wiki platform so that the class interacted in a collaborative way in the production of texts. Through this tool the data collection was carried out, the observation of these interactions as well as the analysis of the students' textual development. This project is a theoretical reference to the contributions of authors such as Valente (2003), D'Andréa (2009), Kenski (2012), Ribeiro (2001) and Santos (2006), which provide an overview of technology associated with specificity Wikis as a productive tool for collaborative writing. With the result of this research was verified that at the beginning of the creation of the Wiki platform there was a difficulty on the part of the students with the use of this tool, however with time these difficulties were solved, and the students showed more interest in teaching the Portuguese language as well as the texts produced have become much more elaborate and creative. Thus, this study conceives the Wikis technologies as a tool capable of enriching and enhancing the teaching of the Portuguese language, through the interaction provided by the collaborative textual production that the said virtual environment offers.

Key Words: Teaching of Portuguese language; interaction; knowledge production; collaborative textual production; digital technology; Wikis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da sequência didática.....	62
Figura 2: Print da página com a exploração do <i>Wiki</i>	90
Figura 3: Print do final da história.....	92
Figura 4: Print de uma paródia	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Diagnóstico sobre a frequência de produção de textos na sala de aula ..	65
Gráfico 2: Diagnóstico sobre a frequência de uso da internet	67
Gráfico 3: Diagnóstico sobre a finalidade de uso da internet	68
Gráfico 4: Conhecimento quanto ao aplicativo Wiki	68
Gráfico 5: Diagnóstico sobre os aplicativos mais utilizados	69
Gráfico 6: Diagnóstico sobre o uso das tecnologias na educação	70
Gráfico 7: Produções iniciais - Adequação da temática e do gênero	97
Gráfico 8: Produções finais - Adequação da temática e do gênero.....	97
Gráfico 9: Produções textuais iniciais - Aspectos narrativos	98
Gráfico 10: Produções textuais finais – Aspectos narrativos.....	99
Gráfico 11: Produções textuais iniciais -Aspectos linguísticos e gramaticais.....	101
Gráfico 12: Produções textuais finais - Aspectos linguísticos e gramaticais	101
Gráfico 13: Percepções dos alunos sobre o uso do <i>Wiki</i> na sala de aula	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Interesse dos alunos na produção de textos	66
Quadro 2: Sequência didática da proposta interventiva	75
Quadro 3: Ficha de correção das primeiras produções textuais	80
Quadro 4 Produção textual inicial - Texto 1.....	81
Quadro 5: Produção textual inicial – Texto 2.....	84
Quadro 6: Produção textual inicial – Texto 3.....	86
Quadro 7: Produção textual inicial – Texto 4.....	87
Quadro 8: Ficha de correção das produções finais dos alunos.....	96
Quadro 9: Produção textual final – Texto 5	100
Quadro 10: Produção textual final – Texto 6	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
2.1 A Evolução do Uso das Tecnologias Aliadas a Educação.....	22
2.2 O Ensino De Língua Portuguesa No Contexto Digital: Desafios E Possibilidades	26
2.3 O Ensino e a Aprendizagem de Produção Textual na Era Tecnológica	37
2.4 As Ferramentas Digitais e o Conhecimento Colaborativo	44
2.5 Wiki e a Produção de Textos Colaborativa.....	48
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	52
3.1 Natureza da Pesquisa	52
3.2 Características da Pesquisa.....	54
3.3 Proposta de Intervenção	61
4 O WIKI COMO FERRAMENTA DIGITAL PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL	64
4.1 Visões dos Alunos sobre as Produções Textuais e o Uso das Tecnologias Digitais no Cotidiano	64
4.2 Relatos a Etapa de Intervenção em Sala de Aula	71
5 A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	79
5.1 Refletindo Sobre os Aspectos Linguísticos e Gramaticais das Produções.....	83
5.2 Considerações sobre os Aspectos da Narrativa dos Contos de Terror	85
5.3 Da Análise dos Módulos: Articulando o Trabalho Pedagógico aos Recursos Tecnológicos	88
5.4 Produção Inicial e Produção Final: Uma Análise Comparativa	95
5.5 Percepções dos Alunos sobre o uso do Wiki na Sala de Aula	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

A globalização e o avanço tecnológico no mundo têm promovido mudanças significativas na comunicação e no acesso à informação dentro do atual contexto social. Isso tem influenciado as pessoas em sua forma de agir, pensar e de se relacionar com os outros. Na educação, esse fenômeno tem exigido do educador novas práticas pedagógicas e formas de perceber a diversidade dos alunos.

Essa diversidade deve ser respeitada, e o conhecimento prévio adquirido pelo educando antes de adentrar a instituição, deve ser considerado. De fato, cada indivíduo traz consigo sua carga histórica, sua cultura e saberes, formais ou não. É necessário, portanto, que o educador transforme a sala de aula em uma comunidade colaborativa, contemplando o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da criticidade dos alunos. É fundamental que se leve em consideração o cotidiano no qual os alunos estão inseridos, bem como a compreensão de que os recursos digitais que estão postos a sociedade fazem parte do mundo do educando. Deve-se considerar que os meios tecnológicos podem se tornar grandes aliados na árdua tarefa da educação escolar, de modo a promover o desenvolvimento da escrita e a apropriação da norma padrão.

O atual contexto tecnológico digital, por meio do uso da internet, tem disponibilizado inúmeros aplicativos que contribuem para interação de pessoas no mundo todo. A escrita tem se feito presente nesse cenário, por meio de trocas de mensagens, imagens, vídeos, dentre outros. Esses recursos podem ser explorados para promover a construção de textos no ambiente virtual de modo interativo e colaborativo.

O cotidiano escolar nos tem demonstrado que a educação brasileira necessita de mudanças urgentes, já que com a chegada das tecnologias digitais, faz-se necessário uma grande transformação pedagógica, de modo que abranja escolas, professores, alunos e toda a comunidade escolar, em prol um ensino de qualidade consistente e democrático. No entanto, apesar de todo esse avanço, infelizmente nos deparamos com algumas questões desafiadoras, no que se refere à inserção das tecnologias digitais no contexto educacional. Como exemplo desses desafios, podemos citar a falta formação pedagógica do professor. São indispensáveis que sejam instauradas novas estratégias didáticas, tendo em vista a

inserção dos meios tecnológicos para incentivar o progresso na área do saber e, assim, facilitar a produtividade na hora de adquirir novas aprendizagens.

Se forem devidamente aproveitadas, a tecnologia e a educação podem promover avanços significativos na aprendizagem, que se iniciam com a introdução e adequação dentro das escolas. Para tanto, acreditamos que antes é necessário promover a formação de professores voltada para a utilização de ferramentas digitais. Por fim, vem a apresentação aos alunos dessas inovações, destacando os benefícios que poderão ser adquiridos através dessa nova abordagem educacional.

Segundo Mamede-Neves e Duarte (2008), a escola precisa se deslocar das concepções de ensino-aprendizagem, em que constituem o livro e ela mesma como única possibilidade de adquirir conhecimento. A escola como um todo precisa ir em direção a outras concepções, em que a cultura, a comunicação e o conhecimento se aproximam.

No contexto escolar, precisamos adotar novas concepções para se adquirir conhecimento. O ensino tradicional, o qual Freire (2005) denominou de “bancário”, em que os alunos são meros depósitos de conhecimento, já não contempla mais a formação plena do indivíduo. É preciso quebrar o paradigma de que o livro e o professor são a única fonte de conhecimento para o educando. E tendo em vista que as tecnologias da informação e comunicação estão postas na sociedade e em crescente expansão, ignorar tais meios é esquivar-se da realidade, é desperdiçar subsídios importantes para o ensino.

Diante dessas considerações, propõe-se aqui uma análise e discussão sobre a seguinte problemática: Como os *Wikis* podem colaborar para o desenvolvimento da produção textual colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa?

Esta pesquisa tem, portanto, como objetivo geral o de investigar o uso do *Wiki* na produção textual colaborativa no ensino de língua portuguesa, e como objetivos específicos: diagnosticar o que pensam os alunos sobre a produção textual, dentro e fora da escola, bem como sobre como veem o uso dessa ferramenta como suporte pedagógico nas aulas de língua portuguesa; analisar de que modo os recursos multimodais funcionam na produção textual; verificar os avanços na produção textual, dos alunos, após o uso do aplicativo no aplicativo *Wiki*.

A escolha pela referida temática teve como motivação uma experiência vivenciada por mim, professora pesquisadora, durante os meus anos iniciais de

docência, atuando na disciplina de informática e, no contra turno, como professora de língua portuguesa, no Ensino Fundamental. Nesse período, eu havia concluído o PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), o qual incentiva o uso de recursos tecnológicos na prática pedagógica. Minhas ações são, portanto, guiadas pela aprendizagem adquirida nesse curso.

Durante esse percurso, pude observar que os alunos se sentiam mais motivados a produzir textos no computador do que em sala de aula. Também era notório o melhor desempenho da turma, o que me levou a desenvolver uma pesquisa, em razão do curso de especialização em literatura e língua portuguesa, realizado por mim, intitulada, Informática no Ensino de Língua Portuguesa: Limites e Possibilidades. Nessa pesquisa foi abordado o uso pedagógico de programas, como *word*, *powerpoint*, entre outros, nas aulas de português. Hoje, os recursos abordados, já não são novidades, surgiram inúmeras ferramentas, como, *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram*, dentre outros, que também podem ter seu potencial explorado no ensino. Certamente surgirão muitos outros, de modo que temos de estar abertos ao seu uso, bem como buscar usufruir desses recursos em prol de um ensino mais atrativo e dinâmico.

Essa temática possui relevância social, tendo em vista que a escola não pode ficar à margem das potencialidades que as tecnologias podem proporcionar ao educando. Deve-se considerar que a escola está inserida num mundo cada vez mais impactado pelas tecnologias, em que há necessidade de domínio de novas competências. É, portanto, dever dessa instituição preparar condições para o educando exercer sua plena cidadania no mundo. Essa concepção tem embasamento no que está previsto na Constituição, Artigo 205, Capítulo III, Seção I, em que defende que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, considerando a Constituição, é função da escola incentivar e colaborar com a sociedade, dando acesso à educação, objetivando o desenvolvimento integral do indivíduo. Uma educação baseada nesses princípios contempla o aspecto cognitivo, emocional, moral e social do educando, a fim de que

este conviva em sociedade com pleno exercício de sua cidadania e pronto para atuar no mercado de trabalho.

Libâneo (1994, p. 133) defende que “na medida em que o saber escolar é colocado em confronto com a prática de vida real, possibilita-se o alargamento dos conhecimentos e uma visão mais científica e mais crítica da realidade”. Deve-se considerar que o uso das tecnologias digitais faz parte da realidade vigente. Portanto, as práticas pedagógicas não devem ser resistentes ao uso delas em sala de aula, pois poderão limitar o discente ao conhecimento e prática social que o mundo globalizado exige.

Tendo em vista essa necessidade de integração do mundo exterior à escola, faz-se importante uma reflexão sobre o andamento das aulas de língua portuguesa na escola. Uma pequena bagagem de experiência nos permite afirmar sem receio que as aulas de língua portuguesa sempre se concentraram (e ainda se concentram), excessivamente, na gramática normativa, estudada de modo abstrato, por meio da utilização de exemplos soltos, descontextualizados, com frases criadas sob medida para os elementos gramaticais a serem exemplificados ou estudados, e na elaboração de exercícios mecânicos, que valorizam as regras. Ainda hoje confunde-se o ensino de língua com o ensino de gramática, como se não houvesse diferença alguma entre ambas. Na verdade, o que está em questão é o objeto de ensino; é importante perceber que é próprio de cada língua um léxico variado que necessita ser desvendado. A gramática, portanto, não dá conta de todos os efeitos de sentido de uma língua, que, por sua vez, precisa do léxico para conseguir expandir e aprimorar esse desempenho comunicativo. Isso, portanto, deve ser levado em conta quando o que se propõe é o ensino da língua portuguesa. Antunes (2003, p. 89) adverte que o conjunto de regras tem apenas a finalidade de “estabelecer os padrões de uso de funcionamento da língua” isso fica claro ao pensarmos que “nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma, nenhuma regra gramatical tem garantida a sua validade incondicional”. (ibidem,p.89)

Às vezes, o professor leva textos literários para a sala no intuito de tornar a aula mais interessante e dizer que está fazendo uma aula diferente, porém, o texto é utilizado apenas como um pretexto para o exercício de busca de adjetivos, verbos em um determinado tempo, orações subordinadas, etc. ou seja, não há um vínculo funcional da língua, a preocupação está outra vez no aprendizado das

nomenclaturas e das regras, não em função das circunstâncias que explicariam determinadas escolhas feitas pelo falante dentro daquele texto.

Como o ato educacional abrange os aspectos internos e externos da escola e a contextualização da comunidade escolar, bem como seu entorno, o presente estudo levou em conta o perfil do participante desta pesquisa. Foi escolhida uma turma de nono ano do ensino fundamental da rede pública, do município da Crateús, cujos alunos são de comunidade carente e em sua maioria trabalham para complementar a renda da família.

O IDB(Índice de Desenvolvimento Básico)da turma em estudo, apresenta os seguintes resultados: Em 2009 o índice foi de 2.6; em 2015 de 5.6 e em 2017 6.9, os demais anos, o sistema não apresenta resultados. Isso indica que o número de participantes no SAEB(Sistema de Avaliação da Educação Básica), não foi o suficiente para divulgação de resultados. Vale ressaltar que apesar de demonstrar uma expressiva evolução nos números, a aprendizagem no ensino de língua portuguesa não é condizente com os números apresentados, tendo em vista que a última média indica nível adequado e que na realidade a aprendizagem em língua portuguesa do grupo apresenta sérios problemas, conforme veremos nos textos escritos pela turma em questão.

A situação vivenciada por esses alunos pode acentuar a desigualdade social e excluir socialmente esses indivíduos, os deixando em desvantagem nesse mundo competitivo. Foi pensando nesse contexto que, infelizmente uma boa parte dos alunos no Brasil enfrenta, que esta pesquisa foi planejada. Com o objetivo de se adequar à realidade e às situações adversas, como também proporcionar um ensino de qualidade para esses alunos, a fim de que se contemple a formação pessoal, intelectual e profissional dos educandos.

O presente trabalho acadêmico tem bases teóricas na constituição investigativa e em estudiosos, como Valente (2003), D'Andréa (2009), Kenski (2012), Ribeiro (2001), Santos (2006), que contemplam temáticas, que englobam: o ingresso das tecnologias para a educação; os *Wiki* como ferramenta de produtividade colaborativa; a produção textual no ensino de língua portuguesa, dentre outras.

Santos (2006) e D'Andréa (2009), destacam que o *Wiki* é uma ferramenta ágil, que cria interações globalizadas, permite acesso às páginas em aberto. Assim sendo, qualquer convidado pode publicar conhecimentos ampliados e coletivos, com

a possibilidade de trabalhar com as palavras, imagens, sons, animações e ter ainda nas produções de textos envolvimento interno e externo. Barbosa (2008) destaca que as Wikis se voltam especificamente para a área educacional.

Novais, Ribeiro e D'andrea (2011, p. 27) discutem que “a web e as novas possibilidades de organização textual, a produção escrita foi enriquecida”. Essas novas formas de ler e escrever precisam ser consentidas pelas escolas e professores, para que promovam atividades no desempenho de ações específicas dos moldes tecnológicos avançados.

Os estudos de Rojo (2009) e Signorini (2011) expõem que na contemporaneidade, marcada pela intervenção tecnológica, não é mais interessante apenas ler e escrever textos. As plataformas online trouxeram outras modalidades de linguagem que comunicam e informam com inovações. A partir desse contexto, a leitura e escrita dos textos devem se relacionar a realidade tecnológica global. Signorini (2011, p. 263) afirma que “em função das TICs, os padrões grafocêntricos dos letramentos de base puramente linguística dão lugar aos padrões híbridos multi-hipermidiáticos.”

É por meio do aplicativo *Wiki* que os sujeitos pesquisados acessam e fazem as postagens de textos, de notas e discussões sobre o gênero textual proposto, conto de terror. A partir daí é que se dá as observações das interações dos alunos com o sistema e o desenvolvimento dos textos.

O produto final trará a soma dos esforços de buscas investigativas e da resposta dos alunos ao acesso do *Wiki* para o desenvolvimento da produção de texto, com bases teóricas e aplicação prática, fatores fundamentais para as análises. Assim, pode-se afirmar que o trabalho representa um estudo que reconhece a evolução tecnológica e o desenvolvimento da informatização de maneira emergente, influenciando jovens e adolescentes na formação de uma cultura digital, que inclui o uso de um código escrito simbólico.

Para a produção textual foi escolhido o gênero discursivo conto de terror, por ser um tipo de gênero que costuma instigar a curiosidade e interesse dos alunos dessa faixa etária. Para a intervenção em sala de aula, seguimos a proposta de sequência didática (SD) baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

É importante também destacar que importantes estudos já foram desenvolvidos em relação ao uso da tecnologia na educação, bem como também o uso específico dos *Wikis*, no entanto, ainda há aspectos a ser compreendidos no que no que diz respeito à produção colaborativa de textos. Entre essas pesquisas, recorreremos às contribuições desenvolvidas por Santos (2009), que destaca as implicações da ferramenta *Wiki* como ambiente virtual de construção colaborativa de textos multimodais em um cenário de educação. Recorreremos ao estudo de Souza (2018), o qual aborda a tecnologia como recurso didático dentro da escola. Sobre a *Wiki*, D`Andréa (2009) ressalta a liberdade na construção de textos com opções de ações que podem ser incorporadas na linguagem digital. Bonfim e Gonçalves (2014) acentuam as principais características do *Wiki*, tais como: integração e aceitação, produção colaborativa, acompanhamento, alteração etc. Por meio desses estudos podemos, assim, compará-los e correlacionarmos com os resultados deste estudo.

Desse modo, a pesquisa direciona a aplicação da ferramenta produtiva – *Wiki* – no ensino da escrita, componente curricular de língua portuguesa que, por sua vez, demanda o uso padrão da linguagem. E para elucidar melhor o objeto em estudo, a estrutura deste trabalho foi distribuída em quatro capítulos, precedidos pela introdução, que corresponde ao primeiro capítulo, em que apresenta o tema - escolhido, o objeto de estudo, as questões de pesquisa, os objetivos propostos e a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo intitulado: As tecnologias digitais e a produção de textos no ensino de língua portuguesa apresenta os seguintes tópicos: A evolução das tecnologias aliadas a educação; o ensino de língua portuguesa no contexto digital: desafios e possibilidades; o ensino e a aprendizagem de produção textual na era tecnológica; as ferramentas digitais e o conhecimento colaborativo; *Wiki* e a produção de textos colaborativa. O referencial teórico é baseado em autores, como: Kenski (2013); Andrade (2016); Moran (2000); Masetto (2000); Behren Novais (2017); D'Andreia (2017); Rojo (2012); Xavier (2013) e outros.

No terceiro capítulo, abordamos os aspectos metodológicos que foram adotados nesta investigação, o contexto da pesquisa e o perfil dos envolvidos nela, bem como o passo a passo da intervenção didática, considerando os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Prodanov (2013); Freitas (2013); Severino (2007); Minayo (1995); dentre outros. O capítulo seguinte trata das análises dos

dados coletados e discussões sobre os temas que surgiram a partir da pesquisa, com foco nas concepções dos participantes da pesquisa sobre o uso dos *Wikis*. E, por fim, no sexto e último capítulo encontram-se as considerações finais.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo estrutura-se em seis tópicos. A princípio, será apresentada uma breve recapitulação histórica sobre a tecnologia, o seu ingresso no cenário educacional e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Em seguida, colocaremos em relevância as mudanças significativas no ensino da língua portuguesa, no cenário atual, com a universalização da informação ou, mais precisamente, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

No que se refere à produção de textos, serão descritas as principais dificuldades que ainda assolam o melhoramento da escrita, e como essa situação pode ser revertida com a adequação do uso das tecnologias e com o aprimoramento de novas metodologias de ensino. Será colocada também a diferença entre letramento e multiletramentos e as inovações que advieram por intermédio da modernidade tecnológica. Ainda abordaremos o letramento digital, que é o seguimento do letramento múltiplo, e que traz como prioridade em seu trabalho a inserção da coletividade em ações sociais.

Durante este capítulo, também será destacada a intermediação do conhecimento colaborativo com o apoio das ferramentas digitais, considerando que a utilização de recursos tecnológicos poderá produzir resultados significativos em relação a um ensino moderno. E, finalizando, este capítulo, trataremos sobre Wiki – um suporte digital – que se propõe a promover de forma eficaz a produção de textos com ênfase na participação coletiva.

2.1 A Evolução do Uso das Tecnologias Aliadas a Educação

A produção do tópico em curso foi motivado por termos em mente a necessidade de conhecermos melhor a evolução da conjuntura atual, em que as tecnologias digitais e a cultura digital permeiam as atividades humanas. Nesse cenário, os textos produzidos requerem novas formas de leitura e escrita, por isso é necessário compreender esse fenômeno. Segundo Kenski (2013), o ser humano usa tecnologia desde os tempos antigos. Naqueles tempos remotos, ter autoridade sobre determinadas tecnologias ou informações era o que caracterizava o ser humano –

sinal de poder. Na idade da pedra, por exemplo, um homem considerado fraco em sua forma física perante outros animais e a natureza assegurava sua sobrevivência e do seu grupo através de invenções, como um pedaço de madeira, um osso de animal, a água e o fogo – que eram consideradas armas para dominar, matar e retirar todos aqueles que eram considerados ameaças.

Kenski (2013) defende, portanto, que a educação e tecnologia não podem ser dissociadas, destacando que a educação em si é um processo que aumenta a capacidade física, intelectual e moral do ser humano, com o objetivo de integrá-lo individualmente e socialmente. Essa integração acontece a partir do momento em que os comportamentos, valores, conhecimentos e costumes são ensinados e apreendidos, ou seja, a educação pronta para ensinar o que é a tecnologia. Ainda conforme Kenski (2013, p. 43),

Podemos também ver a relação entre educação e tecnologias de outro ângulo, o da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pelas demais pessoas, além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada. A forma de utilização de alguma inovação, seja ela um tipo de processo, produto, serviço ou comportamento, precisa ser informada e aprendida.

A educação e a tecnologia estão interligadas. Assim, as descobertas tecnológicas devem ser socializadas, permitindo que outras pessoas sejam integradas socialmente e usufruam dos benefícios que os recursos tecnológicos podem trazer. Dessa forma, a educação cumpre com seu papel ao também ensinar os usos dessas ferramentas.

Tendo em vista que a educação vem sofrendo modificações oriundas dessas transformações sociais e econômicas mundialmente, conseqüentemente, o indivíduo sente a necessidade de compartilhar essas mudanças, passando a exigir a sua inserção nesse novo contexto para que dessa forma o processo de ensino-aprendizagem evolua de forma que venha fazer sentido. Segundo Perrenaud (2000, p.128),

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Deduz-se que o uso das TIC na educação ajuda a desenvolver muitas habilidades no educando, o que consiste um grande desafio para a educação

escolar, ao transformar o recurso tecnológico usado em grande parte por ele como entretenimento, em uma potente ferramenta pedagógica. Obviamente, é fácil perceber que os recursos tecnológicos e digitais na educação brasileira foram motivados por outras culturas, transformando-se em uma ciência que traz introduzida em seu conceito um pensamento voltado à pluralidade, à troca de saberes e a inter-relação. O ingresso dessas tecnologias foi motivado por duas poderosas abordagens: a instrucionista e a construcionista (VESCE, 2018).

A abordagem instrucionista traz o computador como uma máquina de ensinar ao modo skinneriana. Skinner dedicou-se à análise funcional do comportamento em situações criadas em laboratório, para descrever e controlar fenômenos observáveis. Estabeleceu a distinção entre respostas produzidas em reação a estímulos (teoria do reforço) e respostas operantes – comportamento operante -, que são fornecidas sem estimulação aparente. A abordagem instrucionista adota a ideia de instrução programada a partir de um conteúdo subdividido e organizado em módulos, para que ao final o aluno pudesse responder a uma pergunta para garantir ou não a sua continuidade nos seguintes módulos (ALMEIDA, 2000).

Já a abordagem contracionista, defendida pelo teórico Papert e precursor do movimento “Filosofia e Linguagem LOGO”, traz o computador como um instrumento educacional (ALMEIDA, 2000). Segundo Almeida (2000, p. 48),

Seymour Papert propôs inicialmente uma metodologia, ou "filosofia", e uma linguagem de programação Logo, que constituíram a abordagem contracionista. Posteriormente, com o advento de novas ferramentas de informática, suas ideias foram aplicadas a outros ambientes computacionais além do Logo, tais como redes de comunicação à distância (Internet e similares), programas aplicativos (processadores de texto, planilhas eletrônicas, gerenciadores de banco de dados, etc.), jogos, simuladores e outros.

O computador como instrumento educacional seria o local onde o aluno solucionaria problemas relevantes sem outros ambientes da computação como as planilhas eletrônicas, comunicação à distância/internet, jogos, processadores de texto, entre outros. Aqui, o computador não detém o conhecimento total, pois é considerada uma grande ferramenta que possibilita ao aluno a procura de novas informações (ALMEIDA, 2000, p. 15).

De fato, os computadores podem ser apresentados como instrumento para o uso eletrônico digital, ou seja, construídos para ensinar através dos seus *softwares* educacionais. Porém, para que esse processo de introdução na educação ocorra de forma positiva, torna-se necessário seguir alguns recursos essenciais: o computador, os programas educativos, o professor habilitado e o aluno estimulado com as novas mudanças. Segundo Moran (2013, p. 56),

A escola precisa partir de onde os alunos estão, do que eles preferem, da relação que estabelecem com as mídias, para ajudá-los a ampliar sua visão de mundo, sua visão crítica e seu senso estético. A grande vantagem agora é que qualquer um pode ser não só consumidor, mas produtor.

É possível acompanhar que inúmeros movimentos surgiram em relação à informática na educação com o intuito de apresentar o computador como um instrumento construído para ensinar e aprender. Entretanto, a sua introdução traz alguns questionamentos quando se trata das regras que cercam o ensino-aprendizagem visto anteriormente e hodiernamente.

Percebe-se que há um crescimento da informatização na maioria das escolas, mas em relação à formação dos professores para essa prática, ainda é um ponto bastante questionável. O que se pode ver são investimentos em computadores modernos com seus programas educativos, porém sem a peça fundamental, capacitação do professor.

De acordo com Valente (1998, p. 02), a “informática na educação refere-se à inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação”. O computador é um instrumento capacitado para ajudar o professor na mediação da aprendizagem, criatividade, autonomia e criticidade do aluno. Todavia, compreendemos ser importante frisar que o professor precisa ser o interventor dessa interação entre o aluno, o computador e o conhecimento, através, é claro, de sua formação continuada. Ainda segundo Valente (1997, p. 14),

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência

vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

Dessa maneira, o professor é o principal mediador do processo de ensino-aprendizado, sendo assim este profissional deve se atualizar para que seu modo de ensinar seja compatível com as necessidades dos alunos e com a exigência da era digital. Deve ser requerido que a formação dos futuros professores os preparem e os capacitem para o uso das tecnologias em suas aulas. E que os professores já atuantes continuem se aperfeiçoando, como dito anteriormente, com a formação continuada. No entanto, é possível citar algumas ações governamentais nesse sentido, como o PROINFO, e outros programas.

É importante que haja uma reorganização no sistema de formação do professor para que possa gerar um espaço voltado a uma aprendizagem contínua, de construir e reconstruir o conhecimento. Ele deve ser habilitado para progredir em atribuições para aprender a aprender; fazer parte de temas relacionados ao contexto e interesse do aluno; propor projetos cooperativos à sua construção; sondar a aprendizagem e conhecimento do aluno; conhecer os recursos computacionais na prática pedagógica; e conhecer através da reflexão qual o seu papel como mediador.

Diante dessas considerações, fica exposto que a atuação dos professores deve estar sincronizada tanto com domínio dos conteúdos a serem ministrados, como também com recursos digitais, que podem ser utilizados como ferramenta pedagógica. Não obstante, outro ponto crucial para o docente é a reflexão sobre sua própria docência, o perfil de seus alunos, como seus interesses e dificuldades e o contexto da comunidade local em que a escola está inserida. Desse modo, essas reflexões devem possuir como intuito o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, para que este se desenvolva de forma coletiva, cognitiva, sócio-afetivo e cultural.

2.2 O Ensino De Língua Portuguesa No Contexto Digital: Desafios E Possibilidades

A universalização das tecnologias da informação e comunicação fez emergir uma enorme concorrência voltada ao mercado de trabalho, exigindo dos

estabelecimentos educacionais transformações importantes que abrangem estruturas e profissionais capacitados com a nova era tecnológica. Dessa forma, a introdução das TIC na educação acarretou ao ensino, conhecimentos diferenciados sobre a leitura, a compreensão e a escrita. Segundo Rojo (2012, p.125), a tecnologia “[...] tem gerado impactos nos modos de ler e produzir textos”. A escola, por sua vez, deve estar em parceria com as novas mudanças, estimulando o aluno a buscar informações e esclarecimentos para serem aproveitados em diversas contextualizações de forma correta e crítica (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

As tecnologias digitais, principalmente a internet, são, indiscutivelmente, grandes influenciadoras das práticas educativas, haja vista que esta é uma valiosa ajuda às metodologias utilizadas pelo professor, ultrapassando as paredes da sala de aula. É necessário que o professor faça parte desse novo cenário, pois assim irá provocar no aluno o desejo em pesquisar e produzir textos escritos e orais em variadas categorias, como também interpretá-los quando for conveniente.

Defendemos uma postura da linguística moderna, em que se busca romper como a abordagem tradicional de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as atividades didáticas propostas pelo professor devem fazer sentido para o aluno, de modo que possibilite a leitura e a produção textual mais crítica e estimule a criatividade dos alunos. Para que isso ocorra, o professor deve observar o que se passa no contexto político e social a fim de criar atividades reais de interação, recorrendo aos gêneros como práticas sociais e objeto de ensino-aprendizagem.

Segundo Marcuschi (2003), um gênero é constituído pelo conjunto de características de um objeto e constitui uma classe a qual o objeto pertence. Qualquer outro objeto, tendo essas mesmas características, integrará a mesma classe. Logicamente, para os objetos que são textos, trata-se de gênero textual ou classe textual. Ainda segundo o autor, três aspectos são levados em consideração para determinar um gênero textual: lugar e construção do sentido do texto, grau de generalidade das características que definem a classe e o modo de organização discursiva do texto.

Assim, como defende Marcuschi (2003, p. 22), “é impossível se comunicar verbalmente sem produzir algum texto, como é impossível a viabilização da comunicação sem ser por algum gênero”. Essa condição, analisada sob a

perspectiva discursiva e enunciativa da língua, é guiada pela noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva e afirma, conseqüentemente, o aspecto maleável e plástico dos gêneros textuais.

Ainda segundo Marcuschi (2003), vivemos uma nova conjectura social marcada pela presença das tecnologias da informação e da comunicação. Essa nova dinâmica “ciber-social” fez com que surgissem novas formas de comunicação e, conseqüentemente, novos gêneros. Esse fenômeno alia-se ainda a uma maior integração entre os diferentes modos linguísticos: signos verbais, sons, imagens e formas em movimentos. Dessa forma, os discursos que circulam na sociedade são gêneros e, portanto, a escola deve se ocupar destes, como objeto de ensino, visto que são utilizados no cotidiano dos alunos.

Entretanto, vale ressaltar que os gêneros textuais não se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais. Isso significa dizer que não há uma fôrma em que podemos colocar os gêneros ou engessá-los para que tenham um modelo pronto, pois não se pode deixar de considerar os caracteres plásticos e dinâmicos, ou seja, os gêneros são processos que se atualizam na dinamicidade e renovação dos discursos em cada situação de interação.

Contudo, Marcuschi chama atenção para o fato de que a forma não pode ser desprezada, pois segundo o autor, “em muitos casos, são as formas que determinam o gênero e, em outros, são a função” (MARCUSCHI, 2003, p. 21).

No tocante ao ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, Marcuschi afirma que é fundamental compreender as três dimensões do todo do enunciado e que são, indissolúvelmente, o tema, o estilo e a estrutura composicional. Conceituando cada um, podemos dizer que o conteúdo temático pode ser compreendido como o assunto/objeto de que o enunciado vai tratar. Já o estilo diz respeito a questões individuais e genéricas de seleção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, etc. Por fim, a estrutura composicional se refere aos elementos das estruturas textuais/discursivas/semióticas que compõem um texto pertencente a um gênero (MARCUSCHI, 2003, p.35).

O aprimoramento da leitura e da escrita deve ser o principal objetivo das aulas de língua portuguesa, para que seja concretizado o desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação e produção de gêneros textuais. O texto por

sua vez tornou-se um recurso com modalidades variadas, ou seja, multimodal¹ - que podem ser trabalhadas através de ferramentas/aplicativos como: *Wikis, WhatsApp, Twitter, Blog, Facebook*, entre outros. Para Rojo (2012, p.19) um texto multimodal “[...] compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que, portanto, exigem multiletramentos”. Já Marcuschi (2010, p.16) argumenta que,

[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Os gêneros textuais podem ser marcados pela multimodalidade que trazem “imagens e palavras”, “palavras e tipografia”, como uma forma de apresentação, ou seja, há o consentimento de várias modalidades em um texto multimodal, utilizando-se da semiótica na escrita, oralidade, imagens paradas ou não, sons etc. Nesse sentido, Andrade (2016, p. 33) aponta a necessidade de uma prática pedagógica que inclua a multimodalidade. Segundo o autor (2016, p. 33),

É coerente afirmar que a escola não pode ignorar que a multimodalidade faz parte do cotidiano do aluno. Assim sendo, faz-se necessária a implantação de uma prática pedagógica que instigue o aluno, de forma que este venha a sentir-se deveras estimulado a produzir e interpretar textos multimodais.

Lamentavelmente, algumas escolas, sejam públicas ou privadas, ainda não estão adaptadas às tecnologias, mantendo antigas ideias e metodologias ultrapassadas. No entanto, toda essa forma convencional também pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem, desde que ocorram transformações gradativas voltadas à melhoria do conhecimento, isto é, a “reciclagem”.

As pesquisas de Oliveira (2013) e Andrade (2016) também se referem aos textos multimodais e defendem essa inclusão à prática pedagógica, a fim de estimular o aluno a interpretar e produzir textos incluídos a multimodalidade, ajustando a metodologia ao cotidiano do aluno, que se encontra seduzida com o aparato tecnológico.

¹ Diz-se da comunicação em que coexistem diversas modalidades comunicativas: fala, gestos, texto, processamento de imagem etc.

Diante disso, o modo convencional do processo ensino-aprendizado gradativamente deverá passar por uma “reciclagem”. Da mesma forma, as instituições educativas necessitam de mudanças que acompanhem a transformações do universo tecnológico, que adentrou as práticas sociais e, conseqüentemente, os cidadãos fora do ambiente escolar acessam textos criativos, dinâmicos, que expõe uma mistura de “escrita, imagens, layout, som e objetos 3D.”

Apesar disso, o sistema educativo parece ainda não está preparado para oferecer material didático, que contemple toda essa estrutura existente nos programas informatizados, pensados por profissionais que se dedicaram em inovar a linguagem escrita e oral a partir da linguagem tecnológica, a qual, cada vez mais, vem sendo utilizada no dia a dia das pessoas. A sociedade como um todo vem sendo conquistada por esses recursos ofertados pelas mídias digitais.

No entendimento de Dionísio e Vasconcelos (2013) a cultura digital tende para o crescimento e os textos digitais, isto é, ler e escrever devem ser gerados e interpretados na exigência da comunicação avançada. Os cidadãos necessitam ser capacitados na modalidade tecnologia, para estarem aptos no entendimento da leitura e criação de textos, identificando os variados conceitos de modo crítico. Aprender a Ler, escrever e interpretar a língua, sem dúvida é algo importantíssimo na vida do indivíduo, com competência e habilidade de manusear os textos.

Quanto à escrita formal da língua, Andrade (2016) discorre que para se apropriar do padrão culto da língua Portuguesa, deve-se a um longo esforço, o qual os alunos têm uma certa resistência por se sentirem incapazes de dar conta do método de ensino e acabam abandonando a escola. Contudo, o docente tem a tarefa de tornar o ensino-aprendizagem uma ação prazerosa para os alunos. Por ser relevante nas práticas sociais que eles exerçam o domínio exigido na elaboração de textos excelentes. Na visão de Koch (2009), compete à escola oferecer condições ao aluno de obter o domínio de gênero, que possam se apropriar dessa compreensão para que seja possível produzir na escola ou fora da mesma.

Xavier (2011) faz uma análise sobre as formas tradicionais e digitais de letramentos, e assinala que os modos de ler e escrever sinais e códigos não verbais e verbais mudaram. Escrita e leitura em livros é muito diferente dos textos digitais na tela digital que oferece muita facilidade para o aprendizado. Os estudos de Rojo (2012) dão base ao ensino-aprendizagem dos múltiplos letramentos, colocando em

destaque a concepção os letramentos híbridos e multissemióticos. De acordo com a autora (2012, p. 152), “os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos (...) impulsiona a escola, especificamente a disciplina de língua portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses”.

Os estudiosos da linguagem, que envolve produção textual, colocam em evidência a nova modalidade de ensino-aprendizagem da língua escrita e falada incorporada aos processos tecnológicos, que tende a se afirmar como um instrumento que pretende auxiliar o modo de ler e escrever, tanto nas instituições educacionais como no exterior a esta. No entanto, cabe à escola, no uso de suas atribuições prática pedagógica, possibilitar o bom uso dessas novas ferramentas para promover um ensino-aprendizagem de qualidade.

Como toda organização, a escola também necessita de mudanças significativas que tragam renovações, eliminando aquele burocratismo, currículos e metodologias desatualizadas, que afetam negativamente a motivação do professor, e principalmente do aluno. É difícil saber se as tecnologias digitais irão trazer consequências significativas quanto ao ensinar e aprender, porque existem escolas que apresentam resultados favoráveis com poucos recursos tecnológicos, assim como existem aquelas que com muitos recursos, trazem resultados não muito positivos. Estudos realizados por Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 12) apontam que “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender”.

Para que o processo de educação seja realizado de forma adequada, destaca-se que a participação da sociedade é indispensável, porque ela envolve questões relacionadas ao campo pessoal, profissional e social. A busca e o compartilhamento de ideias, valores e experiências realizadas pela sociedade pode constituir uma forma de educar. Há uma troca de aprendizagem recíproca entre famílias, igrejas, internet, amigos etc., que possivelmente absorvem, conseqüentemente, as novas influências.

Uma boa reflexão poderia ser feita entre escola, professor e sociedade, já que as TIC progredem a cada dia, e a sua utilização traz informação e motivação ao

aluno quando se trata da escrita e leitura. Pelo que compreendemos, as tecnologias digitais devem fazer parte do ambiente escolar, pois assim facilitará a entrada de várias formas de produção e aplicação do conhecimento, desenvolvendo em conjunto o trabalho pedagógico. O professor e a escola não devem ser vistos como os únicos capacitados a levar aprendizagem ao aluno.

No atual contexto tecnológico, o aluno exerce o papel de protagonista no processo de aprender e ampliar saberes. Já o professor, nessa empreitada, poderá ser o responsável pelo acompanhamento e gerenciamento de conhecimentos. Também é tarefa do professor favorecer a compreensão daqueles que estão sob sua responsabilidade, com a partilha de experiências. É fato que toda essa mudança deixou a escola totalmente interligada à tecnologia. Segundo Oliveira (2013, p.01), pode-se perceber que

Nas práticas sociais pós-modernas, os cidadãos estão cada vez mais sendo expostos à leitura de textos que misturam escrita, layout, imagens, som e objetos 3D. Entretanto, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar, ainda é insuficiente a sistematização do uso dessas imagens para fins pedagógicos.

Os textos verbais já não estão sendo satisfatórios em uma sociedade que está totalmente enlaçada na era tecnológica; logo, a manifestação de uma escolha mais visual demonstra um grupo voltado a textos multimodais, trazendo as escolas materiais didáticos com um número maior de cores e imagens. A realidade é que o professor de Língua Portuguesa não deve ficar envolvido em textos que apresentem unicamente a modalidade verbal da linguagem, visto que se tornou habitual a utilização de imagens e áudios oferecidos pelas tecnologias interagidas: *Facebook*, *Blog*, entre outros. Cremos ser importante que escola e professor busquem se adequar às novas tecnologias e, particularmente, a multimodalidade para que os alunos aprendam a produzir textos dos mais variados gêneros, com o objetivo de prepará-los para uma leitura diversificada e um entendimento mais amplo.

Cabe nesse momento, a introdução de uma prática pedagógica nas escolas que esteja dirigida na incitação do aluno para a criação e interpretação de textos variados. Tudo que é novidade vem acompanhado de transformação, e a chegada das tecnologias interativas para a educação trazem algumas controvérsias voltadas às novas formas de ensinar e aprender. Porém, não poderia ser diferente, porque trabalhar com algo que não conhecemos é bastante complexo, principalmente

quando se trata de educar. Para Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 22), “as novas mídias, os suportes e as possíveis implicações no processo de aprendizagem da leitura, considerando os modos semióticos na tessitura dos textos digitais, sinalizam a necessidade de ler e escrever cada vez mais na era da comunicação”.

Para o professor de língua portuguesa, trabalhar com a diversidade de gêneros e seus vários significados é, sem dúvidas, um trabalho desafiador. Também é desafiante deixar o aprendizado agradável, interativo, dinâmico e rendoso. Porém, se o ensino dos gêneros for realizado com o uso dos instrumentos pedagógicos que incluam tecnologias, certamente a aprendizagem será mais produtiva. Logo, se a intenção for criar cidadãos capacitados tecnologicamente a fazer críticas, identificar e produzir qualquer tipo de texto, sem dúvida a multimodalidade e as novas tecnológicas devem ser inseridas no processo de ensino-aprendizagem. A tendência é que a cultura digital cresça e dê oportunidades para que as pessoas aprendam a identificar vários conceitos, e que escrevam futuramente suas histórias.

Rojo (2012) destaca que as TIC envolvem novos letramentos que se destaca nos múltiplos letramentos com característica variada, englobando o acesso à leitura, à escrita e atividades sociais, dentre várias oportunidades que se encontram disponíveis para serem consumidas, tudo projetado pelo universo digital. A informação perpassa na cultura das mídias, no alcance das massas e vem sendo recorrente a presença de tais recursos tecnológicos no ambiente escolar e pedagógico, propondo a evolução nas metodologias de ensino-aprendizagem. Andrade (2016) argumenta que “as tecnologias se apresentam como produtos socioculturais que incorpora o ambiente educacional”.

É normal depararmos com certo embaraço sobre a diferença entre alfabetização e letramento. É necessário compreender que alfabetização significa deixar uma pessoa apta para ler e escrever, isto é, alfabetizar, à medida que o letramento é a prática de ensinar e aprender os procedimentos formais da leitura e da escrita. Segundo Soares (2010, p. 60-61),

Ora se rejeita o uso da palavra e do conceito letramento, com o argumento de que bastam a palavra e o conceito alfabetização, pois deve-se entender por alfabetização muito mais do que aprendizagem da tecnologia da escrita (...). Ora, ao contrário, se rejeita o uso de alfabetização, com o argumento de que aprender a ler e escrever é muito mais que aquilo a que essa palavra tradicionalmente se refere, sendo conveniente que haja um outro nome que evite atribuir sentido restrito à aprendizagem da língua escrita. Há

ainda quem defenda que a alfabetização precede o letramento: primeiro aprende-se a ler e a escrever, verbos considerados como intransitivos, sem complementos, para só depois ler e escrever, agora atribuindo complementos aos verbos – ler e escrever diferentes gêneros, em diferentes portadores etc. E há quem, ao contrário, defenda – e é esta a minha posição – que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes.

Os conceitos de letramento e alfabetização são distintos, no entanto, interligados e interdependentes. O letramento perpassa a alfabetização, está inserido fora e dentro da escola, nas relações sociais. Ele tem a possibilidade de atravessar conceitos que estão ligados meramente a entendimentos e cumprimentos de regras, para poder embrenhar-se em um cenário onde ler e escrever tenha um significado real para a pessoa.

Com o passar do tempo, o letramento deixou de apresentar uma única forma, e diante de tantas mudanças em uma sociedade globalizada, um grupo de pesquisadores dos letramentos, conhecidos como Grupo de Nova Londres (GNL), desenvolveram os multiletramentos. Rojo (2012, p. 13), baseada nas ideias do GNL, defende que

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Os multiletramentos trazem uma proposta pedagógica que apoia intrinsecamente as (multi)interações, para que seja dado um suporte de desenvolvimento à educação. Além do mais, os multiletramentos tem um ponto de vista motivador a favor do futuro social, que coloca a escola como responsável pelo ensinamento dos modernos letramentos, já que as tecnologias de informação e comunicação tendem a crescer progressivamente. Compete a ela também a introdução em seu currículo de uma diversidade de culturas que já fazem parte das salas de aula, com a ideia de apresentar o novo ambiente globalizado. Nessa perspectiva, Rojo (2012, p. 08) aponta que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros,

mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático que envolva agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Diante das circunstâncias que evidenciam o desenvolvimento tecnológico e as variedades digitais como um elo de transmissão das informações e interação das pessoas, o letramento ganha uma nova forma – o letramento digital. Este se destaca nos letramentos múltiplos com uma característica de variedades, que envolve as atividades sociais, o conhecimento da escrita e leitura, e a gama de oportunidades que podem ser usufruídas dentro desse novo universo digital.

A tecnologia digital vem ganhando destaque de forma que a sua estabilização vem se tornando um requisito para o acesso à informação. No ambiente escolar e pedagógico sua presença tem sido cada vez mais constante, visando o melhoramento evolutivo do ensino-aprendizagem.

Uma educação e uma comunidade cada vez mais informatizada indica um modelo educacional modificado que está centralizado e focado em um indivíduo que seja capaz de trabalhar em coletividade, haja vista que esse seja um ponto fundamental para a estruturação do conhecimento. Além desse espírito coletivo, incluso nessa proposta didática, é indispensável que tenhamos pessoas capacitadas e instruídas para a utilização dessas ferramentas digitais. Para Andrade (2016, p. 55),

As tecnologias têm se apresentado como produtos socioculturais da era da informação, por conseguinte, acabam por interferir nas relações dos sujeitos envolvidos. A virtualidade presente nos meios técnicos em nossa cultura tem propiciado aos sujeitos novas formas de ser, pensar, agir e interagir com o mundo dada a rapidez com que as informações circulam e o imediatismo conferido à linguagem virtual/tecnológica, bem como ela incorpora ao ambiente educacional.

Observa-se que nos dias de hoje, tem-se suprimido a ideia de que somente a classe dominante tenha acesso à tecnologia, Obviamente, a escola precisa acompanhar esse processo para que o quesito, “construir conhecimentos”, seja desempenhado com eficiência.

Considerado uma forma de linguagem, o letramento digital, ocupa um espaço que é totalmente visível em diversos gêneros e estruturas hipertextuais que percorrem as classes sociais. Sobre hipertexto, Lévy (1999, p. 56) afirma que se trata de “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se

e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. Dessa forma, a inserção do letramento digital no círculo escolar poderá trazer atividades dinâmicas e modernas, tendo em vista aperfeiçoar aquilo que já é função da escola – educar alunos preparados para a escrita e a leitura.

Os estudos de Lévy (1999), Rojo (2012) e Andrade (2016) ressaltam que a tecnologia permitiu abertura à todas as classes sociais, de maneira que a informação e a comunicação tecnológica faz parte da vida das pessoas, que aprendem e se comunicam por meio da linguagem digital. Conforme Lévy (1999), o texto móvel, chamado de hipertexto, movimenta-se de muitas formas. Por ser dinâmico, ele executa múltiplas ações ao mesmo tempo, estando à disposição do leitor que pode manejar essas inovações impressas na linguagem textual.

Koch (2007) resalta que, no hipertexto produzido online, as ideias e os dados estão interconectados de tal forma que podem ser alterados no computador. Isso evidencia uma instância que sistematiza a organização de dados e o modo de pensar das pessoas que criam suas produções. Assim sendo, a escola tem que tomar parte nesse processo de transformação para garantir o desempenho eficiente da construção do conhecimento.

Moran e Masetto (2000) concebem que a sociedade da produção intelectual faz uso intensivo de tecnologias. Inúmeros são os métodos de ensinar e aprender, mesmo em salas de aulas que não usam intensamente ferramentas tecnológicas. Professores e alunos, de qualquer forma, tem estabelecido proximidade de relação com as mídias digitais.

A internet consegue provocar nos alunos, e nas pessoas em geral, o interesse pela leitura digital que não contempla norma padrão exigida no processo educativo. Diante disso, Kenski (2007, p. 46) considera que “não basta usar apenas a televisão e o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta à tecnologia escolhida.”

De modo específico, trazemos para essa discussão o ensino da Língua Portuguesa e as tecnologias faces às discussões de Moran (2013), quando este afirma que,

A escola precisa partir de onde os alunos estão, do que eles preferem, da relação que estabelecem com as mídias, para ajudá-los a ampliar sua visão de mundo, sua visão crítica e seu senso estético. A grande vantagem agora

é que qualquer um pode ser não só consumidor, mas produtor (MORAN, 2013, p. 56).

No entanto, o professor necessita ter uma formação continuada apropriando-se do conhecimento técnico computacional para aplicar à sua prática pedagógica. Os estudos de Moran, Masetto e Behrens, (2000) nos informam que o mundo informatizado exige dos estabelecimentos educacionais adequação à nova era tecnológica. As Tecnologias da Informação e Comunicação na educação transformou o ensino, de maneira que a leitura, a compreensão e a escrita traduzem conhecimentos diferenciados, sendo a internet a principal influenciadora das novas práticas educacionais. Portanto, a escola precisa acompanhar essa mudança, considerando que o ambiente das TIC está a serviço da Educação. A partir desse novo cenário os discentes podem melhorar suas metodologias de ensino, provocando nos alunos o interesse pela pesquisa e produção de textos escritos e orais, nas diversas categorias e interpretá-los através de uma leitura crítica e reflexiva.

Ainda, conforme Moran, Masetto e Behrens (2000), com as novas tecnologias digitais, as aulas de língua portuguesa passam por aprimoramento tanto na escrita quanto na leitura, para um melhor desenvolvimento das competências de produção, compreensão e interpretação, já que os textos tornaram-se recursos de múltiplas modalidades por meio do uso de aplicativos, como: *Blog, Facebook, Wikis, WhatsApp, Twitter*, e outros, bastante utilizados pelos alunos. Logo, o mundo digital comunica, ensina, compartilha saberes, experiências, valores. Ele influencia e envolve as pessoas nessa teia de informações e comunicação acelerada.

Com o avanço tecnológico, os gêneros textuais sofreram transformações, apresentando multimodalidade e implementando “palavras e tipografia” e imagens. De modo que o texto, automaticamente, pode ser manuseado em várias configurações, por meio dos recursos da criação tecnológica.

2.3 O Ensino e a Aprendizagem de Produção Textual na Era Tecnológica

Escrever não é tão simples e, para algumas pessoas é um encargo árduo, porque necessita de condições voltadas ao planejamento e à prática. Além de exigir um grande conhecimento gramatical, ortográfico, prática de leitura e informação para que possa estar atualizados para produzir um texto.

No que tange ao ensino escolar, é importante salientar que as variações linguísticas também podem ser trabalhadas com os alunos, para que percebam que o uso da linguagem deve se adequar ao contexto envolvido. Dessa maneira, fazer o uso da norma padrão na produção textual pode ser desenvolvido em sala de aula para que o falante tenha a competência linguística de se adequar aos lugares ou contextos necessários. Segundo Jolibert (1994, p. 9),

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

Fica claro, portanto, que a escola deve promover o ensino da variedade de prestígio, a chamada norma padrão. No entanto, o ensino se configura uma árdua tarefa dada ao professor, pois quando a criança ingressa na vida escolar, os conflitos surgem de forma preocupante, principalmente quando se trata da produção de textos, em que a língua falada no seu dia a dia, que são as chamadas variações linguísticas, devem ser sobrepostas pela a norma padrão/língua culta. E pelo fato do aluno não está familiarizado com esse procedimento traz uma rejeição enorme, pois a enxergar como uma prática repetitiva sem a menor chance de crescimentos intelectuais. Como apontado por Andrade (2016, p.35),

Para se apropriar da língua e escrever de acordo com o que rege o padrão culto, acreditamos ser necessário percorrer um árduo caminho e, muitas das vezes, os discentes preferem recusar o desafio e acabam por abandonar a escola. Por se acharem incapazes de vencer a aprendizagem da escrita, muitos desistem da tarefa e optam pela evasão escolar.

É preciso superar essa aversão por parte dos alunos e tornar o ensino-aprendizagem em língua portuguesa mais participativa e prazerosa. Ler é algo indispensável na vida de um indivíduo. É triste a realidade de muitas pessoas que, mesmo tendo frequentado o ensino regular, são consideradas analfabetas

funcionais, ou seja, sabem ler, mas não compreender o que foi escrito. A alfabetização foi por muito tempo a única forma de conhecer um aluno preparado para ler e escrever, mas com as novas carências e adaptações ela foi substituída pelo letramento ou multiletramentos – constituída das diversidades culturais e significados para a construção de um texto.

A leitura é uma atividade que tem como objetivo formar leitores habilidosos e escritores competentes, porque se abre um leque de oportunidades para a elaboração de textos produtivos através de um ambiente intertextual e com citações instigadoras. Esse é um exercício que pode provocar definições prévias no leitor, procedentes de várias interpretações. Para Coscarelli e Novais (2010, p. 35),

Embora o texto eletrônico não possa ser considerado uma revolução, no que diz respeito à leitura, como processo de compreensão em si, ele traz novidades em sua interface. Há nos textos digitais elementos gráficos e de navegação que são diferentes daqueles usados no impresso. Dessa forma, o sentido construído na leitura desses textos vai emergir não só do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo.

A influência e a participação social possivelmente tornaram-se um ponto influenciador dentro de uma sociedade que se moderniza a cada dia, causando o ato de produzir textos de forma mais habitual. A chegada dos meios de comunicação e da tecnologia também deu uma engrenada nessa ação mútua, onde o homem precisou conhecer as diferentes formas de conversação.

Indiscutivelmente, os métodos utilizados para leitura e produção de textos podem ser reconsiderados, principalmente com a propagação das ferramentas digitais e o acesso à internet, que oferece inúmeras linguagens digitais, proporcionando diferentes formas de uma nova escrita e leitura. A influência das linguagens não verbais trouxe uma forma de escrever bastante diferente. Para Kenski (2012, p. 41), “abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade”.

Hoje em dia, nas escolas, produzir um texto é uma tarefa executada sem entusiasmo, tanto para os alunos quanto para os professores, e essa desmotivação é causada pela presença de dois problemas antigos: a ausência de conteúdo para desenvolver o texto e a carência de conhecimento nos métodos da escrita (MARIANO, 2016). Tradicionalmente, as escolas têm passado por algumas

mudanças no que diz respeito à escrita, e o seu ensinamento dependerá do entendimento de linguagem que traz cada professor ou, ainda, os métodos que trazem os manuais didáticos. Segundo Koch e Elias (2014, p. 32-34), as concepções ligadas a essas linguagens são as seguintes:

- I. Escrita com foco na língua: baseada numa concepção de linguagem como sistema acabado, pronto, que se impõe aos usuários da língua, com foco no domínio das regras que estruturam o sistema. Pautado na codificação/decodificação, memorização das regras para aplicação nas atividades de escrita.
- II. Escrita com foco no escritor: a escrita é vista como expressão do pensamento do escritor. O sujeito dessa escrita é concebido como “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações”
- III. Escrita com foco na interação: o foco aqui gira em torno das intenções do escritor, nos interlocutores pretendidos para o texto produzido, ou seja, na situação de produção, em função desses interlocutores.

Em relação à primeira concepção, ligada à teoria da comunicação, a língua se reduz a um conjunto de signos - ou códigos – que tem a capacidade de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, por exemplo, pode-se perceber que esta é ainda a concepção confessa nas instruções, embora, geralmente, seja abandonada nos exercícios gramaticais. Claro que, com a aceitação das outras concepções de linguagem, sobretudo a que se refere à linguagem como forma de interação, conforme veremos adiante, é preciso relativizar a informação acima e considerar também avanços, senão resolúveis, ao menos satisfatórios para a concepção de linguagem, embora muito ainda haja para ser revisto.

A segunda concepção, conhecida como expressão do pensamento, ilumina basicamente os estudos tradicionais. A partir do instante em que passamos a compreender a linguagem por meio dessa concepção, cremos, erroneamente, na ideia de que só são capazes de se expressar as pessoas que conseguem, antes de tudo, organizar a linguagem no pensamento. Portanto, essa concepção busca, explicar a linguagem a partir das condições de vida psíquica individual do sujeito falante. Nela, a organização do pensamento do homem está condicionada à sua capacidade de, antes de tudo, ordenar, por meio de sua mente, a sua forma de falar, isto é, de exteriorizar seu pensamento. Em outras palavras, quem fala bem é o indivíduo que tem condições psíquicas de raciocinar a língua e externá-la em situações de uso no dia a

dia. Por outro lado, quem não se encaixa nesse perfil, não teria condições de se expressar bem.

Vemos, em relação à última concepção de linguagem, uma proximidade com o atual ensino. Nela, o aluno deixa de ser passivo e passa a fazer parte do processo de aprendizagem por meio da interação. Desse modo, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Isso significa que, por meio dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser por meio do discurso; essa possibilidade de agir sobre o ouvinte, falando, possibilita também o retorno comunicativo simultâneo, o que constitui uma espécie de vínculo e compromissos entre os sujeitos da interação, que tecem o discurso responsável pela compreensão.

Convém, enfim, entender que qualquer consideração específica sobre a sala de aula está condicionada à necessidade de ter em foco os conteúdos ensinados, as estratégias de trabalho, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, etc., entretanto, é perceptível que o “para que” ensinar envolve uma postura que nos leva a refletir como o ensino pode ser importante à medida que ambos os sujeitos desenvolvidos no processo de aprendizagem (educador e educando) tenham consciência de seus papéis. Do contrário, a educação perde-se no esquecimento de que os sujeitos se constroem à medida que interagem uns com os outros e de que as interações se constroem no interior e nos limites de determinadas formações sociais.

Porém, como dito anteriormente, o ensino com foco na língua e no escritor ainda traz uma abordagem de ensino gramatical, com abrangente foco a norma culta, diminuindo as possibilidades de os alunos refletirem sobre o que está sendo ensinado. Entretanto, revisadas as práticas de ensino da língua, sobretudo a partir da implementação dos PCN em meados dos anos 90, a orientação é voltada para a admissão e valorização das variedades linguísticas dos alunos e da sociedade, considerando a realidade e os interesses dos alunos, levando-os a pensar sobre a linguagem, para que a compreendam e saibam utilizá-la. Por conseguinte, o ensino de português deve tomar como base a concepção sociointeracionista de língua, priorizando o trabalho com os gêneros.

O contexto atual, pautado na comunicação multimodal, exige mudanças nas práticas educacionais voltadas ao diálogo, à interação. As produções

textuais devem responder bem a esse pedido e por essa razão os gêneros precisam ser apresentados a partir da realidade que cada aluno tem a oferecer.

Dessa maneira, o ensino da Língua Portuguesa deve ter como um dos objetivos constituir um aluno capaz de refletir e analisar sobre seu papel social, sobretudo conhecer seus direitos e deveres diante da sociedade. O aluno, portanto, deve ser capaz de produzir textos com qualidade e competência. Ele poderá escolher qual gênero será empregado, considerando a finalidade e a condição solicitada. Nesse sentido, a competência de um produtor de texto também envolve sua capacidade de desenvolver um olhar crítico para sua própria escrita, sujeito a uma apreciação caso necessite reescrevê-lo.

Para que esse processo progrida de forma positiva e gradual, a escola também deve buscar trabalhar gêneros textuais que não façam parte da rotina desse aluno, com o intuito que adquiram novos conhecimentos. Mas infelizmente, em algumas instituições a elaboração de textos não segue o significado real sobre o uso da língua, no qual o aluno escreve para seu único leitor, o professor.

Além de escrever unicamente para o professor, o aluno conhece um ensino que favorece o uso da gramática normativa como sendo o objeto principal das aulas de Língua Portuguesa, englobando a escrita e a leitura, e esquecendo-se de colocá-la como uma ferramenta comunicativa. Passalli (2012, p. 41) afirma que “atividades meramente metalinguística roubam a cena de episódios de produção de textos: protagonizam atividades voltadas a temas referentes ao que mais fácil e acomodadamente se detecta na superfície textual”.

A escrita não pode ser vista como uma atividade sem sentido em uma sala de aula, uma vez que ela implica a ação de interação do escritor que, por sua vez, precisa refletir sobre o fazer texto e os modos de sistematizá-lo para que aconteça a interação ocorra de forma satisfatória. Ao avaliar uma produção escrita, o professor muitas vezes está preocupado com sua imagem de corretor crítico, algoz dos textos que fogem às regras da gramática, o que reflete no viés da crítica exagerada. Pensar apenas ou principalmente nos erros de concordância, de regência, de ortografia deixa a impressão de que somente a presença constante desses “erros” é suficiente para atestar e atribuir ao aluno a condição do produtor de textos.

Essa preocupação equivocada tem sido alvo de muitos críticos, já que é na atividade de produção textual que o aluno precisaria do aporte necessário para

compreender que problemas estruturais estariam comprometendo a qualidade do texto. É uma correção voltada menos para a gramática e mais para os aspectos do texto que poderia conduzir o produtor a refletir onde e como melhorar sua produção. No entanto, não é o que acontece. Infelizmente é preciso admitir que,

“a qualidade, por vezes, pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva também à falta de oportunidades para que eles planejem e revejam seus textos. A prática das redações escolares (...) normalmente leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda sem uma diligente revisão e busca da ‘melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar’” Antunes (2003, p. 59).

Produzir sabendo para quem e para quê é o primeiro passo para que a produção seja feita com mais dedicação, com mais esmero. Do contrário, a produção de texto será evasiva de ideias, feita apenas para cumprir uma obrigação que culminaria em uma nota.

É necessário considerar também que uma produção não se encerra na primeira correção. Torna-se primordial conscientizar os alunos de que a escrita é um procedimento que requer planejamento e paciência, considerando que o aprimoramento das ideias surge de forma demorada e evolutiva e que sempre é necessária a reescrita, que será movida por troca e racionalização das ideias. Sobre a reescrita textual, Passareli (2012, p. 43) ressalta que “as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório.”

A probabilidade de se conquistar e orientar um aluno apto a produzir textos coesos pode ser bastante realizável. Esses textos, além de serem produzidos unicamente pelo aluno, trarão temas variados e úteis ao dia a dia, como: cartas, cartazes, regras de jogo. Assim como uma explanação: conto, poema, caso, fábula, entre outros.

Talvez se fosse introduzida uma educação voltada a projetos de interesse dos alunos e professores, ambos poderiam se sentir mais motivados com uso de novas metodologias. Koch afirma que (2009, p. 74) “cabe à escola possibilitar ao aluno o domínio de gênero, principalmente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo e produzi-lo na escola ou fora dela [...]”.

Observa-se na análise de Koch que o processo de ensino aprendizagem tem que se adequar as recentes mudanças na sociedade. Discute-se também a utilização de ferramentas textuais a exemplo do *Wiki*. Além disso, a estudiosa aponta a necessidade de trazer para o debate a interação entre escola, docente, discente e a sociedade. É necessário realizar oficinas que fomentem a interdisciplinaridade, ofertando um conhecimento centrado na cultura digital, e tratar da produção metodológica de forma colaborativa, para acompanhar as transformações da repercussão tecnológica influente no mundo.

Defendemos a interação entre escola, professor, aluno e sociedade, abordada nesta pesquisa que, para tanto, traz como sugestão a prática do uso da ferramenta *Wiki*; a criação de oficinas que promovam a interdisciplinaridade, proporcionando a cultura digital acentuada e a produção de metodologia de produção colaborativa, adequando o processo de ensino-aprendizagem às transformações da sociedade vigente.

2.4 As Ferramentas Digitais e o Conhecimento Colaborativo

Os avanços tecnológicos e científicos do século XX causaram grandes transformações econômicas, políticas e sociais nos dias atuais, alterando significativamente a sociedade. E, conseqüentemente, a forma de educar acompanha essas mudanças. Como bem salienta Kenski (2014, p.67),

O que se propõe para a educação de cada cidadão dessa nova sociedade – e, portanto de todos, cada aluno e professor – é não apenas formar o consumidor e usuário, mas criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de tecnologias. Mais ainda, que não aprendam apenas a usar e produzir, mas também a interagir e participar socialmente e, desse modo, integrar-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação num espaço mais alargado.

Diante do cenário tecnológico a educação escolar possivelmente criará condições para que educandos tenham a capacidade de desenvolver todas as possibilidades que o uso das tecnologias pode trazer, principalmente na interação entre as pessoas e na expansão do conhecimento. Ainda sobre as mudanças em nível mundial, advindas das tecnologias, constata-se que atualmente a sociedade está voltada para expansão do conhecimento interligada ao uso dessas tecnologias.

“Paralelamente, ocorre a transição da sociedade industrial, voltada para a produção de bens materiais, para a sociedade do conhecimento, voltada para a produção intelectual com uso intensivo de tecnologias” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.73).

Tendo em vista que as tecnologias de comunicação e informação cresceram socialmente, surgiram inúmeros métodos tanto para ensinar, quanto para aprender. Em algumas salas de aula, mesmo não utilizando de forma intensiva as ferramentas midiáticas, alunos e professores, possivelmente estabelecem uma proximidade com esses meios.

A chegada da internet fez com que o interesse pela leitura aumentasse, utilizando-se conseqüentemente da escrita, sem a aplicação das normas padrões que são pedidas pela escola, porém, a escrita se tornou mais frequente na vida na maioria dos alunos. Algo que nos leva a refletir e querer buscar meios, para explorar esses recursos de modo a efetivar melhorias na aprendizagem de nossos alunos.

Consideradas mediadoras, as ferramentas digitais surgem de forma envolvente e criativa com seus novos estilos de leitura e escrita. Com um vocabulário característico, os gêneros digitais e os aplicativos são numerosos, e alguns deles têm uma familiaridade com os gêneros presentes e estudados nas escolas, como por exemplo: o aplicativo *Whatsapp* e os gêneros trabalhados em escolas, e-mail, cartas, seminários etc. Para Silva e Pessanha (2012, p. 07),

No contexto educacional, surgem críticas em relação ao modo como os jovens escrevem utilizando as ferramentas digitais e se questiona também porque nelas os alunos sentem-se bem ao escrever utilizando os mais variados gêneros textuais digitais. Uma vez que, na sala de aula, eles possuem dificuldades em produzir textos nos gêneros propostos pelo professor, além do desinteresse.

No ambiente digital a realidade é pautada em uma relação comunicativa que não visa apenas a metodologia tradicional, em que o professor é o único detentor do saber, o que, na maioria das vezes, acarreta ao aluno uma desmotivação permanente. O ensino-aprendizagem poderia ser mais produtivo com a contribuição das ferramentas digitais, considerando que o círculo escolar poderá se tornar prazeroso e os alunos aprenderão a ser mais imaginativos e independentes. Conforme ressalta Kenski (2012, p. 46),

Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas

pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão e o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

O trabalho pedagógico, considerando a citação, precisa explorar projetos de aprendizagem numa perspectiva colaborativa. Educar não é uma missão fácil, e com qualidade se torna mais complexo, uma vez que envolvem as duas partes principais: aluno e professor. Os dois precisam se modernizar e seguidamente adequarem-se às inúmeras oportunidades que a tecnologia traz, a fim de desenvolver um ensino-aprendizagem assertivo. Aqueles métodos ultrapassados do ensino tradicional, no qual o professor é o principal e único detentor de conhecimentos, e o aluno, por sua vez, uma máquina de decorar, precisa ser revisto, já que esse ensino mecânico tem se mostrado insuficiente para uma aprendizagem colaborativa.

O desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa necessita de uma atitude recíproca, e da participação de todos os envolvidos nesse estudo que abrange contato com as diferenças, percepção social, discernimento global e particular e atitudes semelhantes. Nesse sentido, Lima e Vieira (2007, p. 3) apontam que a aprendizagem colaborativa “ocorre mediada por situações educacionais em que duas ou mais pessoas se dispõem a aprender algo em parceria para a compreensão do objeto de ensino”. Seguindo essa mesma perspectiva, Bonfim e Gonçalves (2014, p. 827) afirmam que

A ação do professor, neste caso, não é constante, pois depende de o aluno buscar as ferramentas mediadoras (livros, materiais didáticos, jornais, revistas, ciberespaço, etc.) ou a ajuda de um colega mais competente, importantes para a construção do conhecimento ou atividade proposta.

Desse modo, a utilização das ferramentas digitais representa a retirada daqueles procedimentos cansativos e reiterações de conceitos, onde o professor tem o papel de transmitir o conteúdo e o aluno apenas de receber sem o direito de contestar. A educação tem o poder de proporcionar a igualdade e a autonomia adequadamente. O emprego dos mecanismos tecnológicos em salas de aula traz um quadro mais satisfatório, no que se diz respeito a ensinar com qualidade, posto que existam ajustamentos para uma variedade de alunos que apresentam condições de aprendizagem e idades diferenciadas.

Nas abordagens de Lima e Vieira (2007), o aprendizado colaborativo acontece quando duas ou mais pessoas participam para uma compreensão do objeto de ensino. Bonfim e Gonçalves (2014) dizem que apenas a ação do professor não é suficiente. Os alunos, por sua vez, têm materiais de apoio, como opção de busca. Dentre as alternativas, o ciberespaço é um aliado satisfatório do aprendiz, que pode servir de aliado para construir conhecimento. Costa (2014) destaca que as tecnologias educacionais surgem como apoio no processo de ensino do professor, que tem nos recursos tecnológicos vantagens para ministrar aulas mais prazerosas, interessantes e interativas, favorecendo o aprendizado e aproximando os educandos de suas realidades cotidianas.

Perrenaud (2000) considera que o processo de ensino aprendizagem do indivíduo tem que estar inserido no presente contexto tecnológico, para que a formação seja atrelada nas novas tecnologias, dando sentido a realidade que permeia a vida dos indivíduos. Este discurso se alinha ao pensamento de Kenski (2013), ao afirmar que o ser humano de posse do conhecimento das tecnologias ou da comunicação exerce vantagem que caracteriza empoderamento, ao fazer uso das capacidades tecnológicas em evolução.

Acredita-se que as tecnologias digitais na educação trarão soluções, já que o intuito é almejar a modernidade, a renovação do ensino e, especialmente, os rendimentos positivos, vinculados às novas formas de ensinar e aprender. No entanto, elas devem ser vistas com atenção, pois pode ser que não seja a solução para todos os obstáculos intrínsecos da educação. Contudo, a partir do momento que se priorize um trabalho conjunto, envolvendo escolas, alunos, professores e todos aqueles que visem um ensino com mais qualificação, talvez a resposta apareça de forma vantajosa para a sociedade que.

As narrativas de Almeida (2000) e Moran (2013) nos dizem que as tecnologias digitais - computadores, *softwares* educacionais, celulares, internet etc. - além de serem produtos de consumo, servem também como ferramentas educacionais que possibilitam os alunos navegarem em busca de novas informações, possibilitando-lhes produzir conhecimento. Para Valente (1998), ferramentas inteligentes estão à disposição do professor, sendo este mediador e interventor do ensino aprendizagem, criticidade, criatividade e autonomia do aluno.

2.5 Wiki e a Produção de Textos Colaborativa

Como dito anteriormente, escrever não é um exercício simples de se fazer. No entanto, podemos tornar essa prática em algo prazeroso e produtivo, tendo como aliado às tecnologias digitais de produção colaborativa, sendo esta uma potente ferramenta para o aprendizado. Segundo Figueiredo (2006, p. 17),

A interação não ajuda apenas os alunos menos experientes; ela leva também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender. Trabalhando juntos, os aprendizes não compartilham apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem.

Algumas ferramentas digitais de comunicação podem assim auxiliar nas atividades coletivas, podendo ser muito favorável em todos os aspectos, especialmente no ensino-aprendizagem, desde que sejam bem organizadas. Para o professor, essa ajuda será de grande importância, pois ele terá a oportunidade de superar os obstáculos presentes no ensino aprendizado de seus alunos. Para Costa (2014, p. 30),

As tecnologias educacionais vieram favorecer, contribuir e auxiliar o professor no processo de ensino. Com essas novas ferramentas, o educador tem mais recursos para a ministração de suas aulas, tornando-as mais interessantes, prazerosas e interativas. Deve-se atentar para seu uso de forma que favoreça o aprendizado dos alunos e uma aproximação entre as realidades cotidianas do educandos.

Com o decorrer dos tempos, a sociedade vem passando de forma evidente por modificações culturais, resultante do surgimento modernizado da comunicação. A utilização das tecnologias, junto à internet, ofereceu ao cenário atual transformações que deixou o desempenho de algumas atividades cotidianas mais rápidas e práticas. Seguindo esse caminho renovador, apresentaram-se dois novos conceitos: Ciberespaço e o Cibercultura. Um dos principais autores que contribuiu para a definição desses dois termos foi Pierre Lévy. Ciberespaço, na definição de Lévy, (1999, p. 17) é:

O novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que

ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Já o termo cibercultura diz respeito à aproximação entre homem e tecnologia digital. Segundo Santaella (2007, p.40), a cibercultura “consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global”. São práticas que envolvem a sociedade, a cultura e as chamadas novas tecnologias da informação e comunicação (SIGNORINE, 2012).

No que diz respeito ao progresso contínuo da tecnologia, destaca-se aqui a ferramenta digital, intitulado *Wiki*, termo traduzida pelo idioma havaiano - “super-rápido”. Conhecida por sua agilidade, esse novo gênero apareceu com a chegada da internet incorporada aos hipertextos, com a finalidade de criar interações globalizadas (SANTOS, 2009). Ainda de acordo com Nelson (1992 *apud* KOCH, 2007, p. 23), pondera-se que:

Hipertexto é um conceito unificado de ideias e de dados interconectados, de tal modo que esses dados possam ser editados em computador. Desta forma, tratar-se-ia de uma instância que põe em evidência não só um sistema de organização de dados, como também um modo de pensar.

O *Wiki* é uma ferramenta nominada pela *Web*, e o acesso às suas páginas pode ser realizado e publicado por qualquer convidado, ou seja, há uma abertura na estruturação de conhecimentos coletivos e distendidos. Nesse ambiente, tem-se a oportunidade de mesclar as palavras, as figuras (em ação ou não), as animações, os sons, e também os envolvimento internos e externos relativos a produções textuais (D`ANDRÉA, 2009).

Inicialmente, o principal objetivo dos *Wikis* era trabalhar a comunicabilidade entre as pessoas que desenvolviam *softwares*. Entretanto, outros propósitos foram surgindo e estipulados para grupos diferenciados, em especial para a área educacional (BARBOSA, 2008). Bonfim e Gonçalves (2014) resumiram as principais características apontadas por Cunningham (2014, *apud* BONFIM; GONÇALVES, 2014, p.07) que são:

i) Possibilita a produção colaborativa de textos; ii) aceita e integra todas as mídias verbais e não verbais; iii) permite que os usuários alterem textos, mesmo não sendo de sua autoria; iv) possui o recurso “Histórico”, o qual permite o acompanhamento da participação de cada usuário, como também possibilita a recuperação de versões deletadas pelos participantes; v)

permite as ligações internas e externas; vi) é uma plataforma livre e gratuita; vii) possibilita o acesso e edição de páginas a usuários comuns.

Compreende-se que uma grande potencialidade pode ser vista nesta ferramenta, principalmente no campo pedagógico, já que ela traz oportunidades para uma mutualidade comunicativa, com a realização do entendimento dentro das escolas, junto aos professores e alunos. É permitida no espaço das *Wikis* a propagação de vivências e informações, com a aceitação de futuras opiniões de seus participantes. De acordo com Novais, Ribeiro e D'andrea (2011, p. 05),

Com a web e as novas possibilidades de organização textual, a produção escrita foi enriquecida. Por isso, é importante que o professor invista em atividades que desenvolvam nos alunos habilidades específicas para essas novas formas de ler e escrever.

O que deve ser levado em consideração, tanto pelas escolas quanto pelos professores, é o estímulo que o aplicativo *Wiki* pode proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que essa ferramenta digital configura uma ideia de rever o método do ensino tradicional, propiciando a entrada de uma metodologia participativa.

O *Wiki* de editoração não solicita que seus usuários sejam registrados para que possam colaborar com um texto divulgado. A única condição é que haja uma ligação ao número do *IP (Internet Protocol)* e ao computador quando a internet for acessada. Como exemplo desse sistema, podemos destacar a *Wikipédia*², que é relevante no ambiente da internet, por ser uma enciclopédia aberta e livre, oferecendo ao utilizador o consentimento de fazer publicações e edições que julgarem pertinente, trazendo ainda, outras realizações sequenciadas, tal como o *Wikcionário*³ e o *Wikilivros*⁴ (D'ANDRÉA, 2009).

² A Wikipédia é um projeto de enciclopédia colaborativa, universal e multilíngue estabelecido na internet sob o princípio wiki. Tem como propósito fornecer um conteúdo livre, objetivo e verificável, que todos possam editar e melhorar.

³ Wikcionário (uma amálgama das palavras “wiki” e “dicionário”) é um projeto web multilíngue pertencente à Wikimedia Foundation com a finalidade de criar um dicionário eletrônico de conteúdo livre, disponível em mais de 172 línguas diferentes. Ao contrário do padrão normal de dicionários, este é escrito colaborativamente por voluntários que usam o software wiki, permitindo que os artigos possam ser alterados e modificados por quase todas as pessoas de acesso ao site.

No tocante a produção textual, o *Wiki* oferece a seus autores e indivíduos que redigirão o texto, uma condição assíncrona, ou seja, mesmo que o usuário não esteja *online* no momento da postagem de um texto, a sua visualização poderá ser realizada posteriormente, com todas as colaborações vinda dos outros colegas (OLIVEIRA, 2014).

As pesquisas de Lima (2009) e D'Andréia (2009) ponderam que o aplicativo *Wiki* opera na possibilidade de uma nova ética cultural, ou seja, do livre conhecimento em todos os níveis, construídos coletivamente e cooperativamente, um tipo de competência plausível na produção de textos. A *Wiki* promove ensino-aprendizado virtual com diversas vantagens que auxiliam no desenvolvimento das habilidades dos alunos, no desempenho de atividades criativas, cognitivas, socioculturais, realizadas em colaboração, no coletivo e compartilhados por intermédio dessa página virtual. A publicação de um texto no sistema *Wiki*, onde o trabalho se materializa, exige uma negociação entre os usuários para que se mantenha no ambiente o processo de elaboração e leitura produzida de maneira dinâmica e estável.

Para que haja uma realização mais participativa relacionada à ferramenta *Wiki*, é interessante que o aluno e o usuário estejam envolvidos, de tal forma, a saberem intervir de modo reflexivo quando for necessário, nas produções de textos. Desse modo, o aluno pode fazer as correções que se apresentarem inapropriadas. Ele deve conceber a primeira versão do seu texto como um produto em construção e que pode ser revisado e reescrito até que se mostre adequado ao papel comunicativo a que se propõe.

Diante do exposto, percebe-se a importância desse instrumento *Wiki*, tendo em vista as inúmeras probabilidades de acrescentar conhecimentos, mediante troca de pensamentos recíprocos e colaboração para que se apresentem a redação e a publicação de textos partilhados. Seu surgimento traz inovações que promovem a preparação de aulas e aperfeiçoamento de programas interdisciplinar.

⁴Wikilivros é um projeto de código wiki da Wikimedia Foundation, tal como a Wikipédia, dedicado ao desenvolvimento colaborativo de textos didáticos (como livros, apostilas, manuais) de conteúdo livre.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo estrutura-se em cinco tópicos, nos quais apresentamos a natureza da pesquisa, considerando método e abordagem; o contexto em que está inserido o público-alvo do estudo; os instrumentos e procedimentos de geração de dados, que tem o intuito de discutir o problema de pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos; a proposta de intervenção, baseada na SD proposta pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

3.1 Natureza da Pesquisa

Explicitamos que a efetivação de uma pesquisa qualitativa e descritiva demanda técnicas diversas que devem ser empregadas com critérios específicos e bem definidas, completando assim o procedimento universal da ciência. De acordo com Severino (2007, p.117), “a ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. Em compreensão ao que diz o autor, serão apresentadas as técnicas que constituirão a realização dessa investigação acerca do uso dos *Wikis* na produção textual colaborativa nas aulas de língua portuguesa. Assim, autores como D'Andréa (2009), Kenski (2013), Santos (2009), dentre outros, nos conduziram nessa empreitada. Eles trazem uma visão global acerca da tecnologia associada à especificidade dos *Wikis*, enquanto ferramenta produtiva da escrita colaborativa. Desse modo, o direcionamento da análise visa à especificidade da colaboração no ensino de língua portuguesa.

Quanto ao método, Thiollent (1997) define a pesquisa-ação como um tipo de investigação social com base empírica, que consiste basicamente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na explicação do contexto, no qual estão imersos. Não só apontando os problemas coletivos como também buscando soluções do contexto real. Explicitamos que a metodologia adotada ajusta-se com a proposta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que visa à formação continuada em serviço dos professores de Língua Portuguesa, que atuam no ensino fundamental da rede pública. Thiollent (1986, p. 14), afirma que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Assim, através dos moldes da pesquisa-ação, objetivamos desenvolver um trabalho no qual ocorra a interação dos alunos e da mediadora, em prol da escrita colaborativa, em que o trabalho interventivo se efetivaria mediante a troca de ideias entre os envolvidos rumo ao conhecimento, intermediados pela tecnologia do aplicativo *Wiki*. Quanto à natureza, pode ser classificada de pesquisa aplicada, por isso se justifica a escolha do referido método, no qual é possível aproximação entre teoria e prática. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 14), “a metodologia científica é a aplicação de técnicas, que visa o encaminhamento de resoluções de problemas da pesquisa estudada, construindo conhecimento necessário para o desenvolvimento da mesma.” Para tanto, são necessários fundamentos epistemológicos para sustento e justificativa da metodologia aplicada.

Para responder os questionamentos propostos neste trabalho, teve-se como abordagem a pesquisa qualitativa. Segundo Godoy (1995, p. 62), “a pesquisa qualitativa está preocupada em valorizar o contato com a situação que está sendo estudada, devendo procurar compreender, analisar e interpretar os dados coletados”. Ainda sobre essa perspectiva, Minayo (1995, p. 21-22) defende que a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa, portanto, não tem preocupação com a representatividade dos números, ela se volta especificamente para a compreensão e a interpretação do objeto analisado. A abordagem qualitativa também prima pelo o ambiente natural onde estão inseridos os sujeitos pesquisados, uma vez que o pesquisador tem papel fundamental no contexto social analisado. Segundo Flick (2009, p. 37), “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas

peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

O presente trabalho, assim, foi desenvolvido pelo método de pesquisa-ação e fundamentado na pesquisa qualitativa e descritiva. No que se refere aos objetivos pretendidos, esta pesquisa se classifica como descritiva. O estudo se iniciou a partir de um levantamento teórico e uma pesquisa-ação interventiva, dando prosseguimento de forma qualitativa por meio de atividades, desenvolvimento de oficinas, observações e coletas de dados, fazendo toda uma análise descritiva de todos os procedimentos. Nessa perspectiva, Prodanov e Freitas (2013, p. 52) comentam que a pesquisa descritiva

[...] observa, registra, analisa e ordena os dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

A pesquisa partiu do pressuposto de que o trabalho realizado no ensino de português precisa ser muito mais que uma mera decodificação e reescrita de signos linguísticos para se construir significados e atribuir sentidos. É necessário dar suporte para que o aluno desenvolva a capacidade de expor de forma coesa e coerente suas ideias e seus posicionamentos, sejam elas exposta na escrita ou pela oralidade.

Temos, assim, uma diversidade de recursos tecnológicos que podem auxiliar nesse processo, e destacamos aqui o uso dos *Wikis*. Com isso, esta pesquisa pode ser de grande relevância, pois traz uma reflexão sobre a prática pedagógica diante do novo cenário globalizado em que a sociedade está inserido, além de propor possibilidades do uso desses recursos tecnológicos na prática da docência.

3.2 Características da Pesquisa

A escola escolhida para a realização da pesquisa pertence à rede Municipal de Crateús, Cidade do Ceará, localizada na zona rural. Teve sua fundação no ano de 1967, desde então vem ampliando gradativamente seu espaço físico e, respectivamente, seu quantitativo de alunos e de profissionais que nela atuam. Os

participantes da pesquisa terão suas identidades preservadas, considerando a ética relativa à investigação com sujeitos humanos.

A instituição é dotada de uma estrutura pequena e simples, composta por: seis salas de aula, sendo uma delas destinada ao atendimento de alunos com necessidades especiais, uma biblioteca, uma cozinha, uma despensa, um depósito de material de limpeza, uma secretaria, um laboratório de informática, uma diretoria, três banheiros, um escovódromo, um parquinho. A instituição não possui refeitório, quadra de esporte, nem auditório. Seus corredores são estreitos e sem cobertura contra sol ou chuva. No que diz respeito aos aspectos físicos do prédio no geral, há necessidade de pequenos reparos em paredes, no piso e nos banheiros.

A escola pesquisada dispõe dos seguintes recursos tecnológicos: caixa de som amplificada, *datashow*, aparelho de DVD, máquina fotográfica e máquina copiadora, dois notebooks, computadores. Esses materiais são comprados pela direção da escola, com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Este programa tem como objetivo prestar assistência financeira, em caráter suplementar às escolas públicas da educação básica e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola traz, como principal missão, assegurar aos alunos de forma democrática e equitativa um ensino-aprendizagem de qualidade. O Regimento Escolar especifica normas, atribui direitos e deveres, bem como trata de todo o funcionamento da Instituição. O Conselho Escolar é formado por representantes da comunidade escolar e comunidade local.

Tão importante quanto conhecer o ambiente interno da escola é conhecer além dos seus muros. Nesse sentido, no entorno da escola encontramos pequenas casas, bares, mercadinhos, olarias. Percebe-se, então, que se trata de uma comunidade de baixa renda e falta oportunidade de empregos. É também perceptível como esse universo, pode interferir na sala de aula, seja de forma positiva ou de forma negativa. O funcionamento do 9º ano no turno noturno, sala objeto de nossa pesquisa, é um dos reflexos desse ambiente extraescolar.

A comunidade escolar é composta por 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária escolar, 16 professores, sendo 03 contratados por tempo determinado, 07 auxiliares de limpeza, 03 merendeiras e dois vigilantes. A escola atende um total de 220 alunos, distribuídos nas modalidades: Educação Infantil,

Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos - EJA, distribuídos nos turnos: matutino, vespertino e noturno.

A referida escola é a única do Município a ofertar aulas nessa modalidade de ensino no turno noturno. Isso ocorre porque seus alunos, muitas vezes, precisam trabalhar para ajudar a compor a renda de sua família. Jovens de 14 a 17 anos, alguns trabalham na fábrica de olaria local, como ajudantes, na produção de telhas e tijolos. As jovens também têm a mesma faixa etária dos jovens e, assim como eles, também trabalham, sejam realizando serviços domésticos pela vizinhança ou em suas próprias casas, enquanto as mães saem para trabalhar fora.

Quando nos prontificamos a realizar a pesquisa na referida escola, existiam recursos para que ela acontecesse. O laboratório de informática continha 10 computadores em boas condições de uso e com acesso à internet, bem como equipamentos de projeção, recursos importantes para a pesquisa. O quantitativo de máquinas bastava para realização da pesquisa, uma vez que os trabalhos seriam realizados em sua maioria em trios. Infelizmente a realidade no ano corrente não oferece mais os mesmos recursos de antes. Hoje os computadores estão com problemas técnicos, sem previsão de conserto e o acesso à internet também foi cortado.

Felizmente, a ferramenta em estudo nos permite acessar o ambiente virtual, através de aparelho celular. Embora a intenção inicial fosse o uso do computador, acabamos por adotar esse recurso, tendo em vista que todos os envolvidos nesse processo dispõem de aparelhos celulares Smartphones, que comportam perfeitamente o aplicativo em estudo.

Os dados e análises para delinear e conhecer o contexto sociocultural dos sujeitos participantes da pesquisa foram extraídos de minha vivência como professora regente deles, e também por meio do questionário 01 (Apêndice C) aplicado aos alunos.

A turma em que o estudo foi desenvolvido pertence ao 9º Ano do Ensino Fundamental II, composta por dezenove alunos da rede pública municipal. Vale ressaltar que quatro alunos se abstiveram de realizar algumas atividades propostas, não justificando o motivo, por isso serão analisados os dados somente de quinze alunos. Para manter a identidade preservada dos alunos participantes da pesquisa, os responsáveis por eles assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

A escolha pela referida turma, como dito anteriormente, se deu por a pesquisadora ser a própria professora regente, conhecendo, assim, a dinâmica da sala de aula. O estudo é aplicado nas aulas regulares da instituição. São alunos com faixa etária entre 14 a 17 anos, sendo dez do gênero feminino e cinco do gênero masculino.

Todos os alunos pertencem à comunidade rural. Também possuem origem carente e humilde. São filhos de empregadas domésticas, agricultores e de oleiros. Constatou-se o baixo nível de escolaridade de todos os envolvidos na pesquisa, considerando que há alunos com idade para está cursando o último ano Ensino Médio.

Um dado importante, extraído por meio de questionário 01 (Apêndice C), é que todos os alunos contribuem diretamente ou indiretamente com a renda familiar. Dos quinze alunos da turma pesquisada, onze declararam que de fato trabalham. Dois alunos cuidam da casa e dos irmãos mais novos, enquanto os seus responsáveis trabalham fora. Apenas dois declararam não trabalhar.

Outros dados importantes extraídos do questionário: entre os que declararam trabalhar, nenhum possui carteira assinada ou faz parte do Programa Menor Aprendiz. A maioria também declarou que recebe benefício do Governo Federal, como, Bolsa Família e Bolsa Escola. Como se percebem, pelos dados descritos acima, os recursos financeiros são escassos. São alunos, portanto, propensos à vulnerabilidade social.

Além disso, os alunos participantes da pesquisa são conhecidos pela inquietude e conversas paralelas em demasia durante as aulas. Pode-se dizer que se trata de uma turma indisciplinada. Há também registro de agressão verbal e física nas dependências da escola, por motivos fúteis, oriundos do ambiente externo, que envolvem abuso de álcool e intrigas entre as meninas. A escola compete com “atrativos” externos. Apesar disso, no que diz respeito à relação aluno-professor, ainda prevalece o respeito. Todos esses impasses expostos, dentro e fora da escola, acabam comprometendo o desenvolvimento desses alunos, refletindo negativamente no processo de ensino-aprendizagem. A turma apresenta um baixo desempenho da leitura, escrita e dificuldade de aprendizagem da gramática normativa. A respeito disso, Abramovay (2002, p. 32) diz:

O não acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade para ascender socialmente.

Verificam-se as desvantagens desses jovens no tocante à própria autonomia do aprendizado, por se encontrarem, como cita Abramovay (2002), como vulneráveis sociais. Além do mais, os alunos relatam cansaço durante as aulas, devido ao compromisso com o trabalho para complementação da renda familiar, que compromete significativamente o seu aprendizado.

A turma apresenta grande dificuldade e desmotivação em relação à escrita em sala de aula, conforme, demonstram os dados colhidos no questionário (Apêndice D) e dispostos no Quadro 1: Interesse na produção de textos. No entanto, a escrita está presente no dia a dia, pois a maioria gosta de escrever e de interagir, assiduamente, através dos aplicativos *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Twitter*. O que ocorre é que nesses ambientes ciberculturais eles não usam a norma padrão.

Assim, é de suma importância pensar em aulas que contemplem a realidade dos educandos, usando a internet como instrumento para prender o interesse do aluno. Nesse sentido, os recursos tecnológicos podem ser uma fonte potente para enriquecer o aprendizado, bem como para melhor prepará-los para o mundo competitivo.

Todas as informações levantadas e citadas foram importantes para a escolha do gênero e de temáticas que sejam compatíveis com o grau de maturidade e interesse dos alunos, uma vez que é indispensável que o professor considere as peculiaridades da turma, para que possa, então, escolher a metodologia, os recursos e as atividades mais adequadas aos alunos.

Os instrumentos e procedimentos de geração dos dados constituem elementos importantes para o estudo do contexto da pesquisa, assim como traçar o perfil dos sujeitos pesquisados e a análise dos resultados. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 68), “a coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar”. O estudo consistiu em intervenção e análise dos dados para apurar o resultado, e para fim de análise. Os dados foram gerados por meio de três instrumentos, sendo:

Os **questionários abertos e fechados**, que foram aplicados no início do estudo e no fim da intervenção em sala de aula. A **Sequência Didática (SD)** e o uso do **Wiki**, instrumentos que permeiam toda a intervenção em sala de aula. Esses mecanismos auxiliaram na interação com os alunos, bem como no processo de ensino-aprendizagem. A **observação e descrição do campo** pesquisado e dos alunos durante todo o desenvolvimento da pesquisa, que também permeou toda a intervenção em sala foi a. Foram observadas também as conversas informais com os alunos participantes, para que assim facilitasse a composição do planejamento e confecção das oficinas. Tais instrumentos permitiram a obtenção das informações necessárias para coleta de informações e análise dos resultados finais.

Os dados obtidos estão expostos em gráficos e tabelas, para uma melhor elucidação. Vale ressaltar, como proposto na SD, os alunos produziram um texto final do gênero estudado, conto de terror, a fim de compararmos com o texto inicial, servindo de parâmetro para as análises dos resultados. Também foi aplicado um questionário aberto, após o fim da intervenção em sala de aula. Todos os dados gerados por meio dos instrumentos de coleta têm o intuito de verificar se o uso da plataforma *Wiki* contribuiu para o aprimoramento da produção textual dos alunos.

Como mencionado anteriormente, foi feita uma preparação anterior à aplicação dos módulos em sala de aula, denominada de pré-intervenção, em que foram aplicados aos alunos os questionários (1) e (2). Constituindo, assim, o nosso primeiro instrumento de coleta de dados, que teve como objetivo investigar e analisar o perfil dos participantes da pesquisa e a relação que eles possuem com a escrita e a produção de textos.

Após as análises dos resultados dos questionários, nossa próxima ferramenta de análise se deu por meio da primeira produção textual, na qual pudemos identificar as habilidades e dificuldades dos alunos na produção textual proposta. Diante das informações e análises retiradas desses questionários e da produção textual inicial foi possível traçar estratégias e o plano de desenvolvimento das oficinas subsequentes. Desse modo, essas primeiras etapas nos auxiliaram na obtenção dos objetivos traçados nesta pesquisa.

A partir das fontes supracitadas, para a coleta e análise dos dados iniciais, outras ferramentas também foram utilizadas no decorrer da intervenção, a saber: o uso do aplicativo *Wiki*; observação participante e as notas de campo que foram

desenvolvidas no decorrer das oficinas. Tais instrumentos nos permitiram registrar todo o processo de intervenção, bem como possibilitou observar e refletir sobre o uso das tecnologias na educação.

Por fim, como último elemento constituinte de coleta de dados, temos a produção final. Ela serviu de parâmetro para compararmos com primeira produção textual, a fim de verificarmos se houve avanços ou não na escrita do gênero conto de terror.

Dessa forma, podemos propor maneiras de utilizar os recursos digitais, em especial à plataforma *Wiki*, no processo de ensino-aprendizado, no tocante a produção de textos do gênero conto de terror. Por fim, como penúltimo elemento constituinte de coleta e análise de dados, temos a produção final. Ela serviu de parâmetro para compararmos com primeira produção textual, a fim de verificarmos se houve avanços ou não na escrita do gênero trabalho na pesquisa.

Foi também aplicado um questionário final sobre percepção dos alunos em relação ao *Wiki*, que teve como finalidade verificar a percepção dos alunos sobre a possibilidade de aprender mediante a plataforma *Wiki*. Esses procedimentos citados acima tiveram como intuito verificar se o uso da plataforma *Wiki* contribuiu para o aprimoramento da produção textual.

Diante de todos os mecanismos utilizados para coleta de dados, permitiu-se fazer uma análise de todo material obtido, com o intuito de constatar se os objetivos específicos propostos pela pesquisa foram alcançados. Com isso, os dados foram agrupados e analisados de forma quantitativa e qualitativa, por meio dos resultados dos questionários, da produção textual, e das observações dos módulos.

Os dados obtidos foram expostos em gráficos, tabelas no decorrer do trabalho. Em seguida, analisados, para que houvesse uma melhor elucidação dos resultados. Também foram feitas observações descritivas das oficinas e uma reflexão sobre as intervenções, para que assim houvesse uma melhor elucidação dos resultados. No capítulo seguinte está detalhado todo esse processo de coleta de dados e das intervenções.

3.3 Proposta de Intervenção

Para a parte prática do estudo, foi necessário dividir o processo de intervenção em quatro fases em consonância com as quatro etapas da sequência didática (doravante SD). No entanto, foi necessário realizar uma pré-intervenção, a qual ocorreu na última semana de março de 2018, em que os alunos foram brevemente informados sobre o estudo denominado “Produzindo conto de terror utilizando o Wiki”. Foi também emitido para os responsáveis um comunicado sobre a permissão ou não da participação dos alunos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa foi baseada na SD proposta pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse grupo de estudiosos define que a SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.82). Eles defendem que a SD “[...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Nessa perspectiva, é preciso criar contextos de produção, efetuar atividades múltiplas e variadas, para que, dessa forma, possa contribuir com o desenvolvimento e capacidade de expressão nas diversas situações comunicativas. Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 109-110), a SD tem a finalidade de:

[...] preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

O esquema proposto por eles é composto pela seguinte sequência: Apresentação da situação; Produção inicial; Módulos e Avaliação final. Como sugere a natureza do referido esquema, da figura 1.

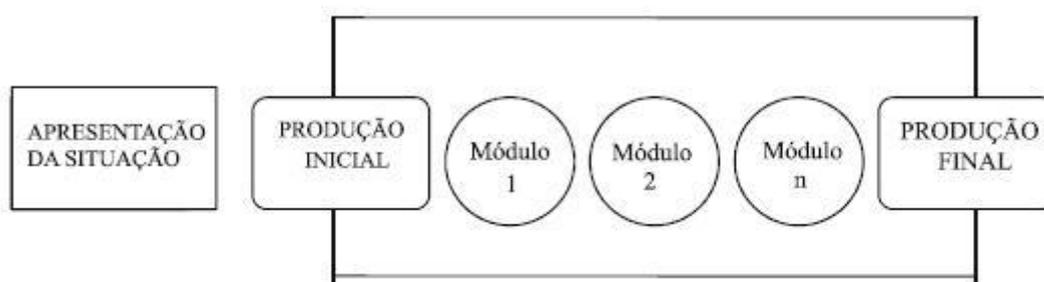
Figura 1: esquema da sequência didática

FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98

Cada etapa da sequência didática deve ser precedida de um minucioso acompanhamento por parte do professor, uma vez que é por meio da SD que o professor procura detectar problemas de produção textual e organizar as melhores estratégias de ensino para corrigi-las ou, pelo menos, amenizar os empecilhos, procurando o máximo possível que a doção de tais estratégias permitam ao aluno o domínio do gênero discursivo utilizado.

É importante, para um melhor entendimento da SD, expor a descrição de suas etapas. Começemos pela apresentação da situação. Nela, formula-se a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos. É nela que se organiza o que se pretende atingir por meio de uma atividade delimitada e que se decide também qual o gênero a ser produzido, para quem ele se destina, qual a modalidade e de que forma o texto será apresentado, não esquecendo, obviamente de manter as características do gênero a ser desenvolvido. Para isso, é fundamental que o aluno tenha contato com exemplos do gênero discursivo que será alvo de sua primeira produção. Essa apresentação do gênero cabe ao professor, que aproveita a ocasião para discutir também aspectos de sua organização.

A etapa seguinte é a produção inicial. Ela é importante para o professor porque ele avalia as capacidades dos alunos e ajusta as atividades para a SD, conforme a necessidade percebida nessa produção. Portanto, não é de se esperar que diante dos exemplos apresentados na etapa anterior (apresentação da situação) os alunos já tenham condições de apresentar textos que possam satisfazer às expectativas do professor, afinal essa é a primeira produção, que é, na verdade, um

esboço daquilo que se deseja alcançar na última etapa da SD, a produção final. Portanto o que o professor pode esperar aqui é um texto que “vai ser avaliado e revisitado tantas vezes quanto necessárias e sucessivamente passando pelos módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final da elaboração”. (MARCUSCHI, 2008, p. 215).

Aos módulos correspondem as várias atividades definidas e aplicadas pelo professor para melhorar o domínio do aluno acerca do gênero estudado, observando, principalmente, os problemas para realizar um trabalho sistemático e aprofundado, com intuito de avançar nos conhecimentos necessários. O grau de dificuldade dos alunos é que define quantos módulos serão necessários para contemplar cada um dos aspectos da organização do texto. Diante da heterogeneidade de uma sala de aula, fica praticamente impossível ao professor identificar e corrigir cada dificuldade de cada aluno, de modo individual. Mas é possível, a partir de atividades de observação e análise, identificar se o gênero foi bem produzido, se ele obedece à organização estrutural, como está a situação da representação da situação de comunicação, etc. Essas colocações mais gerais devem ser abordadas na preparação dos módulos por meio de atividades de reflexão e organização da escrita. Depois de observá-lo com mais maturidade, vendo com outros olhos o próprio trabalho, o aluno fará a produção final de seu texto.

Nesta última etapa, a produção final, o aluno se vê diante do momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante as atividades desenvolvidas no período de trabalho com os módulos: “aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido” (MARCUSCHI, 2008, p. 216). A produção final deve, ainda, servir para o professor realizar uma avaliação somativa, percebendo o avanço e as dificuldades que se mantêm no aluno, conforme os aspectos trabalhados nos módulos.

Vale ressaltar que para o uso dessas SD, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da intervenção “Produzindo conto de terror no aplicativo wiki”, foram realizadas algumas adaptações do modelo didático de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para que ela estivesse de acordo com a realidade encontrada.

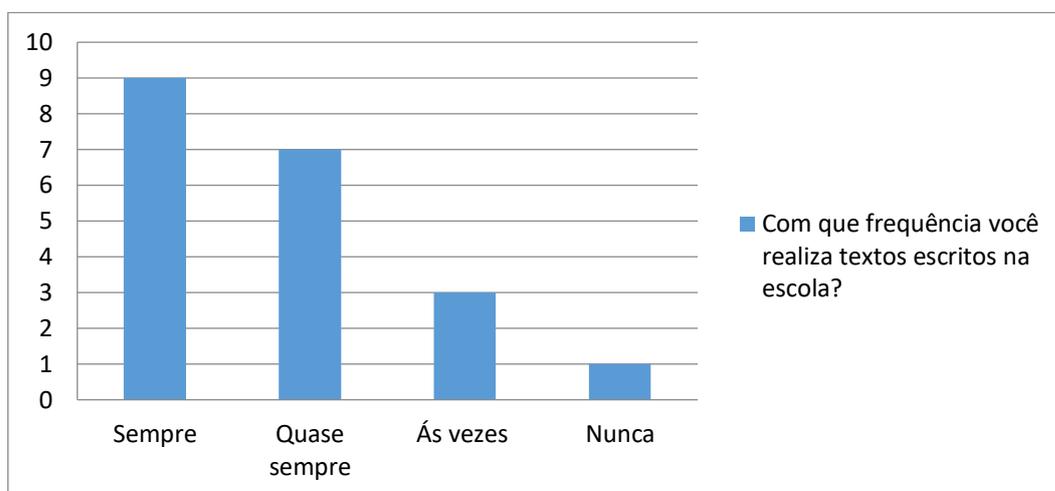
4 O WIKI COMO FERRAMENTA DIGITAL PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Este capítulo dedica-se a analisar os dados obtidos por meio das oficinas de produção de textos, dos questionários, bem como das observações e das notas de campo feitas no desenvolvimento de cada oficina. A partir dos dados, faz-se uma análise crítica e descritiva sobre as ações realizadas em cada etapa, buscando responder a pergunta norteadora da pesquisa, a saber: Como o aplicativo *Wiki* pode colaborar com o desenvolvimento da produção textual colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa? As análises dos dados estão organizadas em categorias, apresentadas em dois tópicos. No primeiro, “Visões dos alunos sobre a produção de textos e o uso das tecnologias digitais no cotidiano”, descrevemos e analisamos os questionários, traçando o perfil dos sujeitos pesquisados quanto à produção de textos e os conhecimentos das tecnologias digitais. No segundo tópico, “Relatos da etapa de intervenção em sala de aula: oficinas” focalizamos as produções textuais, fazendo um elo entre teoria e prática.

4.1 Visões dos Alunos sobre as Produções Textuais e o Uso das Tecnologias Digitais no Cotidiano

Foram aplicados aos participantes da pesquisa dois questionários. O primeiro (Apêndice C), com nove perguntas, possibilitou-nos traçar o perfil socioeconômico da Turma 9º Ano do Ensino Fundamental. O segundo (Apêndice D), com dez perguntas, forneceu-nos dados sobre os hábitos, as preferências pela escrita de textos e os usos das tecnologias digitais no cotidiano dos alunos. Esses instrumentos de coletas de dados foram de grande valia, uma vez que nos permitiu conhecer melhor o público-alvo e auxiliar no planejamento dos módulos da SD.

A seguir apresentamos uma análise descritiva, exposta em 06 gráficos e 01 quadro, contendo: diagnóstico sobre a frequência de produção de textos na sala de aula (gráfico 1); interesse na produção de textos (quadro 1); diagnóstico de frequência de uso da internet (gráfico 1); diagnóstico sobre a finalidade de uso da internet (gráfico 3); diagnóstico do conhecimento quanto ao aplicativo *Wiki* (gráfico 4); diagnóstico sobre os aplicativos mais utilizados (gráfico 5); diagnóstico da turma sobre o uso das tecnologias na educação (gráfico 6).

Gráfico 1: Diagnóstico sobre a frequência de produção de textos na sala de aula

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Analisando o gráfico 1, acima exposto, constatamos que a maioria dos alunos respondeu que pratica a escrita de textos e que isto ocorre de forma frequente. Deve-se levar em consideração que, para atender a recomendação do currículo escolar do município, a produção de textos é exigida em sala de aula, por pelo menos, uma vez por semana. Tendo em vista que a Secretaria de Educação do Município determinou que, para o ano 2018, o currículo escolar teria seis aulas destinadas ao ensino de língua portuguesa, sendo uma específica para a produção textual. No entanto, a grande maioria dos alunos pesquisados não produz por prazer, o que acaba não gerando bons resultados nessas produções, conforme se observa nos dados a seguir (página seguinte).

Nossa hipótese é de que essa falta de prazer pela escrita está relacionada com o tipo de proposta de produção textual, na qual é realizada para atender ao um currículo escolar, com proposta de produção descontextualizada, em que o aluno não consegue perceber o significado e a importância de tal atividade para sua vida. Segundo Passarelli (2012, p. 41), “atividades meramente metalinguísticas roubam a cena de episódios de produção de textos: protagonizam atividades voltadas a temas referentes ao que mais fácil e acomodadamente se detecta na superfície textual”.

No quadro seguinte, nas perguntas 3 e 4 do questionário 2 (Apêndice D), buscamos sondar sobre o gosto dos alunos pela produção textual na sala de aula e onde eles costumam escrever fora da sala de aula. Os alunos foram nomeados de A1 a A19.

Quadro 1: Interesse dos alunos na produção de textos

3) Você gosta de produzir textos em sala de aula? Justifique sua resposta.	4) Fora da escola, você costuma fazer uso da escrita? Se a resposta for positiva, descreva.
A1 - “Sim. Pois acho importante”; A2 - “Não. Acho chato”; A3 - “Não. Não tenho ideias”; A4 - “Não. Pois é difícil”; A5 - “Não. É muito entediante”; A6 - “Não. Odeio escrever”; A7 - “Não. Tenho preguiça”; A8 - “Não. Não consigo colocar no papel o que penso”; A9 - “Sim. Acho gostoso escrever”; A10 - “Não. Escrevo quando sou obrigado”; A11 - “Sim. É interessante”; A12 - “Não. É cansativo”; A13 - “Não. Muito difícil”; A14 - “Não. Não acho legal”; A15 - “Sim. Pois tenho facilidade para escrever”; A16 - “Não. Preguiça de escrever e pensar”; A17 - “Sim. Pois tenho que aprender”; A18 - “Não. Chato”; A19 - “Não. Não sei por que”.	A1 - “Às vezes, no face” A2 - “Sim. No Whatsapp”; A3 - “Sim. No Facebook”; A4 - “Sim. Diário”; A5 - “Sim”. No Watzapp” A6 - “Sim. Redes sociais”; A7 - “Não”; A8 - “Sim. Gosto de inventar histórias”; A9 - “Sim. Bilhetes ou cartas”; A10 - “Não”; A11 - “Sim. Poemas”; A12 - “Sim. É bem legal”; A13 - “Raramente” A14 - “Sim. Nas redes sociais”; A15 - “Sim. Whatsapp”; A16 - “Sim, no tuwiter”; A17 - “Sim”. No Facebook, Whatsapp e etc A18 - “Sim”. Com as tarefas de casa A19 - “Não”

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Como podemos ver, no quadro 1, na questão 03: “Você gosta de produzir textos em sala de aula? ”, a maioria respondeu que não gosta. No entanto, na Questão 04, que diz respeito ao uso da escrita exterior à escola, observa-se que a escrita faz parte do cotidiano da maioria dos alunos. Dos dezenove alunos que responderam ao questionário, quinze fazem uso constante da escrita em ambientes virtuais das redes sociais e dos aplicativos de conversação. Sobre a escrita por meio das tecnologias digitais, Xavier (2013) afirma que o acesso ao computador e a outros dispositivos digitais têm proporcionado, aos sujeitos, novas práticas *lectoescritas* efetuadas em ambientes virtuais. O autor argumenta que essas práticas provocam efeitos distintos no comportamento linguístico como “uso mais coloquial da língua, ausência de revisão antes do envio do texto a outrem (...)” (XAVIER, 2013, p 16).

Concordamos com Xavier quando ele fala que as TIC modificaram as práticas sociais. E por meio dessas mudanças o processo de leitura e escrita vem se configurando de uma forma diferente. Podemos citar como exemplo, o “internetês”,

que ainda é considerado como um letramento marginalizado, ou seja, uma prática de escrita que a escola não valoriza por considerar uma linguagem pobre de regras gramaticais. Rojo (2009) argumenta que o “internetês” faz parte do cotidiano das pessoas, principalmente de jovens e adolescentes, portanto, não podemos desprezar essa forma de uso da linguagem, pois, de acordo com Rojo (2009, p.103), “é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula-bate-papo, chats, comunicação síncrona por escrito em ferramentas como MSN”.

Na questão cinco: “Você já leu contos de terror? Esse tipo de narrativa lhe atrai?” Todos responderam que já leram ou já escutaram histórias de assombração, contados por seus familiares. Dos dezenove sujeitos participantes deste questionário, dezessete responderam que gostam deste gênero, enquanto apenas dois responderam que não. Esse dado nos revela que o gênero textual sugerido neste trabalho pode estimular, de certa forma, o interesse dos alunos. Isso constitui um ponto a favor para que nossos alunos despertem o gosto pela escrita de texto.

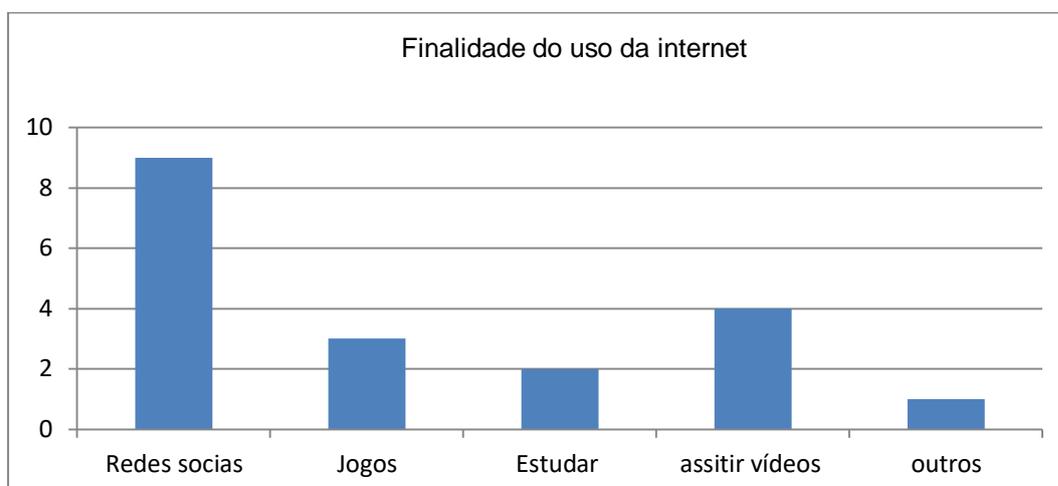
Gráfico 2: Diagnóstico sobre a frequência de uso da internet

Qual a frequência	Quantidade
Todos os dias ou quase todos os dias	10
1 a 2 vezes por semana	5
De 3 a 4 vezes por semana	4

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

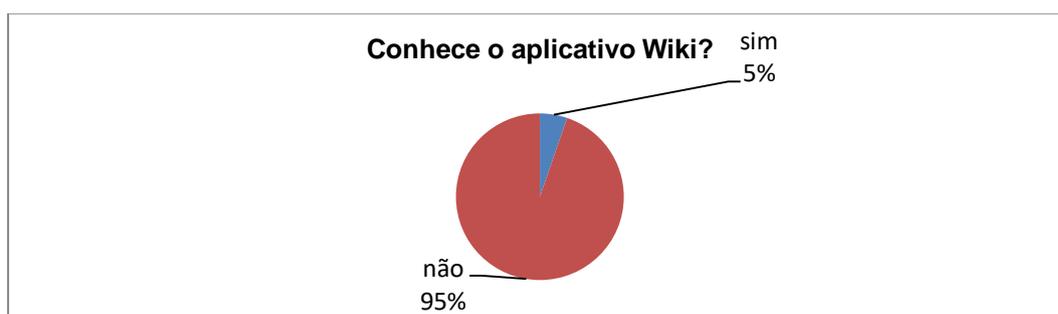
Quanto à sondagem em relação à frequência do uso das tecnologias digitais no cotidiano dos alunos fica evidente, pelo gráfico 2 acima, que os alunos estão inseridos num contexto social em que as tecnologias digitais fazem parte de suas vidas.

Ainda na pergunta de número 7, no tocante a finalidade do uso da internet, tivemos respostas diversificadas, que foram organizadas e separadas por categoria no gráfico seguinte.

Gráfico 3: Diagnóstico sobre a finalidade de uso da internet

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Como se percebe pelo gráfico 3, o uso da internet pelos alunos está mais ligado ao entretenimento. Dos quinze alunos que responderam ao questionário, somente dois utilizam a internet para fins de estudo. Portanto, a proposta deste trabalho pode contribuir para ampliar a visão dos alunos de que a internet também pode ser fonte de conhecimento escolar, não somente de diversão.

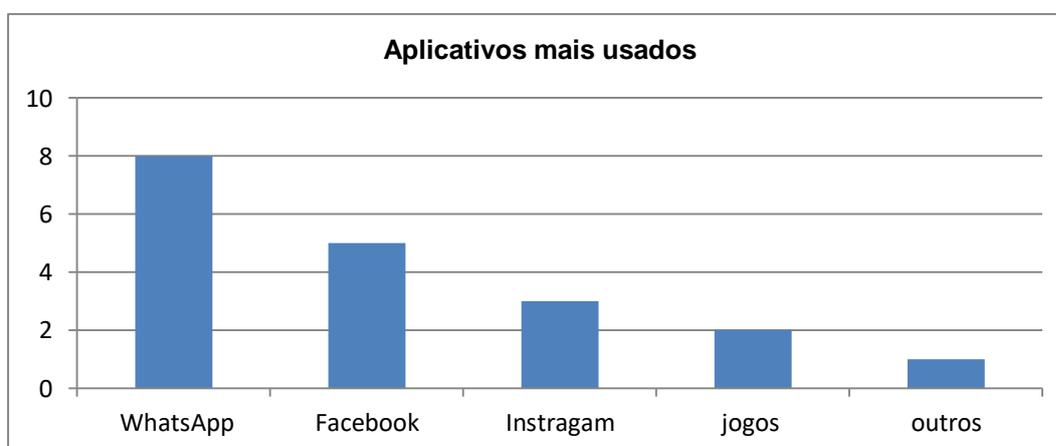
Gráfico 4: Conhecimento quanto ao aplicativo Wiki

Fonte: dados extraídos da pesquisa de campo

Como nosso objetivo é promover a produção textual por meio do aplicativo *Wiki*, no gráfico 4 estão os dados quanto ao conhecimento dos alunos sobre aplicativo. Dos dezenove participantes da pesquisa, somente um respondeu que conhece o aplicativo. Diante disso, podemos concluir que há necessidade de se promover um letramento digital, ou seja, um letramento capaz de dar conta das

diferentes formas de leitura e escrita contemporânea; os alunos precisam saber interagir com diferentes práticas sociais para ampliar suas habilidades de leitura e escrita, tanto através de materiais impressos quanto por meio da tecnologia digital. Segundo Rojo (2009, p.106), “já não basta mais a leitura de um texto verbal escrito - é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (estática, imagem em movimento, música, fala)”. No gráfico seguinte, buscamos saber quais aplicativos eles mais conhecem ou utilizam.

Gráfico 5: Diagnóstico sobre os aplicativos mais utilizados



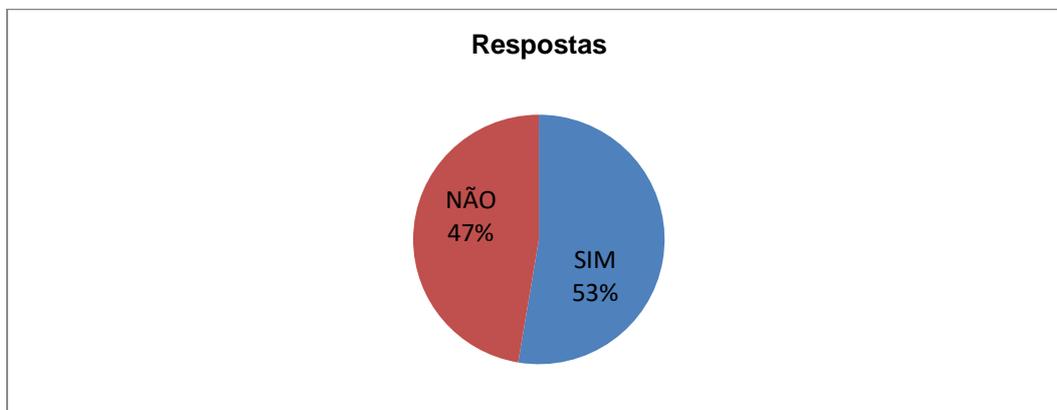
Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Os dados retirados das respostas dos alunos, expostos no gráfico 5 acima, apontam que a interatividade com as redes sociais é muito presente na vida dos educandos. Esses dados mostram que eles possuem habilidade no manuseio de recursos tecnológicos. No entanto, a escrita nesses ambientes é marcada por abreviações, uso de *emoticons*, por exemplo. São textos que diferem em muitos aspectos quanto ao uso do léxico, monitoramento, estilo, adequação linguística comparando como a produção textual no papel. Sobre essa questão, Rojo (2009) considera que é um tipo de linguagem característico do tempo e espaço digitais, em que as condições de produção e as intenções comunicativas, possibilitam a emergência de práticas de escrita e a sinalização de intenções comunicativas que não seriam possíveis pelo uso do léxico.

A escola, nesse contexto cibercultural, tem um papel fundamental de promover um ensino que permita aos alunos circularem entre os diversos discursos

sociais, considerando seus conhecimentos prévios, bem como suas vivências e cultura.

Gráfico 6: Diagnóstico sobre o uso das tecnologias na educação



Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

O gráfico 6 traz os dados obtidos com a pergunta de número 10, “Você acha que os recursos tecnológicos poderiam tornar mais fácil e mais atrativa a escrita na escola?”. Analisando o gráfico, percebe-se que a turma está dividida a respeito do uso das tecnologias na educação. De um total de quinze alunos, dez responderam que sim, enquanto cinco responderam que não.

Nesse contexto, esse trabalho de produção de conto de terror mediado pelo aplicativo *Wiki* pode contribuir para expandir a compreensão dos alunos de que as tecnologias digitais podem ser grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o processo poderá se tornar motivador e prazeroso, considerando que as ferramentas digitais são tão utilizadas no cotidiano dos alunos. Diante disso, Moran (2010, p. 3) afirma que:

Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber, a perguntar, a focar questões importantes, a ter critérios na escolha de sites, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas. Podem propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexos; das páginas mais coloridas e estimulantes para as mais abstratas; dos vídeos e narrativas impactantes para os contextos mais abrangentes e assim ajudar a desenvolver um pensamento arborescente, com rupturas sucessivas e uma reorganização semântica contínua.

O desafio da escola hoje, principalmente das aulas de língua portuguesa, é promover um ensino capaz de possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa, para que ele possa ter competência de produzir e interpretar os diversos textos, os verbais e os não-verbais.

4.2 Relatos a Etapa de Intervenção em Sala de Aula

Na primeira semana de abril de 2018, fizemos nosso primeiro dia de intervenção, em que houve a apresentação da situação inicial, conforme o modelo da SD. Neste primeiro momento foi desenvolvido pela Oficina 01 - *Apresentando o projeto* produzindo conto de terror utilizando o *wiki*. Em que foi apresentada aos alunos a estudo, de forma mais detalhada.

Nessa mesma semana, em continuação oficina 01, foi explicado sobre os Wikis e o gênero textual conto de terror. Também foi exposto como atividades seriam desenvolvidas. Em seguida, foram aplicados os questionários sobre o contexto sociocultural (apêndice C), e o questionário sobre habilidades e interação com a escrita e leitura (apêndice D).

É importante destacar que a pesquisa-ação ocorreu duas vezes na semana, nas segundas-feiras e nas quartas-feiras, com aulas de 50 minutos cada. Para a aplicação do estudo foram necessários 24 aulas no total.

A segunda fase do estudo foi realizada na segunda semana de abril de 2018. Nesse momento, foi apresentado de forma sistematizado o conceito de gênero de terror. Em seguida, fizemos uma roda de conversa informal sobre gênero a ser trabalhado. Os alunos foram instigados exporem sobre os seus gostos literários e as dificuldades quanto ao gênero terror. Esse momento foi observado com atenção, tanto a interação dos alunos como a conversa informal.

Uma das observações feita foi a detecção dos conhecimentos prévios dos alunos. Em suas falas, houve vários relatos de histórias de terror escutadas através de familiares, assim como lendas que a comunidade repassava para os seus membros. Foi muito interessante observar que os alunos têm conhecimento de muitas histórias que fazem parte das crenças daquela comunidade.

Logo após, seguindo a proposta da SD, os alunos foram orientados a produzirem individualmente o primeiro texto do estudo com o gênero tratado, para

que, dessa forma, fosse possível identificar as dificuldades, no que diz respeito às questões linguísticas e das características do conto de terror. Essa terceira fase de está descrita na Oficina 02- Ativando conhecimentos prévios.

As duas últimas semanas de abril de 2018 foram dedicadas à análise dos dados obtidos na oficina 1 e 2 anteriores, sendo estudados e descritos os dados obtidos por meio dos questionários, das observações da roda de conversa, bem como dos textos produzidos. Mediante esses textos, foi observado o nível linguístico da turma e as principais dificuldades, possibilitando, assim, que fossem traçados os conteúdos a serem ministrados nos módulos e as atividades a serem propostas na plataforma *wiki*, com a finalidade de desenvolver melhor o desempenho dos alunos e levá-los a superar suas dificuldades.

Ao fim de todo esse processo de estudo e produção dos módulos, a intervenção em sala de aula ocorreu de forma continuada e em semanas sequenciais. Cada módulo corresponde a uma oficina, seguindo assim o segundo momento da SD em que se fornecem aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está “relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

Como já na 1^o e 2^o etapa da SD houve uma preparação do conteúdo que seria ministrado, mediante o que foi analisado dos textos produzidos. Este momento assim foi dedicado à conscientização da importância dos domínios dos conteúdos, para que se produza textos com linguagem adequada ao contexto comunicacional, considerando assim aspectos linguísticos, gramaticais e ortográficos, bem como aspectos próprios do gênero conto de terror, como, por exemplo: ambientação, ações dos personagens, efeito de suspense, medo, terror.

Na primeira semana de aplicação prática do estudo se iniciou o módulo I da SD. Foi ensinado aos alunos como interagir no aplicativo *Wikis*, em que todos terão acesso à plataforma por e-mail e senha. Sendo este trabalho descrito na Oficina 03- *Apresentando o Ambiente Wikis* (Apêndice E).

Os alunos inicialmente foram divididos em seis grupos, sendo cinco compostos por três alunos, e um por quatro alunos, para que desenvolvesse as atividades em grupo. No entanto, devido alguns contratemplos durante a intervenção, foram necessários alguns reajustes. Um grupo não realizou duas atividades seguidas, não postando na plataforma sem qualquer justificativa. O grupo também

não se comprometeu a postar depois, por isso, ele não foi incluído na análise dos dados.

O mesmo ocorreu com um dos alunos de um grupo composto de três. Ele não comparecia às reuniões de seu grupo e não participava da construção do texto. Com isso, os alunos desse grupo reclamaram da não participação do colega. Por fim, ele declarou não querer participar do estudo. Devido a essa questão, os grupos tiveram que se redistribuir em cinco grupos de três alunos, ficando assim no total de quatro alunos fora da análise das produções textuais.

Com isso, na segunda semana de maio de 2018, foi aplicado o módulo II, que corresponde a Oficina 4- *Ampliando ideias*, que consistiu em promover a exibição de curta-metragem de terror Miopia. Antes da exibição do vídeo, foi realizada a leitura dos itens que deveriam ser observados no vídeo para a realização posterior de um exercício. Em seguida, iniciou-se a sessão-cinema, provida de refrigerante e pipoca. O filme foi exibido com uso de *datashow* e telão.

Após o filme, foram passadas atividades para os alunos realizarem de acordo com seus respectivos grupos e postarem no aplicativo *Wiki*, denominada de Atividade 02- *Estudando a Narrativa do Filme*. Na aula seguinte, os alunos compareceram ao laboratório, onde foi feita as correções dessas atividades. A dinâmica das correções foi feita por meio de troca dos textos entre os grupos. Cada grupo com um grupo diferente interagindo uns com os outros.

Na terceira semana de maio de 2018 foi aplicado o módulo III com a Oficina 05- *Caracterizando o conto de terror*, em que foi exposto o áudio com conto Gato Preto, de Edgar Allan Poe, para os alunos. Logo em seguida, foi realizada uma roda de conversar sobre o áudio, com o objetivo de discutirmos sobre o que os alunos acharam do conto apresentado. Em uma segunda atividade, os alunos produziram e postaram na página Wiki e em seus respectivos grupos uma pequena nota sobre os elementos presente no conto de terror apresentado que o classificava nesse tipo gênero.

Na quarta semana de maio de 2018 foi aplicado o módulo IV, Oficina 06- *Parodiando*. Os alunos foram orientados a produzirem uma paródia em grupo, a partir da crônica "Felicidade Clandestina", da autora Clarice Lispector. Vale ressaltar que o gênero paródia foi escolhido por causa das suas características, que envolve intertextualidade, musicalidade, poética, drama. Acreditamos ser essa uma forma de

motivar os alunos, promover a criatividade e a busca por novas leituras. Silva (2005, p.66) salienta que a escola deve apresentar-se “como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos”.

Complementando a fala do autor, Moran (2013, p.19) afirma que “a educação precisa incorporar mais as dinâmicas participativas, como as de autoconhecimento (trazer assuntos próximos à vida dos alunos), as de colaboração (trabalhos de grupo, de criação grupal) e as de comunicação (como o teatro ou a produção de vídeo)”. Assim, os textos produzidos foram postados na página *Wiki*. Os grupos tiveram também que publicar pelo menos um comentário sobre a produção de cada grupo. Findada essa primeira atividade, os grupos apresentaram na sala as suas paródias.

Na primeira e segunda semana de junho de 2018 foi aplicado o módulo V, Oficina 07- *Produção cinematográfica*. Essa oficina foi realizada em conjunto com as aulas de artes e educação física, na qual foi proposto que a turma trabalhasse em conjunto para promoverem uma produção artística (a critério da turma), com o tema terror. Os alunos optaram por fazerem um musical. Finalizado todo o preparo para a grande produção, a apresentação foi filmada e apresentada para a turma.

Na terceira semana de junho de 2018, Oficina 08 – *Produção final*, os alunos produziram um texto com o gênero abordado na SD. Assim, foi possível verificar os domínios adquiridos quanto à produção textual. Essa etapa permitiu-se também que se avaliasse o desenvolvimento dos alunos perante a aplicação de conteúdos e o uso do aplicativo *Wiki*. Por fim, foi realizada uma roda de conversa com os alunos participantes sobre como foi o estudo para eles. Também foi aplicado um questionário final, para fins de análise.

Para melhor entendimento de como se desenvolveu o estudo de intervenção em sala de aula - produzindo conto de terror no aplicativo *Wiki*, abaixo apresentamos um quadro síntese que demonstra como foram desenvolvidas as oficinas.

Quadro 2: Sequência didática da proposta interventiva

Etapas	Atividades	Cronograma de execução
Oficina 01 – Apresentado o projeto	Explanação sobre: objetivos das oficinas; compromisso de anonimato e ética; recursos tecnológicos; questionários; fichas de avaliação; período de duração; culminância e divulgação dos contos produzidos.	2h aulas de 50min.
Oficina 02 – Ativando os conhecimentos prévios	Narrativa de “causos” contos de terror; Produção textual inicial.	3h aulas de 50min.
Oficina 03 - Apresentando o ambiente Wiki, Módulo I	Explorado o ambiente da ferramenta Wiki.	2h aulas de 50min.
Oficina 04, Ampliando ideias, Módulo II	Exibição do curta-metragem Miopia; Estudando a narrativa do filme.	3h aulas de 50min.
Oficina - 05 Caracterizando o conto de terror, Módulo III	Escuta do áudio do conto Gato Preto de Edgar Poe; Descrevendo as características do conto.	2h aulas de 50min.
Oficina – 06 Parodiando, Módulo IV	Desenvolvendo uma paródia com tema terror; Apresentação musical da paródia.	2h aulas de 50min.
Oficina 7- Produção cinematográfica, Módulo V	Desenvolvendo produção artística com tema de terror; Apresentar a produção para toda a escola.	8h aulas de 50min.
Oficina 8 - Produção de texto final		2h aulas de 50min.

Como já apresentado anteriormente, o estudo foi desenvolvido em oficinas, sendo as duas primeiras uma preparação para os módulos e produção final: “Oficina 1 - Apresentado o projeto” e “Oficina 02 – Ativando os conhecimentos prévios”. Esse modelo de atividade pedagógica tem base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A sequência didática proposta por esses autores é desenvolvida em três etapas, a saber: produção inicial, módulos e produção final. Segundo esses estudiosos, a sequência didática “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Ainda de acordo com esses estudiosos (2004, p. 97):

O aluno deve ser exposto ao problema de comunicação que constitui o projeto coletivo da turma. A produção de um gênero será a tarefa de comunicação oral ou escrita que os alunos deverão realizar; o professor dá indicações sobre quem serão os destinatários, as finalidades, o gênero a ser abordado, o suporte material da produção, etc. O aluno tem que conhecer o conteúdo com o gênero com o qual vai trabalhar e saber da sua importância. O aluno terá o primeiro encontro com o gênero leitura ou audição de textos do gênero e organização do mural da classe.

Essa primeira etapa do estudo foi desenvolvido de forma gradual, em que foi apresentado aos alunos, frisando sua importância, objetivos e experiência anterior no tocante ao conto trabalhado. No primeiro momento, os alunos foram, em sua maioria, bem receptivos, e algumas perguntas foram levantadas, em relação ao desenvolvimento do estudo. Entre os questionamentos, surgiu uma dúvida sobre o que seria o *Wiki*. Foi explicado de forma geral, tendo em vista que as oficinas seguintes abordariam essa questão.

Todos os alunos, neste primeiro momento, concordaram em assumir um compromisso de ativa participação nas atividades propostas. Logo após, foram entregues os questionários. Os alunos responderam durante em média 25 minutos. No tocante ao questionário 01- Perfil socioeconômico (Apêndice C), a análise dos dados coletados consta na "Caracterização dos participantes da pesquisa" e a análise dos dados no tópico "Delineando um diagnóstico inicial sobre a produção textual e o uso das tecnologias digitais no cotidiano do aluno".

Após aplicação dos questionários, foi entregue o poema "O Corvo", em que a leitura foi feita de forma aleatória, em voz alta pelos alunos. Logo depois, foi perguntado aos alunos o que eles observaram no poema lido. Alguns relataram que observaram que no texto continha morte, suspense, assombração e uma linguagem acessível para um poema.

O ensino de língua portuguesa pautado no trabalho com o gênero textual segue a concepção de linguagem em que o texto se torna a unidade de ensino, possibilitando aos alunos que eles tenham acesso a diversas formas de se expressar, de acordo com o ambiente social que circulam. De acordo com Marcuschi (2003, p. 21),

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, [...], que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

Nesse sentido, a oficina 02 – Ativando os conhecimentos prévios também foi uma preparação para a primeira produção textual dos alunos. De acordo com a SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.84),

A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício. A produção inicial: instrumento de avaliação diagnóstica para verificação das capacidades reais dos alunos. Início da avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos ou oficinas de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.

A primeira produção textual, assim, nos serve para verificar as habilidades e as dificuldades dos alunos na escrita, em relação ao gênero conto de terror, abordado no estudo de produção de conto de terror no aplicativo *Wiki*, além de servir de parâmetro para avaliar a evolução, ou não, das habilidades da escrita ao longo da pesquisa.

Na Atividade 01- *Narrativa de “causos” conto de terror* foi solicitado aos alunos que sentassem em círculo a fim de realizarmos uma roda de conversa para abordarmos o tema da aula. Iniciamos a aula com a leitura de trechos do poema “O corvo”, que havia sido trabalhado na Oficina 01. Foi solicitado que cada aluno lesse um trecho que mais havia lhe chamado atenção. Em seguida, instigamos os alunos que contassem sobre histórias de assombração que eles já tivessem escutado.

Assim, cada aluno relatou um “causo” de terror narrado por seus familiares. E quando indagados sobre se acreditavam nesses “causos”, uma minoria respondeu que não acredita ou, ainda, que não parou para pensar sobre o assunto. Mas a maioria defendeu que essas histórias são reais e não inventadas. Até mesmo teve alunos que acreditam terem vivenciado fenômenos sobrenaturais. Notou-se, por meio dessa conversa informal, que há uma crença muito forte nos mitos e nas histórias de assombração, fazendo, portanto, parte da cultura local. Dessa forma, observamos que o assunto era familiar a eles, que instigou a curiosidade e o interesse, por isso acreditamos que o estudo tenha sido significativo.

Essa estratégia de mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos para a produção textual tem respaldo nos estudos de Koch e Elias (2014). Segundo Koch e Elias (2014, p. 34), o texto

[...] exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê e reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.

Nessa perspectiva, o aluno para escrever é preciso ter algo a dizer. Para isso, ele precisa ler sobre o tema que irá escrever; ler textos do mesmo gênero, para conhecer as características do gênero. Além disso, consideramos também importante que o aluno leia outros gêneros, aumentando, assim, a capacidade criativa. Segundo Geraldi (1997), é preciso que “se tenha o que dizer; se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e se escolham as estratégias para realizar” (GERALDI, 1997, p. 137).

As duas aulas seguintes foram dedicadas à atividade de produção textual inicial. Começamos a aula fazendo uma recapitulação da aula anterior e, logo em seguida, solicitamos que os alunos produzissem um texto sobre o gênero conto de terror. A orientação foi que eles deveriam produzir o texto da maneira como sabiam fazer. Eles não deveriam se preocupar se estariam certos ou errados, pois esta seria a primeira produção textual do gênero no estudo de intervenção.

O que se observou dessa atividade é que, apesar dos alunos terem aulas de redação toda semana, e de terem sido avisados anteriormente, durante a execução da Oficina 01, de que a escrita faria parte constante do estudo, uma boa parte dos alunos não se mostrou empolgados em produzir o texto solicitado. Alguns reclamaram de ser chato, de ser cansativo e de não terem ideia de como começar. Essa observação nos revela um dado importante, que diz respeito ao papel do professor e da escola em motivar dos alunos. Para Moran (2013, p.12),

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos(...) Na maior parte do tempo, os alunos frequentam as aulas porque são obrigados, não por escolha real, por interesse, por motivação, por aproveitamento.

É, portanto, de grande relevância que a escola e o professor se proponham a criar um ambiente favorável para que os alunos se sintam motivados para produzirem o trabalho acordado. Apesar da reação negativa dos alunos no início da produção, todos fizeram e entregaram o texto em tempo hábil. Os alunos que terminaram a atividade com antecedência foram orientados a se dirigir à biblioteca, até que todos os demais concluíssem.

5 A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Esta categoria apresenta a análise descritiva, crítica e reflexiva dos textos produzidos, antes e depois, das atividades realizadas com os recursos tecnológicos colaborativa por meio do aplicativo *Wiki*. Buscamos validar nossa hipótese de que o aplicativo *Wiki* é uma ferramenta digital capaz de enriquecer e potencializar o ensino da língua portuguesa, por meio da interação proporcionada pela produção textual colaborativa que o referido ambiente virtual oferece. Optamos em organizar a análise dos dados em cinco categorias, desenvolvidas nos seguintes tópicos: Dos aspectos linguísticos e gramaticais; Dos aspectos da narrativa; Da análise dos módulos: articulando o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos; Produção inicial e produção final: uma análise comparativa; Percepções dos alunos sobre o uso do *Wiki* na sala de aula.

Como dito anteriormente, a princípio o estudo seria aplicado a todos os alunos da turma, no entanto, devido a alguns entraves, quatro alunos não concluíram todas as atividades propostas, o que dificultaria a chegada dos resultados da análise final da pesquisa. Com isso, depois dos questionários aplicados, ficaram para fins de análise quinze alunos dos dezoito iniciais. Por isso, foram categorizados e analisados somente quinze textos.

Para a análise das produções textuais foram definidos critérios, como: adequação da temática e do gênero; aspectos linguísticos e gramaticais; aspectos da narrativa. Sobre definir critérios para correção dos textos produzidos pelos alunos, Persegona (2016, p.41) afirma que

O estabelecimento de critérios é de extrema importância para que se possa ter um olhar mais criterioso sobre o texto, verificando os mais variados aspectos, sejam eles textuais ou até mesmo discursivos. Além de que, a tabela avaliativa auxilia o professor na elaboração de comentários, os quais serão de grande valia, para o aluno, no momento de reescrita.

Considerando a importância dos critérios avaliativos, foi construída uma tabela como a ficha de correção quadro 3 (Apêndice F), com o objetivo de sistematizar os aspectos principais que os textos deveriam apresentar e também

para comparar o desempenho dos alunos entre as produções textuais iniciais e as finais e, assim, verificar se houve aprendizagem eficaz dos conteúdos trabalhados.

Quadro 3: Ficha de correção das primeiras produções textuais

FICHA DE CORREÇÃO			
ASPECTOS OBSERVADOS NA PRODUÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS		
	Sim	Não	Parcialmente
O título está adequado ao texto?	10	05	
O texto está de acordo com tema?	14		01
A descrição da aparência e das ações das personagens está em conformidade com o gênero terror?	10	02	03
Existe um conflito na narrativa?	10	01	04
	08	02	05
O texto foi criativo e original?			
Os verbos estão empregados corretamente?	09	01	05
Existe suspense?	09	02	04
A descrição do ambiente é compatível com o gênero terror?	09	01	05
Há repetição desnecessária de vocábulos?	09	01	02
Quanto à observação de parágrafos, translineação?	04	06	05
A ortografia e a pontuação estavam adequadas?	01	05	09
O texto é coerente?	10	01	04
O texto é coeso?	09	02	04
O desfecho consegue surpreender?	09	04	

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Analisando a ficha de avaliação acima, quadro 3, (Apêndice F), podemos perceber que os alunos, em sua maioria, compreendem que o gênero conto de terror

organiza-se a partir da adequação do título ao tema, à adequação com a proposta, descrição do ambiente e dos personagens, desfecho surpreendente, conflito, texto criativo, considerando que a característica principal da narrativa de terror é o horror, ou seja, o conto precisa despertar no leitor sentimentos como o medo e o pânico.

Porém, observamos que há aspectos que os alunos não dominam. Dessa forma, o levantamento dos aspectos deficitários é importante para o planejamento das oficinas.

Quanto ao aspecto temático do gênero conto de terror na produção inicial, a maioria dos alunos fez uma relação correta do texto com o título. Dos cinco alunos que não conseguiram fazer essa adequação, quatro deles não colocaram o título e apenas um colocou um título que não estava de acordo com o desenvolvimento do texto que produziu.

E em relação à adequação do tema e do gênero com texto, observamos dados positivos. Quatorze alunos produziram os textos de acordo com o tema e gênero conto de terror. Apenas um aluno produziu um texto em que atendeu ao tema solicitado, mas não atendeu ao gênero.

Em relação à descrição do ambiente, à aparência e ações do personagem, características do gênero, foram também correlacionadas pela maioria dos alunos. No entanto, outras características que configuram o gênero terror, que envolve o suspense, medo, assombração foram trabalhadas de forma parcial, sem riquezas de detalhes, o que pode prejudicar o interesse do leitor ao enredo da história.

Quadro 4: Produção textual inicial - Texto 1

Os 4 meninos e a casa assombrada

Um dia 4 amigos estavam brincando de super Henoos cada um estavam vistido de fantasias diferentes. Eles fizeram uma aposta quem chegar na casa mais assombrada do bairro. Eles chegaram tudo empatado la na frente da casa tinha um Joazeiro, eles muitas cansado sentaram em uma raiz do pé.

Os 3 mais maiores combinaram que o mais novo entrará na casa eles pegaram o menino mas novo aforça e jogaram ele pela janela. O menino assustado olhou para todos os lados os lados e via muitas correntes, ossos, facas etc...

Ele viu uma menina de branco ela era tão branca que ele não conseguia olhar direito guando foi 6 horas da tarde 3 mais velhos foram embora e deixou o mais novo só na casa enquanto ele ficou chorando com muito medo. ele assim mesmo foi explorar a casa e no banheiro tina escrito no espelho "VOCÊ ESTA MORTO" ele olhou muito bem veio uma faca e mata o menino e nunca mais ninquem viu ele.

No texto, quadro 4, assim como na maioria dos textos, o título, o tema e o gênero foram abordados. Também podemos observar que o autor do texto levou em conta as características do poema “O corvo”, que foi trabalhado na primeira oficina. Ele também considerou as histórias contadas na roda de conversa na segunda oficina. Acreditamos que as duas oficinas serviram de referência nessa primeira produção.

De acordo com Abaurre e Abaurre (2012, p. 24), uma proposta de produção textual para ser considerada boa precisa, necessariamente ter: “1. Ser motivadora; 2. Definir claramente uma tarefa; 3. Especificar um gênero e um contexto discursivo; 4. Fornecer uma coletânea de textos de apoio (verbais e/ou não verbais).” Nessa perspectiva, verifica-se que o trabalho prévio, com a leitura de gêneros textuais e a ativação dos conhecimentos de mundo, mostrou-se eficiente para que os alunos alcançassem os objetivos em relação aos textos produzidos.

Quanto à caracterização do ambiente, das ações e da aparência dos personagens, podemos observar que também foram atendidas pela maioria dos alunos. Como pode ser constatado no trecho: “Ele viu uma menina de branco, ela era tão branca que não conseguia olhar para ela” (quadro 4).

No entanto, como na maioria dos textos, essa caracterização é muito sutil. Infere-se que os alunos não possuem mais ideias para compor o cenário do conto. Ou não consideram tais detalhes importantes, como pode ser observado neste trecho: “... assustado olhou para todos os lados e viu corrente, ossos, facas etc.”. Podemos observar, nesse trecho, que o aluno tentou criar o cenário, descrevendo alguns elementos presente no ambiente da história, mas no final ele usou o termo “etc.” interrompendo a descrição do cenário. Acreditamos que o texto poderia ser mais interessante se ele tivesse expandido a caracterização do cenário, inserindo mais elementos, o que despertaria o interesse e curiosidade do leitor.

Após a análise das primeiras produções textuais, fica mais patente a necessidade de um trabalho que envolva a leitura e a produção textual como práticas sociais situadas, com ênfase nos letramentos digitais. Nesse sentido, o estudo de intervenção se coloca como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à produção textual, ou seja, os multiletramentos, contribuindo para ampliar a cultura da escrita e da leitura dos estudantes, indo além do processo de aquisição

de códigos alfabético e numérico e, principalmente, considerando a participação social real.

5.1 Refletindo Sobre os Aspectos Linguísticos e Gramaticais das Produções

Antes de iniciarmos a análise linguística e gramatical dos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa é importante destacar que nossa perspectiva de trabalho foca a leitura, a produção e a reescrita dos textos numa abordagem reflexiva dos recursos linguísticos, sem deixar de lado, no entanto, a sistematização da língua. Sobre o trabalho com a prática de análise linguística, Geraldi (1984, p.74) afirma que “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”.

Considerando o exposto acima, os resultados da análise dos aspectos linguísticos das produções textuais dos alunos revelam dificuldades no desenvolvimento da escrita da maioria. Todos os textos apresentam linguagem simples e, ao mesmo tempo, percebe-se uma tentativa de se usar uma linguagem dentro da norma padrão. Não há presença de termos vulgares, mas a linguagem predominante nos textos pende para a variante informal.

Dos quinze textos analisados, somente um não possuía erros ortográficos e de pontuação, mas ainda assim foi produzido numa linguagem informal, o que pode ser compreendido como o estilo narrativo do autor. Cinco possuíam erros gramaticais e de pontuação em todos os parágrafos do texto. Podemos observar algumas dessas inadequações no exemplo do texto 2, quadro 5.

Quadro 5: Produção textual inicial – Texto 2

A menina que si matou

Um dia uma menina saiu de casa sem fala por pais dela então ela foi tinha uma pessoa no meio do simiterio chamando ela pra entrar vem vem conhece meu lugar ela não escutou e foi pra casa no outro dia passou uma garota em um carro uma estrada escura chuva raios e ventos fortes isso não e nada bom comparando com algo pior que pode acontecer sera que ela vai mim mata vou fala isso pra aguem sei que ninguém vai acredita em mim tenho medo to ficando muito assustada então ela foi dormir 12:00 horas apareceu a menina que ela tinha visto falando que vai mata ela de qualquer forma você não vai mim mata sai de perto de mim vou grita pode grita ninguém vai te escuta por que eu estou no seu sonho ou te mata por que você quer faz isso comigo por que eu quero você aqui comigo no meu simitero não fique com medo quero so você não vou mata mais ninguém da sua família isso e uma brincadeira era pra ser uma simples brincadeira mas o que parecia ser uma noite de diversão para um grupo de amigos dela então a menina falou pra ela que vai mata todos os amigos dela já que ela não quer morre não faca isso eles não tem nada aver com isso então você quer morrer no lugar deles quero eles são tudo pra mim não quero ver eles mortos vou faz isso eu vou mim mata morreu no outro dia si matou com uma facada no coração e tudo ficou bem os amigos dela falarão que ela não tava muito bem proriso que si matou mais ela fez isso pra ajudar os amigos não queria que nada de ruim com

Analisando o texto do quadro 5, podemos ver que foi escrito em forma de monobloco, um único parágrafo, com períodos sem qualquer organização paragráfica identificável. Também não há pontuação dentro do texto nem ao menos o ponto final. Também constatamos inadequações na conjugação verbal, em vários momentos do texto, além de marcas da oralidade, como, exemplo: “to ficando muito assustada”. Nesse caso, se fosse discurso direto não seria problemático. Na análise, observamos que muitos alunos iniciavam período sem letra maiúscula. As produções iniciais ainda apresentam, em sua maioria, repetição de palavras, tornando os textos cansativos.

Observamos que os alunos apresentaram, em sua maioria, muitos problemas em relação à coesão, o que dificultou o entendimento da leitura de alguns textos. Por outro lado, quase todos os textos apresentaram coerência, com exceção de um, que rompeu com a sequência lógica do texto. Segundo Koch e Elias (2006), na tessitura de um texto, o produtor pode recorrer a diferentes tipos de coerência: coerência sintática, coerência semântica, coerência temática, coerência pragmática, coerência estilística e a coerência genérica.

De acordo com as autoras, a coerência sintática é aquela que preza pelo uso correto das estruturas linguísticas, ou seja, diz respeito à combinação das escolhas lexicais com os recursos de coesão, como pronomes, conectores, etc. Já a coerência estilística “determina que, em cada situação interativa, o produtor do texto

se utilize da variedade de língua adequada, em termos de léxico, estruturas sintáticas etc.” (KOCH; ELIAS 2006, p. 203). Quanto à coerência temática, espera-se que, num texto ou numa conversa, o produtor mantenha a unidade temática. As autoras caracterizam a coerência genérica como aquela que dá conta das exigências comunicativas de cada gênero textual, definido pelas intenções do enunciado e por sua composição temática e estilística.

5.2 Considerações sobre os Aspectos da Narrativa dos Contos de Terror

O conto de terror tem como características principais o medo do desconhecido, o mistério da morte e seres macabros habitando um mundo extraordinário. Além disso, este tipo de conto apresenta ainda aspectos, tais como: narrativa curta; reduzido número de personagens; concentração do tempo e do espaço; ação simples e linear; diálogos; complicações / conflitos; solução/resolução; elemento misterioso/assustador. Magalhães Júnior (1972, p.9) considera o conto a “expressão mais antiga da literatura de ficção (...) e também a mais generalizada”.

Sobre o fantástico, Todorov (1975, p.165-166) afirma que “o fantástico se fundamenta essencialmente numa hesitação do leitor – um leitor que se identifica com a personagem principal – quanto à natureza de um acontecimento estranho.”

Dessa forma, analisando os aspectos narrativos nas produções textuais dos alunos participantes da pesquisa, observa-se que, em geral, foram adequados. A grande maioria dos textos apresentou início, desenvolvimento e fim, seguindo uma cronologia temporal. Os textos também apresentaram conflito narrativo, com final surpreendente. Os alunos foram criativos nas produções das histórias, apesar de cinco alunos terem produzidos textos com histórias similares a contada na roda de conversa da Oficina 2. Esses textos ficaram classificados como parcialmente criativos, enquanto apenas um parafraseou um conto de terror já existente. Alguns textos não mencionaram os elementos: Onde, quando, e quem eram os personagens, desenvolvendo o texto com informações soltas e vagas, o que dificultou a coesão e o sentido do texto.

Os textos, de modo geral, apontam que os alunos têm dificuldades na construção do suspense e das personagens. Outro ponto importante, que nos chamou a atenção na análise dos textos, é que os alunos não souberam desenvolver o discurso direto, indireto e o discurso indireto livre. Eles também não souberam pontuar as falas dos personagens, o que prejudicava a compreensão sentido do texto. Observar os pontos que os alunos tiveram dificuldades nas produções textuais é importante para que eu como professora pesquisadora e regente da turma, possa trabalhar novamente esses pontos em sala de aula, para melhor compreensão dos aspectos constituintes do gênero textual conto de terror, levando, assim, o aluno a melhorar sua escrita.

Quadro 6: Produção textual inicial – Texto 3

Um menino feio

Um dia a Sara foi na casa da tia era muito longe ela tava comedo do menino feio que pegava meninos de 10 a 16 anos para fazer mal. isso não pode ser um menino feio pega eu nunca mim pega hora eu vou e corre bem muito.

Quero ver sir ele vai mim pega!

Quando foi na hora que ela escutou uma voz chamando Sara vem, vem, vem, aqui! Vou não você é mal sou não querida só quero você mais por quê eu? Vou te pega e te fazer chora.

Meu Deus você e mal mesmo sou não vou chama a minha tia tem um menino falando que vai fazer eu chora mais a tia dela não tavalá sumil no luga escuro. Ficou chorando comedo na casa feia da tia isso e porque você não fala como as pessoa ai fica pensando pestera e não.

O menino talá. filha oi pai que bom que você veio tinha um menino mal aqui filha não tem! Tem sim papai quero ver esse menino chama ele pra mim tá pai.

Menino feio vem aqui vou não você vai mim mata vou não eu sou lega meu nome: e Felipe a você não e mal sou não! e a sua família? não tenho você quer mora comigo: quero sim. noa vai ser meu irmão tá vamos brinca bem muito agora ele tem uma família que

Podemos observar que o autor do texto 3, quadro 6, inicia falando sobre uma personagem como se o leitor já a conhecesse. No trecho: “Um dia a Sara foi à casa da tia”. Faltam informações sobre quem é essa personagem. Percebe-se também uma confusão em relação aos discursos direto e indireto livre. A fala da personagem não foi pontuada. Além do mais, há muitos problemas de pontuação e inícios de períodos sem o uso de letra maiúscula.

O texto também apresenta muitos erros ortográficos, como podemos observar nos exemplos dos trechos: “Vou chama minha tia”. “Meu Deus você e mal.” O apagamento do “r” no final do verbo ‘chamar’. O uso do advérbio “mal”, sendo que a construção pede o adjetivo “mau”. O verbo de ligação “é” não foi acentuado.

Quadro 7: Produção textual inicial – Texto 4

A casa Assombrada

Um dia numa casa distante da cidade um Homem chamado Hennoik e sua Mulher Ana morava numa casa longe das pessoas no meio do mato Hennoik tinha uma mota um dia ele foi num bar beber cachaça a mulher dele ficou esperando a mulher dele ficou esperando até ele chegar e eles discutem.

Eles se separaram e sua mulher deside er embora, e Hennoik se mata de Raiva Ana muito mal de ter se separado de Hennoik vai visitar ele chegando lá, Ana vé uma coisa branca na porta de casa de Hennoik.

Ana curiosa vai ver o gue é chegando pa porta Ana ver Hennoik estorado no chão e ela entra dentro de casa a porta se fecha e ela toma um susto.

Ela chorando vai no quarto e dentro do quarto de Hennoik tem banheiro e ela ouve o barulho do chuveiro, na cosinha ouve panelas caindo tampas batendo uma na outra ela com muito medo vai embora mas a porta não abre ela ver uma a uma vindo em sua direção e ela reconheci a auma la sai correndo, para as portas e janelas não abriam então ela liga para a policia ela da o endereso da casa.

A policia chega e Arromba a porta e vê o corpo no chão e a policia ve Ana escondida eles perguntaram o que foi ela esplica tudo mas eles não acreditaram ela foi presa por muitos anos:

As pessoas que andam por essa casa morrem pela auma de Henrrik as pessoas avisam para as outras não irem pra quela casa a curiosidade e mais grande e acabam indo e morendo.

Observamos no texto 4, quadro 7, que o título, tema e gênero estão de acordo com que foi proposto. Também observamos que há caracterização do ambiente e identificação dos personagens. A estrutura narrativa foi bem desenvolvida, no entanto, como em quase todos os textos, há erros de pontuação, conjugação de verbos e repetição. Vejamos o trecho: “A polícia Arromba a porta e ve o corpo no chão e a polícia ve Ana escondida.” Também há vários erros ortográficos, exemplos: “auma, “cosinha” invés de alma e cozinha.

Feito todo esse mapeamento nas primeiras produções concretizamos, assim, a segunda etapa da sequência didática, que consistem em “trabalhar

problemas detectados na avaliação diagnóstica” (DOLZ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Dessa forma, as oficinas subsequentes foram planejada visando contribuir para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Quanto aos aspectos linguísticos e gramaticais, a análise das produções textuais nos revelou que os alunos possuem carência de domínio. Porém, esses aspectos já são contemplados no conteúdo programático da turma, nas aulas regulares de Língua Portuguesa, portanto não eles não foram o foco principal das oficinas.

Quanto às dificuldades dos alunos nos aspectos narrativo, os dados analisados indicaram que os conteúdos que precisavam serem abordados nas oficinas são: estrutura narrativa, discurso direto, indireto e indireto livre, coesão e coerência, a fim de solucionar ou ao menos amenizar os problemas apresentados.

No tópico seguinte discutiremos o desenvolvimento dos módulos bem como a descrição e análises de cada intervenção.

5.3 Da Análise dos Módulos: Articulando o Trabalho Pedagógico aos Recursos Tecnológicos

Como ressaltado anteriormente, a intervenção prática do estudo “produzindo conto de terror no aplicativo Wiki” foi desenvolvida por meio de oficinas. O início dos módulos da SD ocorreu com a Oficina 3 – Apresentando o ambiente *Wiki*, módulo I, que caracteriza, portanto, a terceira etapa do estudo. No tocante a elaboração dos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.105) afirmam que:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno, a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.

Assim, considerando a orientação de promover o ensino-aprendizagem com conteúdos diversos, os módulos foram planejados com atividades variadas a serem desenvolvidas com a mediação do aplicativo *Wiki*. Esta ferramenta digital oferece um ambiente colaborativo, com um leque de oportunidades para o desenvolvimento

da capacidade criativa, sociocultural, cognitiva, dentre outras vantagens. Segundo Lima (2009, p. 11),

[...] o Wiki tem possibilidades de operacionalizar uma nova ética cultural, focada na crença de que o conhecimento tem de ser livre em todas as suas instâncias e de que, coletiva e cooperativamente construído, traz à tona uma velha competência, altamente valorizada, mas difícil de ser implementada no organismo social: a cooperação entre os indivíduos.

Considerando a citação acima, o estudo de intervenção utilizando o aplicativo *Wiki* teve a perspectiva de promover a interação e a colaboração entre os alunos na produção textual de contos de terror. É importante destacarmos que a escola onde o estudo foi aplicado não dispunha no momento de computadores suficientes para a aplicação dos módulos. Assim, as atividades foram realizadas no Colégio Estadual Regina Pacis, localizada na cidade de Crateús-CE, que cedeu o espaço de sua sala de informática para a pesquisa. Percebemos que nem sempre há os recursos necessários e nem a situação adequada para oferecer um ensino utilizando as tecnologias digitais. No entanto, mesmo com todos os desafios, acreditamos ser importante promover os multiletramentos no espaço escolar, tendo em vista a sua importância no mundo atual. Nessa perspectiva, Rojo aponta que os multiletramentos são revolucionários, uma vez que, segundo a autora (2009, p. 100),

[...] colaborariam não para a adaptação dos cidadãos às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poder dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global.

Promover o acesso às tecnologias digitais é possibilitar que o aluno tenha novas competências e, assim, possa ser sujeito capaz de reinventar seu cotidiano.

A oficina 3 se desenvolveu de forma satisfatória. No primeiro momento da aula, a turma foi dividida em grupos e foi apresentado e explicado para os alunos o que é o *Wiki*. Foram explicitados os comandos para o acesso à ferramenta, apresentando cada ícone e suas respectivas funções. Também foi mostrado como realizar o cadastro no ambiente e como fazer as primeiras interações, postando

Em seguida foi exibido o curta-metragem *Miopia*, com uso de *datashow* e telão, também foi postado na Wiki. Foram servidos refrigerantes e pipocas, imagens na figura 8, abaixo. Ao final da exibição do filme, foi solicitado aos alunos que se reunissem em seus respectivos grupos, sendo lhes entregue uma folha com questões relacionadas ao curta-metragem apresentado, solicitando que os grupos postassem a atividade respondida na plataforma *Wiki* para a interação da aula seguinte. Os alunos reunidos em seus respectivos grupos foram orientados a entrar no aplicativo *Wiki* para analisar e revisar as respostas da atividade sobre o curta-metragem dos grupos, em um sistema rotativo.

Um dos grupos não postou a atividade solicitada na aula anterior. Os membros trouxeram a atividade xerocopiada para postar naquele momento, porém a atividade estava incompleta e eles não quiseram mais postar, inviabilizando assim a participação desse grupo nesta etapa. Além deste incidente, uma das integrantes de outro grupo não demonstrou interesse em participar das atividades e interação com os outros grupos, com isso conversei com o grupo e esta integrante pediu para sair, pois não estava gostando de participar.

Apesar dos incidentes citados, a oficina foi desenvolvida de forma bem interativa entre os grupos no ambiente do aplicativo *Wiki*. Os grupos opinaram, corrigiram os outros grupos e autocorrigiram suas respostas dentro da plataforma *Wiki*. Dessa forma, podemos perceber que a colaboração é uma abordagem que possibilita aos alunos “a co-construção da aprendizagem e não somente a realização de uma tarefa” (Figueiredo, 2006, p. 23).

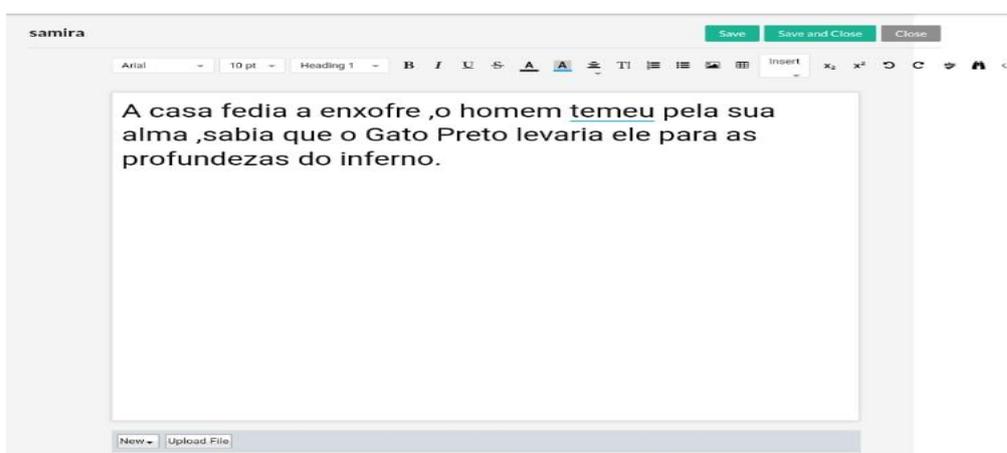
Com a saída dos quatro alunos houve uma readequação dos grupos. Cada grupo ficou composto por três integrantes. Ficaram, assim, quinze alunos sujeitos do estudo.

A oficina 5, módulo III, foi iniciada com a apresentação do áudio do conto *O Gato Preto*, de Edgar Allan Poe. O áudio foi repassado duas vezes para que os alunos compreendessem melhor o conto. Dando sequência a aula, foi realizada uma roda de conversar sobre o áudio, a fim de discutir sobre o que os alunos acharam do conto, fazendo uma análise crítica e reflexiva do conto apresentado. Também foi trabalhado o que é o discurso direto e indireto e qual desses componentes estão no texto do áudio. Na segunda aula realizada no mesmo dia, os alunos, em seus respectivos grupos e no ambiente do aplicativo *Wiki*, produziram uma pequena nota

sobre quais eram os elementos presente no conto de terror apresentado e o quê o classifica nesse gênero. Os alunos também tiveram que propor outro final para o conto.

A oficina 5 pode ser classificada de produtiva, pois os grupos foram criativos na formulação de um novo final para o conto, e se divertiram com essa ideia. Os alunos identificaram com facilidade os elementos que caracterizaram o texto do áudio como conto de terror. A figura abaixo, figura 3, registra o final dessa atividade.

Figura 3: Print do final da história



Na oficina 6, módulo IV, ao iniciar a primeira a aula, os alunos foram convidados para sentar no chão, para a leitura do texto e uma conversa informal sobre a leitura. Em seguida, foi explanado aos alunos sobre o que seria uma paródia e uma orientação sobre como produzir uma, bem como dar instruções de um texto coerente e coeso. Findado este momento de aula expositiva, foi solicitado aos alunos que se organizassem em seus respectivos grupos e produzissem uma paródia do texto lido.

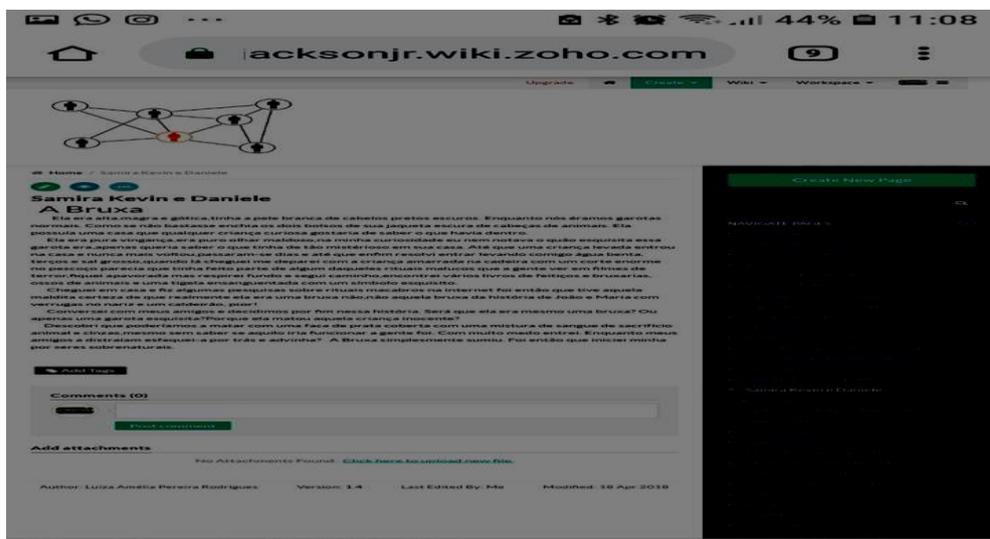
Foi solicitado que iniciassem essa produção em sala de aula, mas terminassem em casa e postassem no *Wiki*. Como esperado, nesta aula os alunos não estavam tão empolgados como nas aulas anteriores, já que foi uma aula voltada para a leitura e produção de texto, o que infelizmente ainda é considerado, pela maioria dos alunos, como uma atividade maçante, tanto que a frase “ah não professora” foi pronunciada por alguns. Podemos perceber, pela fala dos alunos, ser

alto o nível de rejeição a produção textual. Isso nos faz refletir sobre o quanto é necessário que se busquem novas metodologias que despertem o prazer pela expressão no papel.

A segunda aula da oficina 6 foi realizada no laboratório de informática, a empolgação inicial dos alunos foi retomada. Eles estavam ansiosos para a leitura da paródia do seu grupo e para lerem os comentários e sugestões de melhorias, nos textos produzidos pelos demais grupos. Terminado este momento, foi solicitado que cada grupo indicasse um grupo, diferente do seu, do qual consideraram a melhor paródia, citando o motivo de tal escolha.

Essa atividade foi desenvolvida de acordo com a concepção de que a paródia é retextualização, ou seja, “passar/transformação” de um gênero textual para outro, ou ainda de um modo linguístico para outro. Segundo Matencio, essa abordagem possibilita que o aluno trabalhe “sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação” (MATENCIO, 2003, p. 3-4). A figura 3 a seguir mostra uma das produções dessas paródias realizada pelos grupos.

Figura 4: Print de uma paródia



Para a oficina 7, módulo V, foi proposto que a turma promovesse uma produção artística como tema terror, a qual deveria ser registrada desde o preparo até a apresentação. O tipo de produção ficou a critério da turma. Os alunos

escolheram, em comum acordo, fazer uma produção cinematográfica do musical *Thriller/Immortal*, de Michael Jackson. Essa atividade foi realizada em parceria com as disciplinas de português, artes e educação física, sendo utilizadas no total 8 aulas, distribuídas entre as disciplinas. Além disso, ainda teve os ensaios que os alunos fizeram fora da escola. Todas as reuniões foram registradas, bem como todos os encontros e preparo da produção. Toda a turma se envolveu, seja na produção ou na apresentação. Eles conseguiram dividir a função de cada colega de acordo com as habilidades de cada um e registaram todos os momentos na plataforma *Wikis*. De acordo com Rojo “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (estática, imagem em movimento, música, fala)” (ROJO, 2009, p.106). Da mesma forma, Signorini (2011, p. 263) destaca que

Em função das TIC, a letra/escrita passa a ser um componente dentre outros que se articulam em padrões multimodais de produção de sentidos. O que significa dizer que os padrões grafocêntricos dos letramentos de base puramente lingüística dão lugar aos padrões híbridos multi-hipermidiáticos.

Essa atividade foi voltada para promover a criatividade, a interação e a inclusão do educando no mundo cultural e artístico dos multiletramentos e da interdisciplinaridade. A oficina 7 pode ser considerada como uma despedida do estudo, bem como uma amostra da tamanha capacidade criativa e do trabalho em equipe que os alunos desenvolveram, sendo o aplicativo *Wiki* um grande combustível para essa interação e aprendizagem de forma colaborativa. Para D'Andréia (2009, p. 6),

Um texto produzido em um sistema wiki de publicação leva ao extremo a noção de texto como fruto de interações, uma vez que todo o seu processo de elaboração e leitura é resultado direto de uma “negociação” entre os usuários, sendo necessário, por exemplo, um “pacto” entre os envolvidos quanto à natureza instável e dinâmica do ambiente onde o trabalho se materializa.

O essa intervenção demonstra como os recursos tecnológicos digitais podem ser inseridos como ferramenta pedagógica de forma a trazer benefícios ao ensino-aprendizagem

5.4 Produção Inicial e Produção Final: Uma Análise Comparativa

Este tópico dedica-se a análise comparativa entre as produções textuais iniciais e finais, individual. No que diz respeito à produção final, de acordo com sequência didática, é a quarta e última etapa do processo de intervenção, denominada de culminância da avaliação. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106), essa etapa “possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

A produção final é o momento dos alunos colocarem em prática todos os conteúdos trabalhados ao longo das oficinas. Também é um momento avaliação. Essa etapa possibilita ao professor verificar se os obstáculos e os desafios da turma foram superados na produção do texto mediado pelo aplicativo *Wiki*, em comparação à primeira produção textual. Segundo Hoffmann (1998, p. 17), “a avaliação é essencial, quando concebida como problematização, questionamento e reflexão para a ação”. Ainda segundo a autora (1998, p. 18-19), “avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas”. Nessa perspectiva, a avaliação tem um caráter qualitativo-formativo, que possibilita ao professor traçar estratégias no fazer pedagógico.

Assim, nas duas primeiras aulas da oficina 7, foi solicitado aos alunos a produção individual de um conto de terror. Foi ressaltado que eles deveriam produzir um conto inédito, diferente da primeira produção, feita no início do estudo, e dos contos que foram abordados em sala de aula. Também foi destacado que essa produção seria analisada seguindo os critérios da ficha de correção, quadro 4 abaixo.

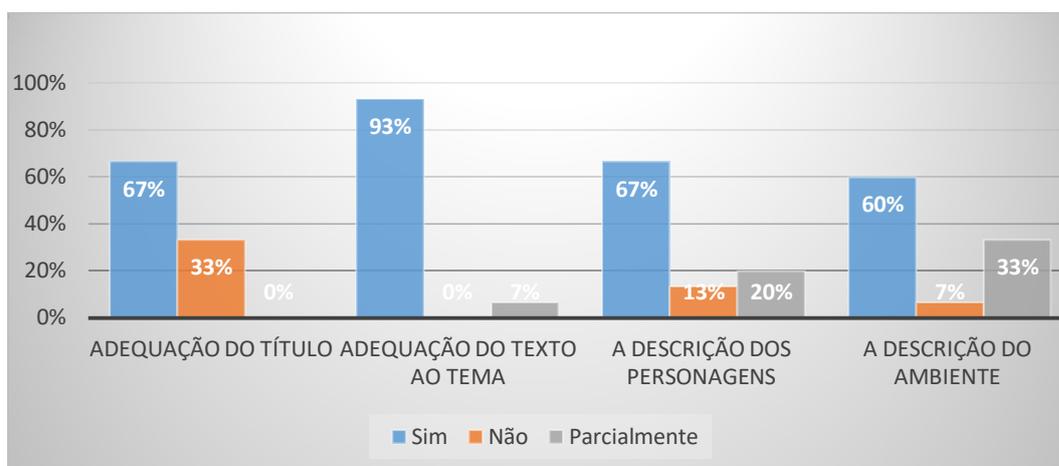
Portanto, a análise desta última produção não consiste na reprodução e aprimoramento da primeira produção textual e sim na capacidade de produzir e criar com autonomia um novo texto, considerando as habilidades adquiridas durante o processo de ensino e aprendizado na sequência didática.

Quadro 8: Ficha de correção das produções finais dos alunos

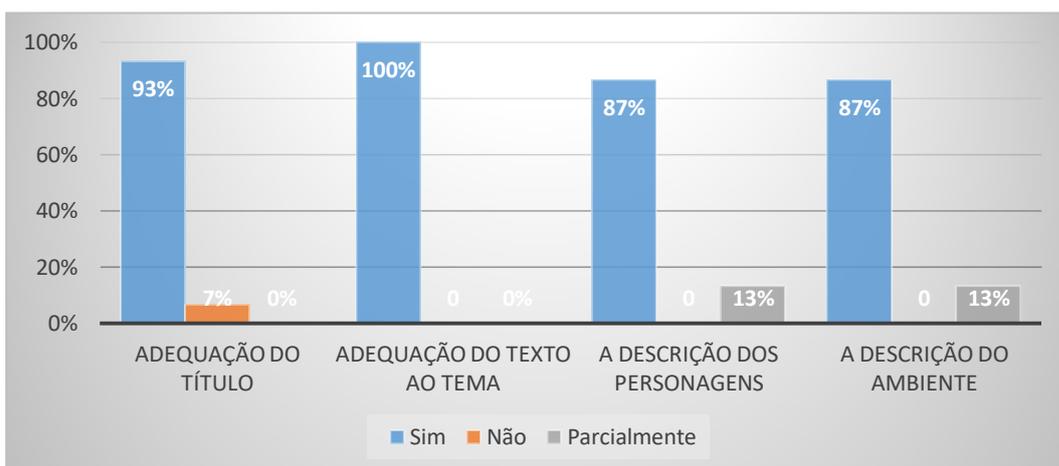
FICHA DE CORREÇÃO			
ASPECTOS OBSERVADOS NA PRODUÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS		
	Sim	Não	Parcialmente
O título está adequado ao texto?	14	01	
O texto estar de acordo com tema?	15		
A descrição da aparência e das ações das personagens está em conformidade com o gênero terror?	13		02
Existe um conflito na narrativa?	13		02
O texto foi criativo e original?	10	02	03
Os verbos estão empregados corretamente?	09	03	03
Existe suspense?	10	01	04
A descrição do ambiente é compatível com o gênero terror?	13		02
Há repetição desnecessária de vocábulos?	06	01	08
Quanto à observação de parágrafos, translineação?	05	03	07
A ortografia e a pontuação estavam adequadas?	01	03	11
O texto é coerente?	11		04
O texto é coeso?	07	02	06
O desfecho consegue surpreender?	11	01	03

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Para sistematizar a análise dos resultados, expomos abaixo seis tabelas com números percentuais comparativos das produções textuais iniciais e finais, separadas em três campos de análise: adequação da temática e do gênero, aspectos linguísticos e gramaticais e aspectos de uma narrativa.

Gráfico 7: Produções iniciais - Adequação da temática e do gênero

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Gráfico 8: Produções finais - Adequação da temática e do gênero

Fonte:

Dados extraídos da pesquisa de campo

Analisando comparativamente os dois gráficos 7 e 8 acima, percebe-se que houve uma significativa melhora nas produções finais em relação às produções iniciais quanto aos elementos citados: adequação do título, adequação do texto ao tema, a descrição dos personagens, a descrição do ambiente. Dessa forma, podemos argumentar que os alunos ampliaram a capacidade de linguagem necessária para a produção do gênero conto de terror.

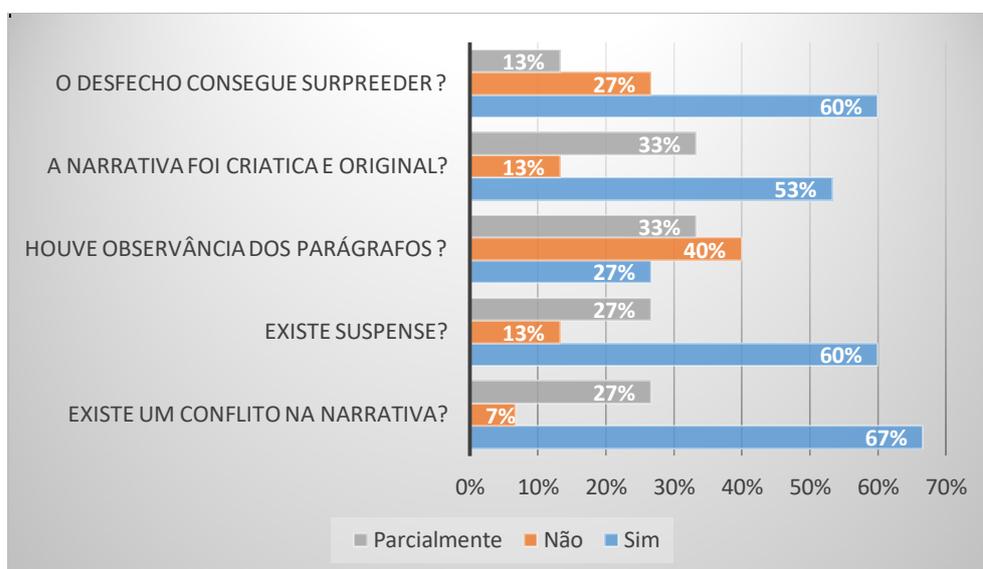
Observando o item “adequação do título em relação ao gênero”, vemos 93% dos alunos compreenderam a proposta de que se espera que um conto de terror tenha um título que tenham relação com a narrativa. Na primeira produção, somente 67% haviam produzido textos com títulos adequados. No item “adequação do texto

ao tema” todos conseguiram alcançar essa habilidade, ocorrendo uma ampliação das habilidades de escrita de 7%.

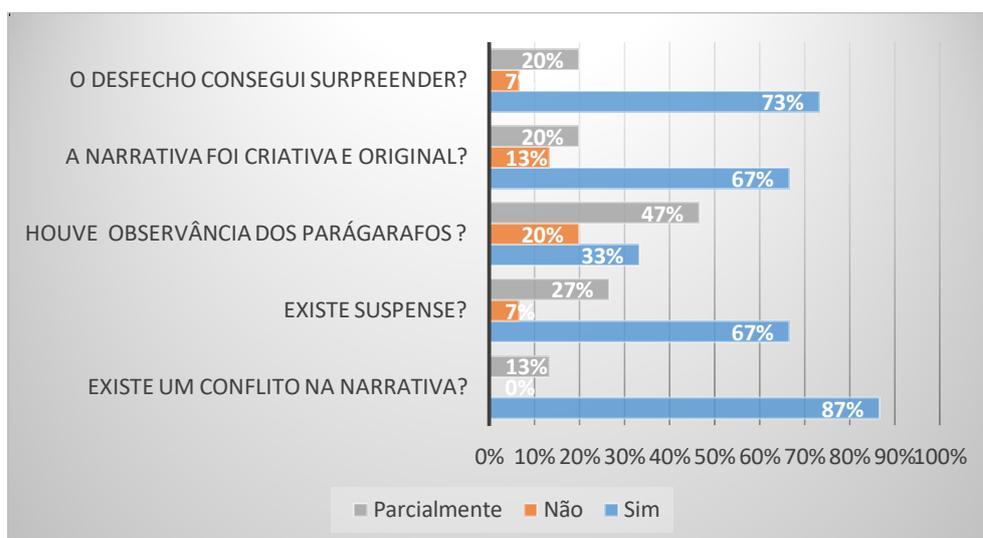
Quanto à descrição da aparência e da ação dos personagens, também houve um significativo avanço aprendizagem. Vale ressaltar que na primeira produção a maioria dos textos atendia esse requisito, no entanto, eram caracterizações pouco desenvolvidas. Nas produções finais essas caracterizações estavam mais detalhadas, ocorrendo assim uma ampliação 20% do desempenho.

Esse salto positivo na aprendizagem também ocorreu na caracterização do ambiente, item esse que foi tratado com mais cuidado e atenção pelos alunos. Eles criaram em suas narrativas um ambiente mais assustador, um elemento que pode prender mais a atenção do leitor. Analisando comparativamente as produções iniciais com as produções finais é possível observar que 27% dos alunos apresentaram uma melhora qualitativa nesse item. Esse bom desempenho se deve ao fato de que houve uma redução no número dos que conseguiram esse efeito de forma parcial, migrando, portanto, para a categoria dos que conseguiram criar um ambiente mais assustador.

Gráfico 9: Produções textuais iniciais - Aspectos narrativos



Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Gráfico 10: Produções textuais finais – Aspectos narrativos

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Na análise comparativa do tópico “aspectos narrativos”, gráficos 9 e 10, o desempenho dos alunos também foi ampliado. Os alunos compreenderam as características necessárias para a produção de um conto de terror. No item “o desfecho consegue surpreender?” houve uma melhora no desempenho de 13%. Quanto à criatividade e originalidade, comparativamente, a diferença na performance foi de 14%.

Já no item observância dos parágrafos e translineação, ocorreu uma melhora de apenas 6%. No entanto, houve uma queda de 20% em relação aos que não atenderam a esse requisito, ficando assim a maioria configurada nos que atenderam parcialmente este requisito. No tocante a existência de suspense, os alunos tiveram um bom desempenho, com melhora de 7%, o que significativo. Também houve uma redução nos números dos que não conseguiram fazer o efeito de suspense na narrativa. Já os números dos que conseguiram parcialmente, permaneceu na mesma porcentagem.

No elemento “existe conflito na narrativa?”, houve uma significativa melhora nas habilidades dos alunos, com uma diferença de 20% entre as produções iniciais e finais. Esse bom desempenho se, deu em parte, pelo maior cuidado que os alunos tiveram ao tecerem seus personagens e suas ações, criando o bom contexto narrativo, conseqüentemente os conflitos apresentados também apresentavam um bom desfecho.

Nas análises dos textos, no tocante a adequação temática do gênero e dos aspectos da narrativa, bem como da criatividade, observou-se um aprimoramento em relação à primeira produção textual. O que pode ser observado no exemplo da produção textual quadro 9.

Quadro 9: Produção textual final – Texto 5

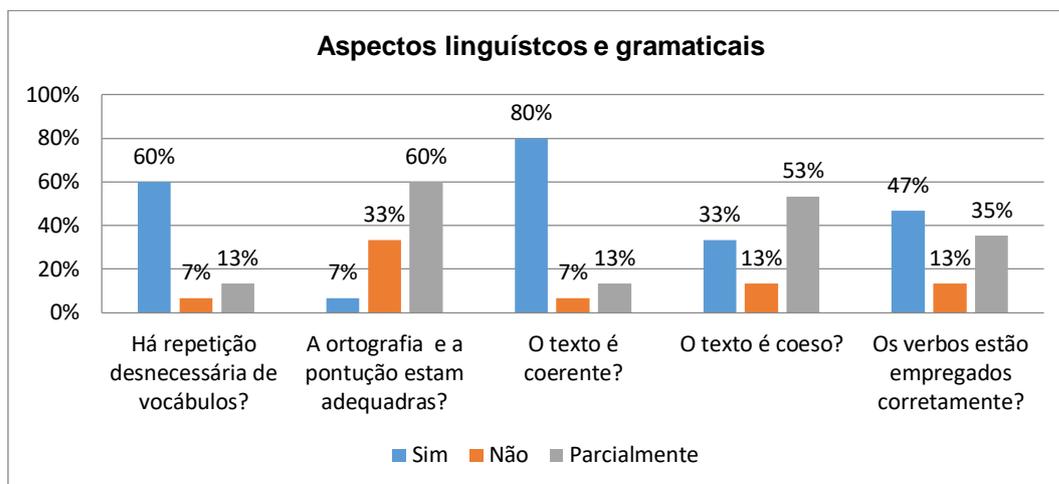
Fabrica Assombrada

Em uma fabrica de brinquedos começaram a ouvir barulhos. Os funaonarios costumavam sempre ouvir mais nesse dia foi uma coisa deferentes de todos os outros dias.

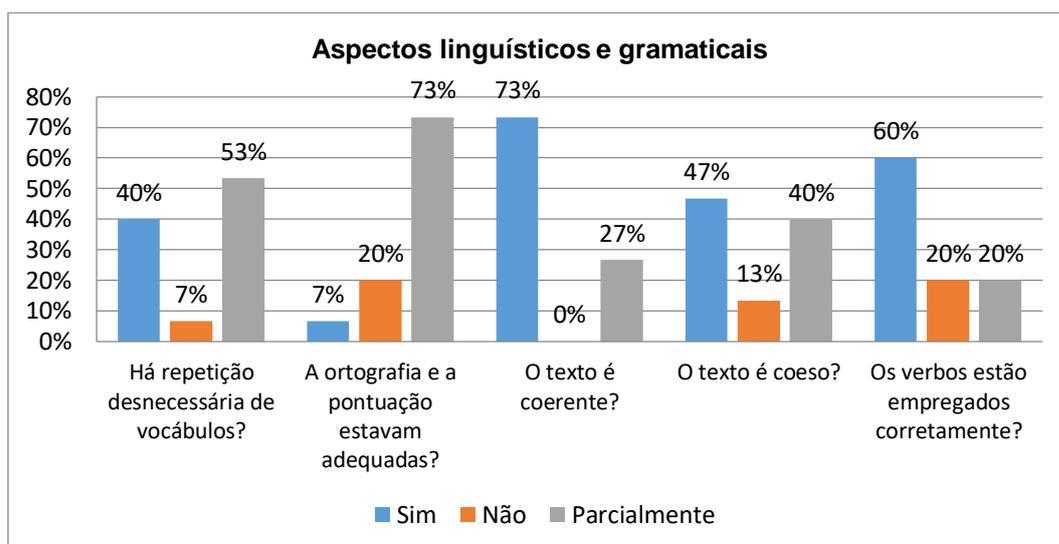
Ate que um dia José caminhando pelo corredor ouviu pisadas e ouviu alguém chama pelo seu nome se assustou e ligeiramente correu para conta para seus Amigos o que tinha acontecido mais apenas um Manel acredito.

Então os dois foram la para ver se ainda veam algo a normal mais não tinha nada seguram para casa José não conseguia dormi e sempre ouvia alguém chama pelo seu nome dia seguinte trabalhando ouviu outras pisadas e viu uma sombra até que então viu que não se passava de uma brincadeira de má gosto de seus amigos

Observamos o texto 5, assim como na maioria das produções, apresenta um título de acordo com adequação temática. A descrição do ambiente e dos personagens foram mais desenvolvidos e mais detalhados em relação à primeira produção. No aspecto narrativo, observa-se que há conflito narrativo, suspense e o desfecho foi surpreendente, além de criativos. O título “Fábrica assombrada” mantém relação significativa com toda a narrativa. Além disso, o espaço da ação se passa na mesma ambientação da fábrica. O final é surpreende, pois é descoberta que os barulhos e vozes que assustavam os funcionários na verdade era uma brincadeira dos colegas de trabalho. Quanto à transcrição dos parágrafos, eles foram transpostos sequencialmente respeitando a estrutura do tipo de texto proposto.

Gráfico 11: Produções textuais iniciais - Aspectos linguísticos e gramaticais

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Gráfico 12: Produções textuais finais - Aspectos linguísticos e gramaticais

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

Na análise dos aspectos linguísticos e gramaticais, das três categorias observadas, essa foi a que teve menos progresso. Os dados comparativos das produções iniciais e finais sugerem que essa categoria é a que os alunos têm mais dificuldade na escrita. Vale ressaltar que esses também foram os aspectos que os alunos apresentaram mais dificuldade na primeira produção textual. Fica, portanto, a reflexão de que esses elementos precisam ser trabalhados de forma mais contundente para que os alunos possam vencer esses obstáculos.

Analisando o item “repetição de vocabulários”, observa-se que continuou a mesma porcentagem de 7 % da produção inicial. Houve uma queda na porcentagem dos que faziam essa repetição de forma exaustiva e um aumento bem significativos dos que faziam o uso repetitivo de termos de forma parcial. O baixo desempenho nesse elemento pode ser explicado em função dos alunos possuírem um repertório vocabular limitado, por isso eles acabam repetindo termos, na falta do conhecimento de elementos coesivos para retomá-los. Tal fato reforça a importância de se trabalhar os multiletramentos, instigando o aluno lerem textos diversificados, por consequente a habilidade de produção textual será ampliada. De acordo com Rojo (2012, p. 152), “os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos (...) impulsiona a escola, especificamente a disciplina de língua portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses”. Entendemos que é papel da escolar promover produções textuais que inclua as multiplicidades semióticas, ou seja, textos verbais, não verbais.

No elemento coerência, os alunos, em sua maioria, desenvolveram a habilidade de produzir textos coerentes, ou parcialmente coerentes. Algumas informações ficaram soltas em alguns textos, mas não houve em nenhuma das narrativas quebra da lógica sequência.

Quanto aos elementos de coesão houve um aumento no desempenho de 14%. No entanto, houve uma queda do quantitativo de quem acertou parcialmente e uma permanência da mesma porcentagem para a quantidade de alunos que não acertarem de modo algum.

Quanto ao uso dos verbos, ocorreu um avanço no desempenho de 13 %. Em contrapartida, também aumentou em 7% a porcentagem de erros e uma queda de 15% na porcentagem dos que acertaram parcialmente. Os erros relacionados ao verbo estavam, em sua maioria, relacionados ao uso dos tempos verbais no passado e no futuro, por exemplos: “eles correrão” em vez de “eles correram”. Também houve erros na conjugação do verbo em concordância com o sujeito, exemplo: “nós correu” em vez de “nós corremos”.

Embora os alunos ainda apresentem dificuldades na produção do conto, acreditamos que as atividades desenvolvidas nas oficinas promoveram uma mudança positiva no ensino-aprendizado da escrita comparando o início e o fim da

pesquisa. Ainda que em alguns aspectos, a melhora no desempenho dos alunos tenha sido sutil, ainda sim acreditamos que o uso do aplicativo Wiki foi eficaz como recurso pedagógico no ensino de produção textual, principalmente no que diz respeito à colaboração e à motivação dos alunos em participar das atividades.

Quadro 9: Produção textual final – Texto 6

A ultima casa

A casa do final da rua chamava a atenção de quem passava por elas. Há muitos tempos, ela não era ocupada por nenhum morador, muitos comentários eram feitos sobre a casa eles falavam que a casa ficariam umas luzes ligando e Desligando pela a noite e que também escutavam barulhos

Então alguma pessoas de outra cidade resolveram morar nessa casa mas eles não sabia sobre está casa então eles muitos alegre se mudaram para sua nova casa então eles passaram o dia todo nessa casa chegou a noite e as luzes começaram a desligar tudo só então eles se perguntaram o porque estava acontecendo e nada de respostas dai então as coisas começaram a se mecher e mais assustados eles ficava. Os vizinhos olhavam aquela cena mais não entrava naquela casa A sua luz e deixa essa família em paz.

O padre conseguiu tirar todo aquela maldição da família e a criancinha encontrou sua luz. A família viveu super felizes na casa e todos os vizinhos que nunca foram la visitaram a casa

A produção textual 6, quadro 10, recorre ao narrador observador, conseguindo atingir os aspectos temáticos, narrativos do gênero conto de terror, além de ser criativo. No entanto nos aspectos linguísticos e gramaticais foi um dos que menos obteve avanços. Vejamos alguns equívocos gramaticais retirados do texto “ultima”, “eles ficava”, “veio a luz e deixa essa família em paz”, dentre outros erros recorrentes. Há também muita repetição de palavras, como “casa”, por exemplo.

Como dito anteriormente, as narrativas apresentadas, embora apresentassem alguns equívocos ortográficos, no uso dos elementos coesivos elas seguem uma sequência lógica. No entanto, o texto 6 foi o único que produziu um texto confuso, cujo desfecho da narrativa, últimas três linhas, rompeu com a sequência lógica que o texto vinha apresentado. E o autor ainda inseriu um personagem, o padre, que não fora apresentado antes.

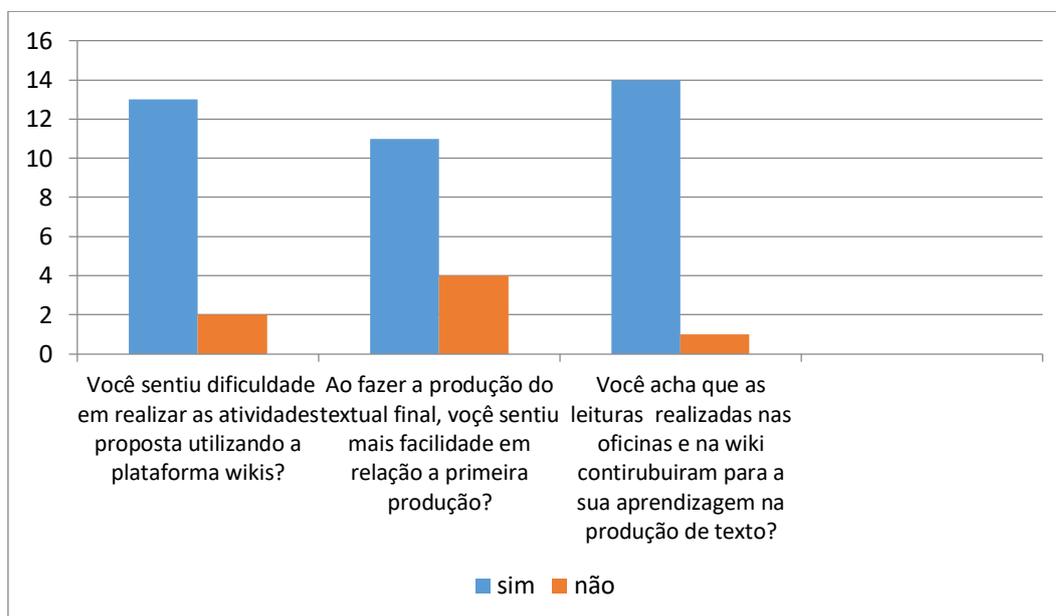
Embora os alunos ainda apresentem dificuldades na produção do conto, acreditamos que as atividades desenvolvidas nas oficinas promoveram uma mudança positiva no ensino-aprendizado da escrita comparando o início e o fim do estudo. Ainda que em alguns aspectos, a melhora no desempenho dos alunos tenha sido sutil, ainda sim acreditamos que o uso do aplicativo Wiki foi eficaz como recurso pedagógico no ensino de produção textual, principalmente no que diz respeito à colaboração e à motivação dos alunos em participar das atividades.

5.5 Percepções dos Alunos sobre o uso do Wiki na Sala de Aula

Na terceira e última aula da oficina 7 foi aplicado o questionário “Percepções quanto o uso do *Wiki* na produção de texto” (Apêndice D). Ao final do questionário, foi realizada uma roda de conversa informal sobre a intervenção. Esse momento foi aberto para que os alunos fizessem colocações e se posicionassem em relação às etapas do estudo. Eles foram motivados a falar sobre: do que mais gostaram; do que menos gostaram; sugestões; suas dificuldades; superações. Foi um momento de descobertas e diálogo entre a professora regente e pesquisadora e os alunos.

A etapa final da intervenção em sala de aula foi de suma importância para podermos analisar se os objetivos das oficinas e, conseqüentemente, da pesquisa foram alcançados.

Para estudarmos e analisarmos os resultados que produziu o uso do aplicativo *Wiki* no ensino de produção textual conta de terror aos alunos, foi preciso, além das etapas já elucidadas, aplicar um último questionário sobre as percepções que os alunos tiveram sobre o uso do *Wiki* em sala de aula. O gráfico 13 abaixo foi extraído do questionário final (apêndice D).

Gráfico 13: Percepções dos alunos sobre o uso do *Wiki* na sala de aula

Fonte: dados extraídos da pesquisa de campo

Em relação à primeira pergunta “Você sentiu dificuldade em realizar as atividades propostas utilizando a plataforma *Wiki*?”, a maioria dos alunos respondeu que sim, mas vale destacar que essa dificuldade ocorreu no início das atividades no aplicativo, contudo logo foram superadas com a prática, no decorrer das oficinas. A ferramenta, ao longo da intervenção, se tornou de fácil uso. Dessa forma, podemos argumentar que os alunos se apropriaram de um novo letramento digital. Diante desse processo, Xavier (2011, p.2) afirma que o letramento digital implica em:

Realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

É importante ressaltar a facilidade no uso do aplicativo e as atividades das oficinas proporcionaram aos alunos a experiência de aprender a aprender, ou seja, serem autônomos e protagonistas de seu próprio aprendizado. Dionísio (2008) enfatiza sobre a importância de possibilitar aos alunos os letramentos multissemióticos, quando diz que (2008, p. 132):

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Na segunda pergunta “Ao fazer a produção textual final, sentiu mais facilidade em relação à primeira produção?”, a maioria dos alunos respondeu que sim. Ao analisarmos a última produção textual, fica evidente que houve, realmente, um progresso no desenvolvimento da capacidade de produção do conto de terror, mesmo que sutil, em alguns aspectos e, em outros, com avanços significativos. No entanto, as produções ainda precisam de aprimoramento em alguns pontos. Julgamos que os problemas ainda não superados servem como um guia para a elaboração de outras intervenções.

Em relação à pergunta “Você acha que as leituras realizadas nas oficinas contribuíram para a sua aprendizagem de produção textual”? Esta pergunta foi realizada com o intuito de que os alunos percebessem que o ato da leitura contribui para a escrita. A maioria dos alunos respondeu que sim. Pautados nas ideias de Geraldi, acreditamos que as dificuldades apresentadas nos textos, relacionadas à organização textual, repertório vocabular limitado, inadequações ortográficas, dentre outras, podem estar ligadas à falta de leitura. Geraldi (2001, p. 73) afirma que “sem o texto não é possível estudá-lo. E sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los.”

É preciso, portanto, um trabalho intensivo com os educandos para que não somente tenham consciência da importância da leitura para produção textual, mas que essa consciência os impulse a um hábito de leitura e escrita, pois ler e escrever são indissociáveis. Nessa perspectiva, os recursos tecnológicos, em especial o uso das redes sociais, como já mencionados, são aliados neste trabalho, tendo em vista que os alunos se sentem mais motivados a interagir nos ambientes digitais.

Na quarta questão “Qual a sua opinião sobre o uso da *Wiki* nas aulas de produção de texto? Justifique sua opinião”. As respostas, da maioria dos alunos,

foram que o uso do aplicativo *Wiki* no ensino foi recebido de forma positiva. Dos quinze relatos somente um não conseguiu identificar um benefício para a escrita. Sua resposta foi: “Não sei, acho normal”. Como professores (as), sabemos das peculiaridades que cada aluno possui, portanto é compreensivo que uso do aplicativo *Wiki* na educação seja recebido de forma diferente por cada aluno. Por isso, é importa que tenhamos uma leitura de forma geral e ao menos tempo individual sobre o estudante, para que possamos traçar outras estratégias para atingir positivamente a todos.

Selecionamos e transcrevemos a seguir algumas respostas que evidenciam que nossas projeções e objetivos traçados no estudo foram pontualmente conseguidos, vejamos: “Acho importante porque ajuda a gente a aprender mais”, “Com a *Wiki* as aulas ficaram mais divertidas, menos cansativas”, “É bem legal, uniu mais a turma”, “Gostei da *Wiki* podia ser usada o ano todo e em todas as matérias, tipo a *Wiki* da turma”, “A *Wiki* me ajudou a pensar melhor até mais ideias para escrever”.

Considerando os relatos dos alunos, podemos perceber que o estudo foi muito importante, principalmente por seu caráter motivador. Para Moran (2013, p.19), “a educação precisa incorporar mais as dinâmicas participativas, como as de autoconhecimento (trazer assuntos próximos à vida dos alunos), as de colaboração (trabalhos de grupo, de criação grupal) e as de comunicação (como o teatro ou a produção de vídeo)”.

Depois de realizado todas as etapas do trabalho, finalizamos com resultados positivos, considerando que os alunos se sentem mais motivados a escrever e mais dispostos a colaborar quando estão no ambiente digital.

Acreditamos, portanto, ser uma urgência da contemporaneidade promover um ensino-aprendizagem que vá além do uso somente do quadro, pincel e livro didático. Chamamos atenção para o fato de que o mundo globalizado exige novas competências e a escola deve estar apta a ensiná-las. É dever da escola promover um ensino-aprendizagem que seja voltado para a autonomia do educando. A fim de que o aluno possa ir para a maioridade intelectual, no sentido apontado por Kant (2008, p. 68) que conceitua a maioridade como a saída do homem da “*menoridade intelectual*.” Nessa concepção, o aluno recebe ferramentas para produzir o seu próprio aprendizado, quebrando as barreiras de uma educação bancária. A seguir,

trazemos as considerações finais a respeito dos resultados evidenciados neste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, realizamos uma pesquisa-ação com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Crateús-CE. Como instrumentos de geração de dados, utilizamos oficinas de produção de textos, questionários, bem como observações e das notas de campo feitas no desenvolvimento de cada oficina. Tendo em vista as novas necessidades postas à sociedade diante de um mundo globalizado e virtual, não podemos mais pensar em um ensino que se limite ao livro, quadro e pincel. Devemos pensar em estratégias para aprimorar o aprendizado, contextualizado a realidade dos cidadãos nessa sociedade globalizada. Foi pensando em uma estratégia para inserir o mundo digital no ensino de produção de texto que nasceu este estudo, com intuito de aplicar e discutir o seguinte tema: O uso do *Wiki* e a produção textual colaborativa nas aulas de língua portuguesa.

O estudo do uso do *Wiki* na educação não é algo novo, no entanto, ainda é pouco explorado. Diante da evidente necessidade de uma maior discussão sobre o tema, nosso estudo busca resposta para a seguinte problemática: como os *Wikis* podem colaborar para o desenvolvimento da produção textual colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa? E tal questionamento suscita outras indagações como: De que modo os recursos multimodais podem funcionar na produção textual? Quais os possíveis avanços alcançados na produção textual escrita, após a produção textual colaborativa através do uso do *Wiki*? Tendo, portanto, como objetivo geral investigar o uso do *Wiki* na produção textual colaborativa no ensino de língua portuguesa. A partir desse objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: Diagnosticar o que pensam os alunos sobre a produção textual, dentro e fora da escola, bem como sobre como veem o uso dessa ferramenta como suporte pedagógico nas aulas de língua portuguesa; analisar de que modo os recursos multimodais funcionam na produção textual; verificar os avanços na produção textual, dos alunos, após o uso do aplicativo no aplicativo *Wiki*.

Diagnosticar o que pensam os alunos sobre a produção e o desenvolvimento de toda pesquisa. Para um melhor delineamento do presente estudo, foram desenvolvidas oficinas de produção textual com o gênero conto de terror, baseadas na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly. O gênero

conto de terror foi escolhido em virtude de a comunidade local fazer o uso de causos de terror que são contados e repassados para os demais, fazendo parte, assim, fortemente da cultura desta comunidade, com isso possibilitaria assim um maior interesse e engajamento dos alunos pelo tema proposto.

As aulas seguiram a seguinte sequência: Apresentação da situação; Produção inicial; Módulos e Avaliação final. Foram feitas adaptações no modelo didático para corresponder à realidade da sala de aula. Os módulos foram trabalhados em grupo e aplicação do estudo totalizou 25 aulas. Para a conclusão da pesquisa foram necessários 24 aulas no total. Uma das Oficinas que usou suportes como a intertextualidade, música, drama, poética, realizou a atividade *Parodiando* da crônica "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector. Assim foram incorporadas dinâmicas participativas produzidas, comentadas e materializadas na página *Wiki*. A Oficina *Produção cinematográfica* envolveu as disciplinas de artes e educação física, em que os alunos fizeram um musical com o tema terror.

Na última intervenção foi feita uma produção de textual final com gênero trabalhado na SD. A construção do conhecimento perpassou por esse processo de avaliação do desenvolvimento dos alunos, que trabalharam com conteúdos sistematizados e a utilização do aplicativo *Wiki*. No final do estudo, os alunos participaram de uma roda de conversa, comentando sobre a experiência da aprendizagem. Também foi aplicado um questionário final, para fins de análise.

Analisando as primeiras produções textuais, verificamos que poucos alunos dominavam a estrutura básica dos elementos da narração. Também observamos que eles apresentavam equívocos básicos de ortografia, concordância verbal e nominal. E alguns alunos não conseguiram atender o tema da proposta textual. A partir desse diagnóstico inicial, elaboramos os módulos baseada na SD proposta pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com apresentação do aplicativo *Wiki*. A maioria dos alunos não conhecia essa ferramenta, bem como também desconhecia a possibilidade de sua utilização no aprimoramento da produção textual.

Como o intuito de usar o *Wiki* em sala de aula era de que o conhecimento fosse construído colaborativamente, trabalhamos os módulos da SD em grupo, e muitas atividades foram iniciadas em sala de aula e concluídas fora do ambiente escolar, para que assim, os alunos despertassem o interesse e a autonomia ao desen-

volver as atividades propostas, se tornando protagonistas de sua própria aprendizagem.

Ao longo do estudo, encontramos algumas dificuldades, como, conciliar as aulas regulares com as oficinas; desistência de quatro alunos da participação do estudo; falta de disponibilidade do laboratório de informática na escola. Foi preciso reinventar e buscar meios para superar as limitações existentes.

Acreditamos que o estudo marcou positivamente os alunos envolvidos, pois, analisando os dados, é possível observar melhorias no seu desempenho da produção textual final, comparando com a primeira produção textual. Observamos que a produção textual final apresenta uma estrutura mais elaborada e com riqueza de detalhes e ideias. Além disso, os alunos também ficaram mais motivados com a ideia de interagir através dos recursos tecnológicos. Destacamos que a melhora no desempenho dos alunos tem relação com a proposta de produção textual, bem como o uso do recurso tecnológico. Conforme Abaurre (2012), uma boa proposta de produção textual precisa ser motivadora; ter uma tarefa bem definida; um gênero e um contexto discursivo especificado; disponibilizar uma coletânea de textos de apoio (verbais e/ou não verbais). Esses instrumentos possibilitaram que os objetivos em relação à produção de textos fossem alcançados pelos alunos, os quais tiveram também contato com uma nova tecnologia digital. Nesse novo espaço educativo promoveu-se o multiletramento que, segundo Rojo (2009), colabora para a autoestima, constroem identidades fortes, com potencial de poder dos agentes sociais, em meio a sua própria cultura, como também na mais valorizada, inclusive da contra-hegemonia global.

Ressaltamos ainda que, mesmo os alunos tendo suas limitações, o ensino da Língua Portuguesa, pautado na produção de textos, proporcionou mudanças positivas, comparando os textos produzidos no início e no final da intervenção. Ainda que em alguns aspectos o desempenho dos alunos tenha sido menor, considerou-se que o recurso *Wiki* contribuiu em relação à motivação e à colaboração dos alunos na realização das atividades propostas. Dessa maneira, os alunos tiveram a oportunidade de aprender com autonomia e foram protagonistas de suas produções.

Por meio do questionário final e da roda de conversas, se verificou que os alunos participantes aprovaram a ferramenta *Wiki* como uma aliada no seu processo de ensino e aprendizagem e defenderam sua utilização. É importante destacarmos

que não tivemos a pretensão de afirmar que o *Wiki*, ou qualquer outra ferramenta digital consiga promover avanços significativos no aprender e no ensinar. Observamos que o bom desempenho no uso do *Wiki* está intrinsecamente ligado ao planejamento das oficinas, na articulação com a escola, com a comunidade e com interesse do aluno.

Não almejamos aqui resolver problemas que envolvem a escrita, mas sim provocar uma reflexão sobre a importância dos recursos tecnológicos, em especial as aquelas que promovem a colaboração, no processo de ensino aprendizagem. Esperamos incentivar a construção de estratégias para o uso de recursos tecnológico em sala de aula, para que assim os alunos possam produzir textos que alcancem seus objetivos comunicativos, dentro e fora da escola. O aluno precisa aprender a organizar e construir conhecimentos de forma democrática e em cooperação com os outros, em que o processo de ensino aprendizagem se elabore no coletivo e culmine por influência no campo individual do aluno.

Constatamos assim, que o uso do *Wiki* como ambiente colaborativo de trabalho, quando planejado e bem direcionado, pode sim contribuir para o ensino aprendizagem na produção textual dos educandos, ainda que tenhamos constatado que alguns aspectos no desempenho dos alunos tenha sido menor em relação a outros. Consideramos, portanto, que o recurso Wiki prestou sua contribuição em relação à motivação e à colaboração dos alunos na realização das atividades proposta levando em consideração que o tempo de execução do projeto não foi extenso.

Graças ao Profletras que incentiva a qualificação de práticas educativas dos docentes em sala de aula que vivenciamos essa experiência que não só proporcionou uma melhoria na aprendizagem dos alunos, bem como no nosso fazer didático, no qual pudemos nesse processo conciliar teoria e prática, em que tanto os alunos como os professores envolvidos no estudo tiveram a oportunidade de aprender e ensinar ao mesmo tempo.

Sabemos que não exaurimos tudo o que deve ser pesquisado em relação à produção textual, em especial o gênero conto de terror, tampouco todos os benefícios que o uso do *Wikis* pode proporcionar no processo de ensino aprendizagem como ferramenta pedagógica. Mas acreditamos que a produtividade tenha tornado o campo fértil para produção de novas estratégias e uso de recursos tecnológicos no fazer pedagógico. Ressaltamos que ainda há desafios a serem superados na prática de

educação frente às novas tecnologias, principalmente no que diz respeito à multimodalidade, à interação e à colaboração. Este trabalho é uma reflexão sobre o uso do aplicativo *Wiki* nas aulas de língua portuguesa. São necessárias novas pesquisas que abordem minuciosamente esse tema e que possa contribuir significativamente com a prática pedagógica no dia a dia do professor, no tocante a inserção dos recursos tecnológicos, a produção de textos multimodais, tão presente na vida do educando, pesquisas que dialoguem com as teorias e práticas.

Diante de tudo o que foi exposto, enquanto educadores, precisamos nos atentar para as transformações que afetam a humanidade na era dos avanços das TIC. No contexto tecnológico atual, fica evidente que precisamos oferecer um ensino que esteja inserido na realidade do educando e que atenda às suas expectativas. Esperamos ter contribuído para o despertar da importância da temática e para o desenvolvimento de novas perspectivas em relação ao ensino em sala de aula e o uso das TIC para produção de textos multimodais, a fim de proporcionarmos uma educação de qualidade mesmo com as dificuldades existentes, com a consciência que estamos formando cidadãos de uma sociedade imersa em um mundo globalizado e digital.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. São Paulo: Moderna, 2012.
- ALMEIDA, M. E. **Informática e Formação de Professores**. Secretaria de Educação a Distância. v. 13. Brasília: MEC, SEED, 2000.
- ANDRADE, L. C. L. **O WhatsZapp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos**. 2016. p. 156. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARBOSA, L. P. F.; OEIRAS, J. Y. Y. **Uso de Wikis em projetos escolares: experiências colaborativas com alunos de ensino fundamental**. Anais do XXVII Congresso da SBC. p. 362–371, 2008. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/996>>. Acesso em: 04 fevereiro 2018.
- BOMFIM, L. S.; GONÇALVES, A. V. **Escrita colaborativa a partir da tecnologia Wiki**. Revista Linguagem e Ensino. v.17 n.3 p.1-34, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/1150>>. Acesso em: 01 fevereiro 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- COSCARELLI, C. V. ; NOVAIS, A. E. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>. A
- COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- CUNNINGHAM, W. Wiki Design Principles. Disponível em: <<http://wiki.c2.com/?WikiDesignPrinciples>> Acesso em: 10 junho 2017.
- DADOORIAN, M. L. S. et. al. **Escrita Cooperativa na Promoção da Aprendizagem**. Revista Brasileira de Informática na Educação Volume 14 - Número 3 - Setembro a Dezembro de 2006. Online: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012387.pdf>>. Acesso em: 10 junho 2017.

D'ANDRÉA, C. F. B.; NOVAIS, A. E.; RIBEIRO, A. E. **Wiki: escrita colaborativa**. v.17, n.101, set./out. 2011, presença pedagógica. Disponível em: <<http://files.celestebecoura.webnode.pt/2000000540809109013/Wiki%20Escrita%20colaborativa%20revista%20Presenca-Pedagogica-set-out-2011.pdf>>. Acesso em: 10junho 2017.

D'ANDRÉA, C. F. B. **Wikis e o hipertexto colaborativo**. n 2, 2009. Disponível em:< <http://www.hipertextus.net/volume2/Carlos-Frederico-DANDREA.pdf>>.Acesso em: 10 junho 2017.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006. GERALDI, J. W. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009;

GNERRE. M. Linguagem e Poder. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau**. São Paulo: Secretaria do Estado de Educação, 1978. v. IV.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2,1995.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**, 35. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

JOLIBERT, Josette (Coord.). **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento?” (Aufklärung). In: Textos Seletos. Trad. e Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V. **Hipertexto e construção do sentido**. Alfa, São Paulo, 51 (1): 23-38, 2007. Disponível em: <
<https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/1425/1126> >. Acesso em: 13 dezembro 2017.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. C. A; VIEIRA, A. A. S. **Escrita colaborativa na internet: a plataforma wiki**. In: ANAIS DO III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL. Dourados, 2007. s/p. Disponível em: <http://docplayer.com.br/5690942-Escrita-colaborativa-na-internet-a-plataforma-wiki.html>>. Acesso em: 12 dezembro 2017.

LIMA, M. C. A. **A tecnologia Wiki e a autoria colaborativa na Internet**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18648>>. Acesso em: 12 dezembro 2017.

MAGALHÃES JR, R. **A arte do Conto**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, Rosália. **O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, 2008. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104> >. Acesso em: 02 fevereiro 2018.

MARCUSCHI, A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A., MACHADO, A., BEZERRA, M. **Gêneros textuais & Ensino**. 2ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2003.

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSHI, Luiz Antonio e XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIANO, L. B. M. **A produção de textos colaborativos na sala de aula de língua portuguesa mediada pelo Movie Maker.** 2016. p. 173 . Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/defendidasem2016/arquivos/3862lucileide_beserra_de_melo_mariano_disseraa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo.** Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Part_e01_art08.pdf>. Acesso em: 21/09/2018.

MATENCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha.** Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf. Acesso em: 21/09/2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1995.

Moran, J. .M., Masetto, M. T. & Behrens, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Ed. Papirus. 2000.

MORAN, J. M. A integração das tecnologias na educação. Disponível em:<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MORAN, J. M. Como utilizar as tecnologias na escola. Disponível em:<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/internet.pdf> Acesso em: 23 out. 2018.

NOVAIS, A. E.; RIBEIRO, A. E.; D'ANDRÉA, C. **Wiki: escrita colaborativa.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 17. 2011

OLIVEIRA, E. D. S.; FERREIRA, V. V. **Gênero digital Wiki e a produção coletiva de texto.** p.1 – 5, 2014. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/2986/2497>>. Acesso em: 12 dezembro 2017.

OLIVEIRA, C. M. **Caracterização do Gênero Chat através do aplicativo WhatsApp.** Disponível em: <<https://syntaxelp.files.wordpress.com/2014/07/gc3aaneros-multimodais-e-multiletramentos.pdf>> Acesso em: 12 dezembro 2017.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. **Tic's na educação:** a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno periodicos.pucminas, 2015, v. 7, n. 1 p. 75-94

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. **Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária.** Travessias, v.7, n.1 p. 414–431, 2013. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360>>. Acesso em: 13 fevereiro de 2018.

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: Zilberman, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 8. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERSEGONA, M. S. **Avaliação da produção textual: reflexões acerca da escrita de gêneros textuais da ordem do argumentar.** Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/9994/1/CT_COLET_2016_2_03.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PRODANOV C.C; FREITAS E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2nd ed. Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** SP: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 264, 2012.

ROSALEN, M.; MAZZILLI, S. **Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática.** 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt081345int.rtf>>. Acesso em: 12 dezembro 2017.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, V. S. **Wiki como ambiente virtual de construção colaborativa de textos multimodais em um cenário de educação não formal: um telecentro da Prefeitura de São Paulo.** 2009. 131 f. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico.** 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: Signorini, I. e Fiad, Raquel S. (orgs) **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 283-303.

SILVA, V. C. O. **Multiletramentos**: desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais. Simpósio Internacional de Ensino de Línguas. 2014. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/1607.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2018.

SILVA, S. P.; PESSANHA, A. P. B. **A produção textual e as novas tecnologias**: o uso de blogs para a escrita colaborativa. Revista Escrita. Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF>>. Acesso em: 10 abril 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 20 maio de 2018.

SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SILVA, E. T. **Conferências sobre Leitura** – trilogia pedagógica. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. B. **O uso das tecnologias na educação**. Revista Pátio, 2018. Disponível em: <<https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5945/o-uso-das-tecnologias-na-educacao.aspx>>. Acesso em: 05 março 2018.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VALENTE, J. A. Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. RS: Sociedade Brasileira de Computação, nº 1, 1997. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf>>. Acesso em: 04 fevereiro 2018.

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na Área de Informática em Educação. In: VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a Educação. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2ª edição, 1998. Disponível em: <<https://odisseu.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/other-files/livro-computadores-e-conhecimento.pdf>> Acesso em: 04 fevereiro 2018.

VASCONCELOS, L. J.; DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 43-67.

VESCE, G. E. P. **Histórico da informática na educação.** p.1. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/historico-da-informatica-na-educacao/>>. Acesso em: 01 janeiro 2018.

WEBBER, C. G.; VIEIRA, M. B. (2010).**Tecnologias Digitais na Educação:** colaboração e criatividade em sala de aula. Disponível em: <<http://revistapos.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/16/8>>. Acesso em: 26 abril 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) pai/mãe ou responsável, seu/sua filho (a) ou /ao menor pelo qual é responsável, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “O USO DAS WIKIS NA PRODUÇÃO COLABORATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, desenvolvida pela professora e pesquisadora Luiza Amélia Pereira Rodrigues, sob orientação do professor Dr. Marcos Nonato de Oliveira, ambos vinculados ao Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) no Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), situado na BR 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP: 59900 - 000 em Pau dos Ferros/RN. Tel.(84) 3351 2560, além do endereço eletrônico profletras.pferros@gmail.com.

A referida pesquisa tem como objetivo geral, refletir sobre o uso das Wikis e a produção textual colaborativa nas aulas de língua portuguesa e como objetivos específicos: discutir a importância de inserir o uso da tecnológica como ferramenta na prática pedagógica; observar como ocorre a interação entre autor, texto e leitor no ambiente Wikis; conhecer o que pensam os alunos sobre a produção textual, dentro e fora da escola, bem como sobre como veem o uso dessa ferramenta como suporte pedagógico nas aulas de língua portuguesa.

Seu/sua filho (a) participará, realizando as seguintes ações, respondendo a questionários sobre: perfil socioeconômico; escrita textual em seu cotidiano; qual ponto de vista dele, quanto ao uso da ferramenta wiki nas aulas de produção textual. Ele também desenvolverá atividades de interpretação, de produção de contos de terror, individualmente e coletivamente, para que possamos identificar avanços e dificuldades, e assim, propormos intervenções, objetivando o êxito no desenvolvimento da escrita dele.

O trabalho segue às normas éticas e não oferece riscos a seus participantes, uma vez que este se compromete a manter anonimato absoluto. Do mesmo modo, compromete-se a proceder, em relação à publicação\divulgação da pesquisa. Para tanto, serão utilizadas letras para identificar os participantes com respostas fornecidas no questionário.

Informamos ainda, que os registros da pesquisa serão feitos através de fotos e filmagens de algumas atividades desenvolvidas nas aulas. O trabalho será realizado preferencialmente nas dependências da escola, durante as aulas de português, ressaltamos que qualquer alteração, o Senhor (a) será informado com antecedência pela professora responsável. Ressaltamos também, os seguintes pontos: a pesquisa não trará nenhum gasto ou ganho financeiro para o senhor (a) ou seu/sua filho (a), bem como não haverá em nenhum momento a divulgação de ambos os nomes. Frisamos ainda, que a participação dele (a) será muito importante para a efetivação desse trabalho, porém ele/ela não é obrigado (a) a fazer parte desse projeto; ele/ela pode desistir de participar da pesquisa, quando considerar conveniente, sem que haja nenhum dano para ele/ela ou ao(a) senhor(a) como responsável.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o Senhor poderá contatar a pesquisadora responsável, Prof^a Luiza Amélia Pereira Rodrigues, na Escola de Cidadania Joaquim Ferreira do Bonfim, também pelo celular: (88)9-92228883 ou pelo e-mail: luizaamelia33@yahoo.com.br.

Minha assinatura neste consentimento atesta que compreendi o que propõe a pesquisa e que autorizo a participação do (a) menor _____ em participar. Receberei uma cópia deste termo de assentimento. _____, _____ de _____ de 2019.

Pai\Mãe ou Responsável pelo Menor Participante

Luiza Amélia Pereira Rodrigues
(Mestranda Pesquisadora Responsável)

Dr. Marcos Nonato de Oliveira
(Prof. Orientador)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) aluno (a) _____, você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “O USO DAS WIKIS NA PRODUÇÃO COLABORATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, desenvolvida pela professora e pesquisadora Luiza Amélia Pereira Rodrigues, sob orientação do professor Dr. Marcos Nonato de Oliveira, ambos vinculados ao Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) no Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), situado na BR 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP: 59900 - 000 em Pau dos Ferros/RN. Tel: (84) 3351 2560, além do endereço eletrônico profletras.pferros@gmail.com.

A referida pesquisa tem como objetivo geral, refletir sobre o uso das Wikis e a produção textual colaborativa nas aulas de língua portuguesa e como objetivos específicos: discutir a importância de inserir o uso da tecnológica como ferramenta na prática pedagógica; observar como ocorre a interação entre autor, texto e leitor no ambiente Wikis; conhecer o que pensam os alunos sobre a produção textual, dentro e fora da escola, bem como sobre como veem o uso dessa ferramenta como suporte pedagógico nas aulas de língua portuguesa.

Você participará, realizando as seguintes ações, respondendo a questionários sobre: perfil socioeconômico; escrita textual em seu cotidiano; qual o seu ponto de vista, quanto ao uso da ferramenta wiki nas aulas de produção textual. Você também desenvolverá atividades de interpretação, de produção de contos de terror, individualmente e coletivamente, para que possamos identificar avanços e dificuldades em sua escrita, e assim, propormos intervenções, objetivando melhorias no desenvolvimento de sua escrita.

O trabalho segue às normas éticas e não oferece riscos a seus participantes, uma vez que este se compromete a manter anonimato absoluto. Do mesmo modo, compromete-se a proceder em relação à publicação\divulgação da pesquisa. Para tanto, serão utilizadas letras para identificar os participantes com respostas fornecidas aos questionários.

Informamos ainda, que os registros da pesquisa serão feitos através de fotos e filmagens de algumas atividades desenvolvidas nas aulas. O trabalho será

realizado preferencialmente nas dependências da escola, durante as aulas de português, ressaltamos que qualquer alteração, você será informado com antecedência pela professora responsável.

Ressaltamos também, os seguintes pontos: a pesquisa não trará nenhum gasto ou ganho financeiro para você, bem como não haverá em nenhum momento a divulgação de seu nome. Frisamos ainda, que a sua participação será muito importante para a efetivação desse trabalho, porém, você não é obrigado (a) a fazer parte desse projeto; poderá desistir de participar da pesquisa, quando considerar conveniente, não havendo nenhum dano, que implique você ou ao seu grupo.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá contatar a pesquisadora responsável, Prof^a. Luiza Amélia Pereira Rodrigues, na Escola de Cidadania Joaquim Ferreira do Bonfim, também pelo celular: (88)9-92228883 ou pelo e-mail: luizaamelia33@yahoo.com.br.

Minha assinatura neste consentimento atesta que compreendi o que propõe a pesquisa e que concordo em participar. Receberei uma cópia deste termo.

_____, _____ de _____ de 2019

Participante da pesquisa

Luiza Amélia Pereira Rodrigues
(Mestranda Pesquisadora Responsável)

Dr. Marcos Nonato de Oliveira
(Prof. Orientador)

APÊNDICE C: PESQUISA EXPLORATÓRIA**Questionário 1:** Perfil socioeconômico - Aplicado aos alunos

1- Sexo: () masculino () feminino

2- Qual a sua idade?

3- Onde você mora? () Zona rural () Zona urbana

4- Qual a escolaridade de sua mãe?

(A). Não frequentou a escola (B) 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental

(C) 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental

(D) Ensino Médio incompleto

(E) Ensino Médio completo

(D) Ensino Superior

(E) Pós-graduação

5- Qual é o nível de escolaridade de seu pai?

(A) não frequentou a escola

(B) 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental

(C) 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental

(D) Ensino Médio incompleto

(E) Ensino Médio completo

(D) Ensino Superior

(E) Pós-graduação

6- Quem compõe a renda familiar de sua casa?

() pai () mãe () irmãos

() você () avós () outros

Quantos moram em sua casa? _____

7- Descreva a profissão dos que compõem a renda familiar.

8- Sua família recebe algum benefício social do governo? Se a resposta for positiva, descreva qual.

sim não

9- A renda total de sua família é de aproximadamente

menos de um salário mínimo

1 salário mínimo

de 1 a 2 salários mínimo

de 3 a 4 salários

5 ou mais salários

Obrigada, por participar da pesquisa.

APÊNDICE D: PESQUISA EXPLORATÓRIA**Questionário 2: Sobre produção textual**

1) Você produz textos escritos em sala de aula?

Sim Não

2) Com que frequência você realiza textos escritos na escola?

sempre quase sempre às vezes nunca

3) Você gosta de produzir textos em sala de aula? Justifique sua resposta.

Sim Não

4) Fora da escola, você costuma fazer uso da escrita? Se a resposta for positiva, descreva em que:

Sim Não

5) Você conhece os contos de terror? Esse tipo de conto lhe atrai. Por quê?

6) Você sabe manusear um computador?

sim não

7) Você tem acesso à internet? Se a resposta for sim, descreva: Com qual finalidade com qual frequência e como é feito esse acesso.

sim não

8) Conhece o aplicativo Wiki?

sim não

9) Quais aplicativos você conhece?

sim não

10) Você acha que os recursos tecnológicos poderiam tornar mais atrativa a escrita na escola?

sim não

Obrigada, por participar da pesquisa!

APÊNDICE E: ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO EM OFICINAS

Oficina 1: Apresentando o projeto

Objetivo:

- Expor o trabalho a ser realizado;
- Conscientizar sobre a importância do projeto para o desenvolvimento da escrita da turma;
- Motivar a participação;
- Firmar compromissos.

Atividade - Explicação sobre: objetivos; compromisso de anonimato e ética; oficinas; recursos tecnológicos; questionários; fichas de avaliação; período de duração; culminância e divulgação dos contos produzidos.

Desenvolvimento – Iniciei a apresentação do projeto de modo informal, lembrando o trabalho realizado pela turma no ano anterior, no qual dedicávamos 30min para leitura do gênero contos de terror, semanalmente em sala de aula, com o objetivo central de tornar mais fluente a leitura e que neste projeto o foco maior seria a escrita. Em seguida expôs na *datashow*, através de *slides*, os principais pontos do projeto, Bem como o termo de consentimento. Terminada a exposição firmamos acordos e compromissos.

Recursos: multimídias; *slides*.

Tempo estimado- 02 aulas de 50min

Oficina 02- Ativando conhecimentos prévios

Objetivos:

- Ativar conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero;
- Ouvir narrativas do gênero em estudo;
- Inspirar a escrita da produção inicial;
- Produzir um conto de terror, inspirado nos contos narrados pelo grupo;

- Constituir corpus para a pesquisa.

Atividade - 01 Narrativa de “causos” contos de terror.

Atividade - 02 - Produção inicial

Desenvolvimento – Com as cadeiras dispostas em círculo a professora inicia uma roda de conversas, tema principal, “causos”, contos de terror, narrando uma história de assombração, após concluí-la, encoraja a turma a fazer o mesmo. Assim, um a um expõe seu conhecimento sobre o tema, através de inúmeros contos assombrosos, os quais foram repassados por seus familiares. Na segunda atividade será solicitado que os alunos inspirados nas narrativas ouvidas, realizem uma nova narrativa. A produção se dá, de modo natural sem nenhuma intervenção quanto aos aspectos estruturais.

Tempo estimado - 03 aulas de 50min

Oficina 03 - Apresentando o Ambiente Wiki

Objetivos:

- Apresentar aos alunos o ambiente Wiki;
- Cadastrar o e-mail do aluno no ambiente Wiki;
- Explorar o ambiente
- Realizar as primeiras interações;

Atividade 1: explorado o ambiente da ferramenta Wikis.

Desenvolvimento - Apresentei para os alunos, o que é a ferramenta Wiki, os comandos para o acesso à ferramenta, apresentando cada ícone e suas respectivas funções, bem como mostrando ao aluno como realizar o cadastro no ambiente e a fazer as primeiras interações, postando comentários.

Recursos: internet e computadores.

Tempo estimado 02 aulas.

Oficina 04 - Ampliando ideias

Objetivos:

- Promover a exibição de curta-metragem de terror;
- Observar e comentar as características que compõem os vídeos de terror;
- Estimular a criatividade.
- Estrutura narrativa

Atividade - 01- Exibição do curta-metragem: Miopia

Atividade - 02 - Estudando a narrativa do filme

Desenvolvimento: Antes da exibição do vídeo, fiz a leitura dos itens que deveriam ser observados no vídeo para a realização posterior de um exercício. Em seguida iniciou a Sessão cinema. O filme foi exibido com uso de data show e telão. Foram servidos refrigerantes e pipocas. Para a segunda atividade ocorreu distribuição de exercícios sobre o vídeo, enfatizando as características da trama apresentada (**ver apêndice**); que deveriam ser postados no Wiki para uma posterior correção de um grupo com outro.

Recursos: multimídia, vídeo, exercícios xerocados.

Tempo estimado - 03 aulas de 50min.

Exercícios sobre o vídeo

1- Qual o título da história?

2- Quem são as personagens? Descreva, dando ênfase as características físicas e psicológicas.

3- Apresente a descrição do espaço geográfico da trama.

4- Qual o momento mais perturbador da história?

5- O que caracteriza o terror do vídeo?

6- Identifique o conflito, clímax e desfecho do filme.

7- Construa um novo desfecho para a trama.

Oficina - 05 Caracterizando o conto de terror

Objetivo:

- Proporcionar aos alunos a exibição de áudio de conto de terror.
- Promover uma roda de conversa sobre a análise do conto apresentado.
- Descrever a caracterização do conto em questão.

- Compreender a coesão e coerência

Atividade 01: Escuta do áudio do conto Gato Preto de Edgar Poer. (Domínio Público)

Atividade 02: Descrevendo as características do conto

Desenvolvimento – Iniciar a aula com a apresentação do áudio do conto Gato Preto para os alunos, que será repassado duas vezes para uma melhor compreensão. Logo após será realizado uma roda de conversar sobre o áudio, a fim de discutir sobre o que os alunos acharam de fazerem uma análise crítica e reflexiva do conto apresentado. Na segunda aula os alunos em seus respectivos grupos deveram produzir uma pequena nota sobre quais os elementos presente no conto de terror apresentado que o classifica nesse gênero, nota essa que deve ser postada na plataforma wiki do projeto.

Recursos: som, áudio do conto Gato Preto de Edgar Poer. (Domínio Público), pen drive e computadores.

Tempo estimado- 02 aulas de 50min

Oficina – 06: Parodiando

Objetivo:

- Compreender o que é uma paródia.
- Desenvolver uma paródia com o tema de terror.
- Apresentação da produção
- Opinar sobre a paródia produzida pelos outros grupos.

Atividade 01: Desenvolvendo uma paródia com tema terror.

Atividade 02: Apresentação musical da paródia.

Desenvolvimento – Inicialização da aula com a exposição do tema da aula, logo após os alunos em seus respectivos grupos deverão produzir uma paródia com o tema terror, que deverá ser postada na plataforma Wiki e todos os grupo

devem comentar sobre a produção de seus colegas, sendo essas duas últimas atividades para serem feitas extra sala. Na segunda aula os grupos deveram apresentar com o fundo musical as suas paródias.

Recursos: som, áudio do conto Gato Preto de Edgar Poer. (Domínio Público), pen drive e computadores.

Tempo estimado - 02 aulas de 50min

Oficina 7- Produção cinematográfica

Objetivo:

- Trabalhar em conjunto com a turma.
- Desenvolver as habilidades artísticas.
- Consolidar o aprendizado sobre conto de terror
- Promover a interação sociocultural do envolvidos.
- Apresentar a produção.
- Trabalhar com o discurso direto e indireto.

Atividade 01: Desenvolvendo produção artística com tema de terror.

Atividade 02: Apresentar a produção para toda a escola.

Desenvolvimento: Será proposto que a turma promova uma produção artística (que ficara a critério da turma), que tenha como tema terror, que deverá ser filmada e exposta para toda a escola. Toda a turma deverá ser envolvida seja na produção ou na apresentação. Todo o desenvolvimento dessa produção deve ser registrado e postado na plataforma wikis. Este trabalho será desenvolvido em parceria com as aulas de artes e de educação física, será um trabalho interdisciplinar.

Recursos: Internet, câmera (pode ser do celular), e outras matérias a critério dos alunos.

Tempo estimado - 08 aulas de 50min.

Oficina 8- Produção de texto final

Objetivo:

- Orientar os alunos para que produzam um texto com o gênero terror.
- Publicar os textos produzidos pelos alunos na plataforma wikis.
- Aplicar questionário final sobre desempenho na disciplina.

Desenvolvimento: Será solicitado que os alunos produzam individualmente um texto com o gênero conto de terror, que deverá ser publicado na plataforma wikis. Logo ao fim desta produção textual, será realizada uma rodada de conversar com os alunos participantes sobre como foi o projeto, e será aplicado aos alunos um questionário final para fins de análise.

Recursos: internet, computador e questionário.

Tempo: 02 aulas de 50min.

APÊNDICE F: O QUADRO A SEGUIR EXPÕE AS INFORMAÇÕES RETIRADAS DOS TEXTOS DA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAIS DOS ALUNOS

FICHA DE CORREÇÃO			
ASPECTOS OBSERVADOS NA PRODUÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS		
	Sim	Não	Parcialmente
O título está adequado ao texto?	10	05	
O texto está de acordo com tema?	14		01
A descrição da aparência e das ações das personagens, está em conformidade com o gênero terror?	10	02	03
Existe um conflito na narrativa?	10	01	04
O texto foi criativo e original?	08	02	05
Os verbos estão empregados corretamente?	09	01	05
Existe suspense?	09	02	04
A descrição do ambiente é compatível com o gênero terror?	09	01	05
Há repetição desnecessária de vocábulos?	09	01	02
A letra é legível?	12	01	02
Quanto à observação de parágrafos, translineação?	04	06	05
A ortografia e a pontuação estavam adequadas?	01	05	09
O texto é coerente?	10	01	04
O texto é coeso?	09	02	04
O desfecho consegue surpreender?	09	04	

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

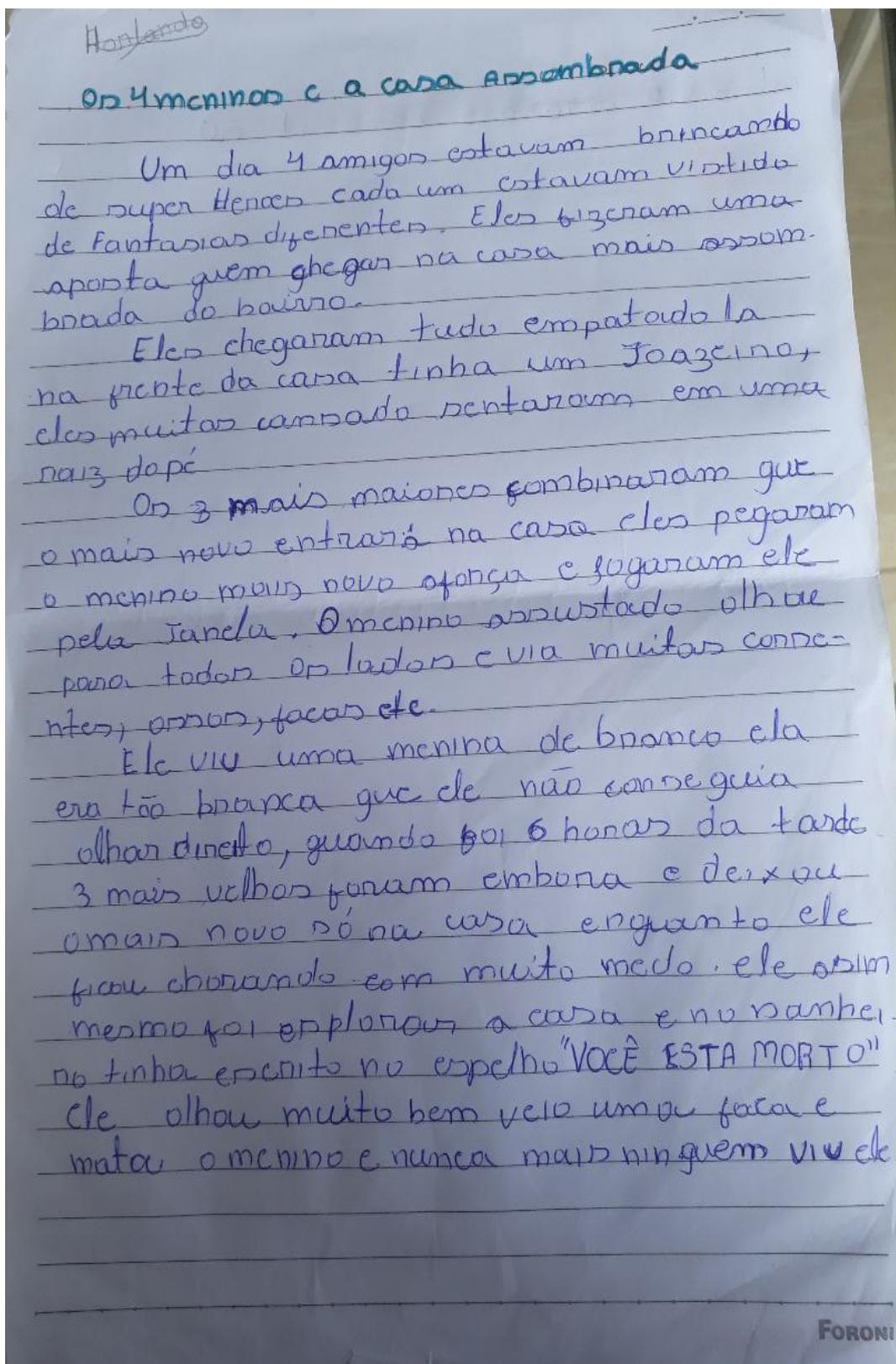
APÊNDICE G: O QUADRO A SEGUIR EXPÕE AS INFORMAÇÕES RETIRADAS DOS TEXTOS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS FINAIS DOS ALUNOS

FICHA DE CORREÇÃO			
ASPECTOS OBSERVADOS NA PRODUÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS		
	Sim	Não	Parcialmente
O título está adequado ao texto?	14	01	
O texto estar de acordo com tema?	15		
A descrição da aparência e das ações das personagens está em conformidade com o gênero terror?	13		02
Existe um conflito na narrativa?	13		02
O texto foi criativo e original?	10	02	03
Os verbos estão empregados corretamente?	09	03	03
Existe suspense?	10	01	04
A descrição do ambiente é compatível com o gênero terror?	13		02
Há repetição desnecessária de vocábulos?	06	01	08
A letra é legível?	12	01	02
Quanto à observação de parágrafos, translineação?	05	03	07
A ortografia e a pontuação estavam adequadas?	01	03	11
O texto é coerente?	11		04
O texto é coeso?	07	02	06
O desfecho consegue surpreender?	11	01	03

Fonte: Dados extraídos da pesquisa de campo

ANEXOS

ANEXO 1 - produção textual inicial - texto 01



ANEXO 2 - produção textual inicial - Texto 2

A menina que sei matar
 um dia uma menina saiu de casa
 sem falar por pais dela então ela
 foi tinha uma pessoa no meio do
 cemitério chamado ela que entrou
 nem, nem conhece meu lugar
 Ela não escutou e foi pra casa
 no outro dia passou uma garota
 em um carro uma estrada es-
 cura, chuve, raios e ventos fortes
 isso não é nada bom comparado
 com algo pior que pode acontecer
 será que ela vai mim matar
 tudo isso pra quem sei que nin-
 guém vai acreditar em mim tenho
 medo de ficando muito assustado
 Então ela foi dormir 2:00 horas
 aparecer a menina que ela tinha
 visto falando que vai matar ela
 de qualquer forma você não
 vai mim matar sei de perto de
 mim não grita pode crer nin-
 guém vai te escutar por que
 eu estou no seu sonho
 não te mata por que você quer
 fazer isso comigo? por que eu
 quero você aqui comigo

ANEXO 3 - Produção textual inicial - Texto 3


 produção inicial
 Um menino feio



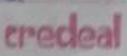
Um dia a Sora foi na casa da tia era muito sorri ela tinha comido do menino feio que pagava meninos de 10 a 16 anos pra fazer mal. isso não pode ser um menino feio paga eu nunca vai mim paga hora eu vou a escola tem muito.

Quero ver sair ele vai mim paga! do feio na hora que ela escuteu uma voz chamado Sora vem, vem, vem aqui? Uei não vai a mal sou não querida só quero voce mais por que eu? vou de paga a te fazer chora.

Meu Deus voce a mal mesmo sou não tem chama a minha tia tem um menino falando que vai fazer eu chora mais a tia dela não tinha lá humil no lugar escuro.

ficou chorando comido no estomago feio da tia isso e porque ~~voce~~ voce não fala como as pessoas ai fica pensando petetera e não. o menino ta lá, filha oi pai que tem que voce veio tinha um menino mas aqui filha não tem! tem sim papai quero ver esse ~~meu~~ chama ele pra mim tá pai.

Menino feio vem aqui vou não vou vai mim mais vou não eu sou lega meu nome e Felipe e voce não e mal sou não! e a sua familia? não tenho voce quer minha comida? quero sim vou vai sou meu irmão tá vamos brincar tem muito alegria ele tem uma familia que



ANEXO 4 : produção textual inicial – Texto 4

A casa Assombrada

Um dia numa casa distante da cidade um Homem chamado Henrique e sua Mulher Ana moravam numa casa longe das pessoas no meio da mata Henrique tinha uma moto um dia ele foi num bar beber cerveja a mulher dele ficou esperando até ele chegar e eles desceram.

Eles se separaram e sua mulher decidiu ir embora, e Henrique se mata de Aniva Ana muito mal de ter se separado de Henrique vai visitar ele chegando lá, Ana vê uma coisa branca na ponta de casa de Henrique.

Ana curiosa vai ver o que é chegando na ponta Ana vê Henrique estirado no chão e ela entra dentro de casa a porta se fecha e ela toma um banho.

Ela chorando vai no quarto de dentro do quarto de Henrique tem um bumbinho e ela ouve o barulho do chuveiro na cozinha ela ouve panelas sendo lavadas batendo umas na outra ela com muito medo vai embora mas a porta não abre ela vê uma Alma vindo em sua direção e ela reconhece a avó ela vai correndo para as portas e janelas não abriam então ela liga para a polícia ela dá o endereço da casa.

A polícia chega e Assombra a porta e vê o corpo no chão e a polícia vê Ana escondida eles perguntaram o que foi ela explica tudo mas eles não acreditaram ela foi presa por

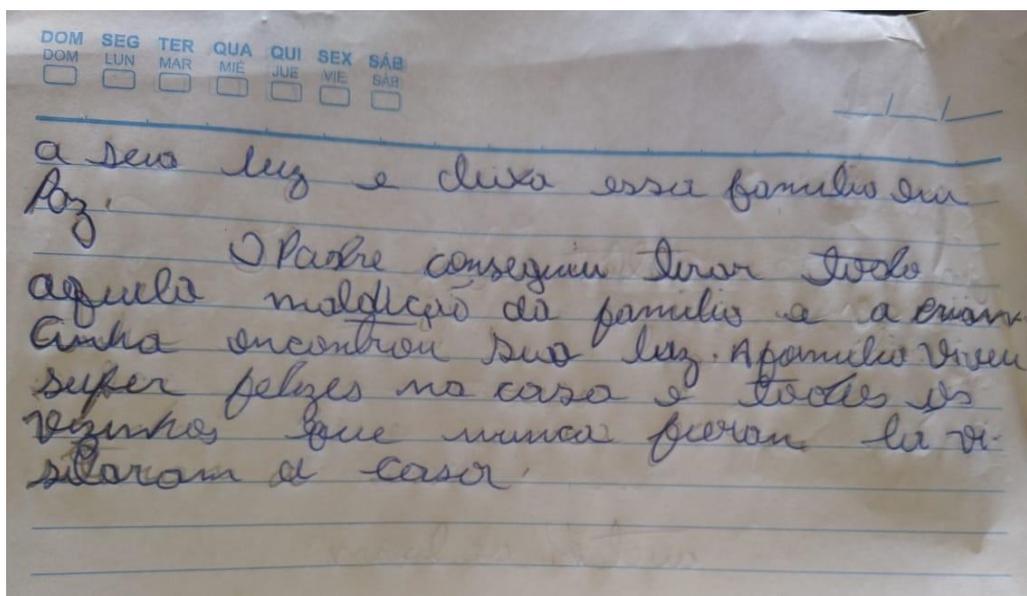
ANEXO 5: produção textual inicial (continuação do texto 4)

muitos amos
 As pessoas que andam por essa casa
 moram pela alma de Henrik as pessoas
 andam para as putas não tem pra gula
 casa a curiosidade e mais grande
 e acabam indo e morando

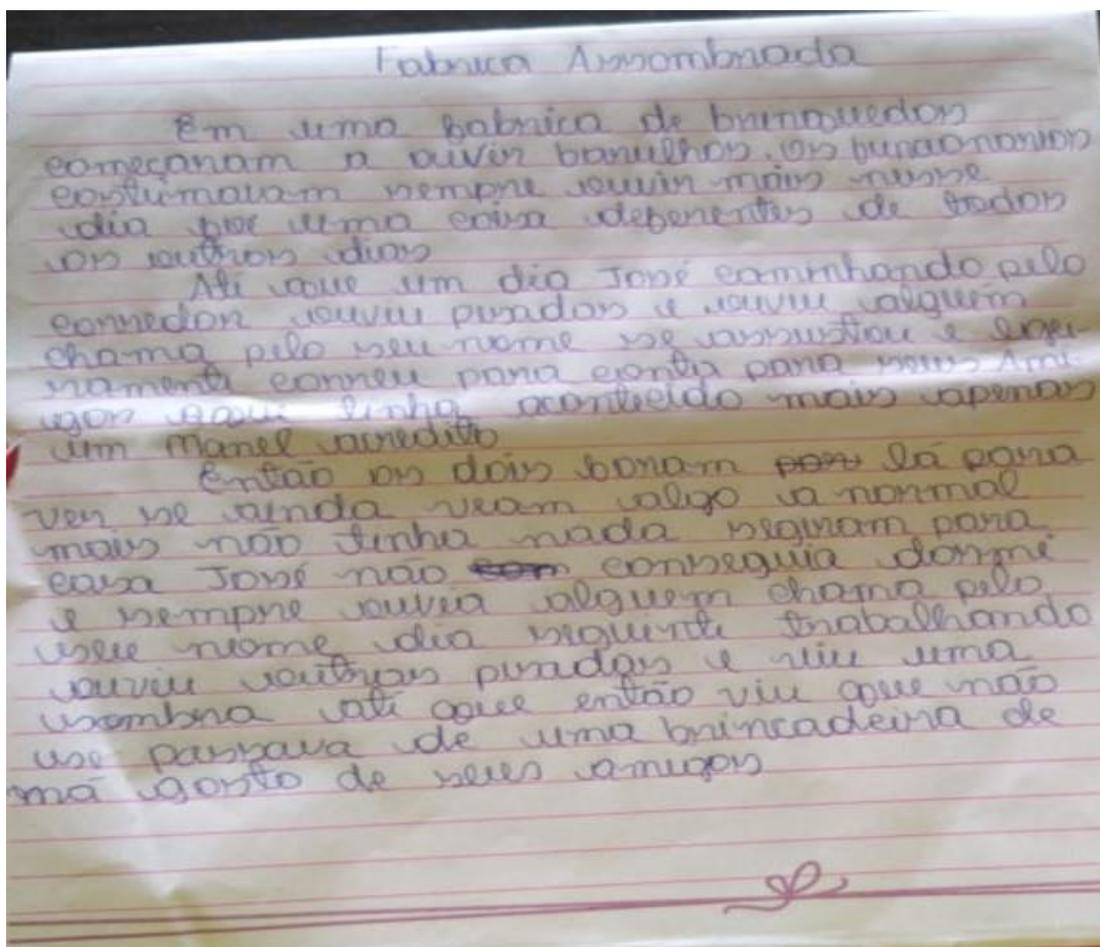
XO 6: produção textual final – Texto 5

A última casa
 A casa do final da rua chamava a atenção
 de quem passava por ali. Já muitos tempos,
 ela não era ocupada por nenhum morador.
 Muitos comentários eram feitos sobre a casa,
 eles falavam que a casa ficariam umas
 luzes ligadas e Desligadas pela a noite
 e que também ouviam barulhos.
 Então algumas pessoas de outra
 cidade resolveram morar nessa casa
 mas eles não sabiam sobre esta casa
 então eles muito alegre se mudaram
 para a sua nova casa então eles
 passaram o dia todo nessa casa
 chegou a noite e as luzes começaram
 a desligar tudo só então eles se perigun-
 larão porque estava acontecendo e
 nada de respostas daí então as coisas
 começaram a se mexer e mais assusta-
 dos eles ficava. Os vizinhos olhavam aquela
 casa mais não entrava naquela casa

ANEXO 7: produção textual final – (continuação do texto 5)



ANEXO 8: produção textual final – Texto 6



ANEXO 9: O Corvo- Edgar Allan Poe (tradução Machado de Assis).

Em certo dia, à hora, à hora
Da meia-noite que apavora,
Eu, caindo de sono e exausto de fadiga,
Ao pé de muita lauda antiga,
De uma velha doutrina, agora morta,
la pensando, quando ouvi à porta
Do meu quarto um soar devagarinho,
E disse estas palavras tais:
"É alguém que me bate à porta de mansinho;
Há de ser isso e nada mais."

Ah! bem me lembro! bem me lembro!
Era no glacial dezembro;
Cada brasa do lar sobre o chão refletia
A sua última agonia.
Eu, ansioso pelo sol, buscava
Sacar daqueles livros que estudava
Repouso (em vão!) à dor esmagadora
Destas saudades imortais
Pela que ora nos céus anjos chamam Lenora.
E que ninguém chamará mais.

E o rumor triste, vago, brando
Das cortinas ia acordando
Dentro em meu coração um rumor não sabido,
Nunca por ele padecido.
Enfim, por aplacá-lo aqui no peito,
Levantei-me de pronto, e: "Com efeito,
(Disse) é visita amiga e retardada
Que bate a estas horas tais.
É visita que pede à minha porta entrada:
Há de ser isso e nada mais."

Minh'alma então sentiu-se forte;
Não mais vacilo e desta sorte
Falo: "Imploro de vós, — ou senhor ou senhora,
Me desculpeis tanta demora.
Mas como eu, precisando de descanso,
Já cochilava, e tão de manso e manso
Batestes, não fui logo, prestemente,
Certificar-me que aí estais."
Disse; a porta escancarou, acho a noite somente,
Somente a noite, e nada mais.

Com longo olhar escruto a sombra,
Que me amedronta, que me assombra,
E sonho o que nenhum mortal há já sonhado,
Mas o silêncio amplo e calado,
Calado fica; a quietação quieta;
Só tu, palavra única e diletta,
Lenora, tu, como um suspiro escasso,
Da minha triste boca saís;
E o eco, que te ouviu, murmurou-te no espaço;
Foi isso apenas, nada mais.

Entro coa alma incendiada.
Logo depois outra pancada
Soa um pouco mais forte; eu, voltando-me a ela:
"Seguramente, há na janela
Alguma cousa que sussurra. Abramos,
Eia, fora o temor, eia, vejamos
A explicação do caso misterioso
Dessas duas pancadas tais.
Devolvamos a paz ao coração medroso,
Obra do vento e nada mais."

Abro a janela, e de repente,
Vejo tumultuosamente
Um nobre corvo entrar, digno de antigos dias.
Não despendeu em cortesias
Um minuto, um instante. Tinha o aspecto
De um *lord* ou de uma *lady*. E pronto e reto, V
Movendo no ar as suas negras alas,
Acima voa dos portais,
Trepando, no alto da porta, em um busto de Palas;
Trepado fica, e nada mais.

Diante da ave feia e escura,
Naquela rígida postura,
Com o gesto severo, — o triste pensamento
Sorriu-me ali por um momento,
E eu disse: "O tu que das noturnas plagas
Vens, embora a cabeça nua tragas,
Sem topete, não és ave medrosa,
Dize os teus nomes senhoriais;
Como te chamas tu na grande noite umbrosa?"
E o corvo disse: "Nunca mais".

Vendo que o pássaro entendia
A pergunta que lhe eu fazia,
Fico atônito, embora a resposta que dera
Difícilmente lha entendera.
Na verdade, jamais homem há visto
Cousa na terra semelhante a isto:
Uma ave negra, friamente posta
Num busto, acima dos portais,
Ouvir uma pergunta e dizer em resposta
Que este é seu nome: "Nunca mais".

No entanto, o corvo solitário
Não teve outro vocabulário,
Como se essa palavra escassa que ali disse
Toda a sua alma resumisse.
Nenhuma outra proferiu, nenhuma,
Não chegou a mexer uma só pluma,
Até que eu murmurei: "Perdi outrora
Tantos amigos tão leais!
Perderei também este em regressando a aurora."
E o corvo disse: "Nunca mais!"

Estremeço. A resposta ouvida
É tão exata! é tão cabida!
"Certamente, digo eu, essa é toda a ciência
Que ele trouxe da convivência
De algum mestre infeliz e acabrunhado
Que o implacável destino há castigado
Tão tenaz, tão sem pausa, nem fadiga,
Que dos seus cantos usuais
Só lhe ficou, na amarga e última cantiga,
Esse estribilho: "Nunca mais".

Segunda vez, nesse momento,
Sorriu-me o triste pensamento;
Vou sentar-me defronte ao corvo magro e rudo;
E mergulhando no veludo
Da poltrona que eu mesmo ali trouxera
Achar procuro a lúgubre quimera,
A alma, o sentido, o pávido segredo
Daquelas sílabas fatais,
Entender o que quis dizer a ave do medo
Grasnando a frase: "Nunca mais".

Assim posto, devaneando,
Meditando, conjeturando,
Não lhe falava mais; mas, se lhe não falava,
Sentia o olhar que me abrasava.
Conjeturando fui, tranquilo a gosto,
Com a cabeça no macio encosto
Onde os raios da lâmpada caíam,
Onde as tranças angelicais
De outra cabeça outrora ali se desparziam,
E agora não se esparzem mais.

Supus então que o ar, mais denso,
Todo se enchia de um incenso,
Obra de serafins que, pelo chão roçando
Do quarto, estavam meneando
Um ligeiro turíbulo invisível;
E eu exclamei então: "Um Deus sensível
Manda repouso à dor que te devora
Destas saudades imortais.
Eia, esquece, eia, olvida essa extinta Lenora."
E o corvo disse: "Nunca mais".

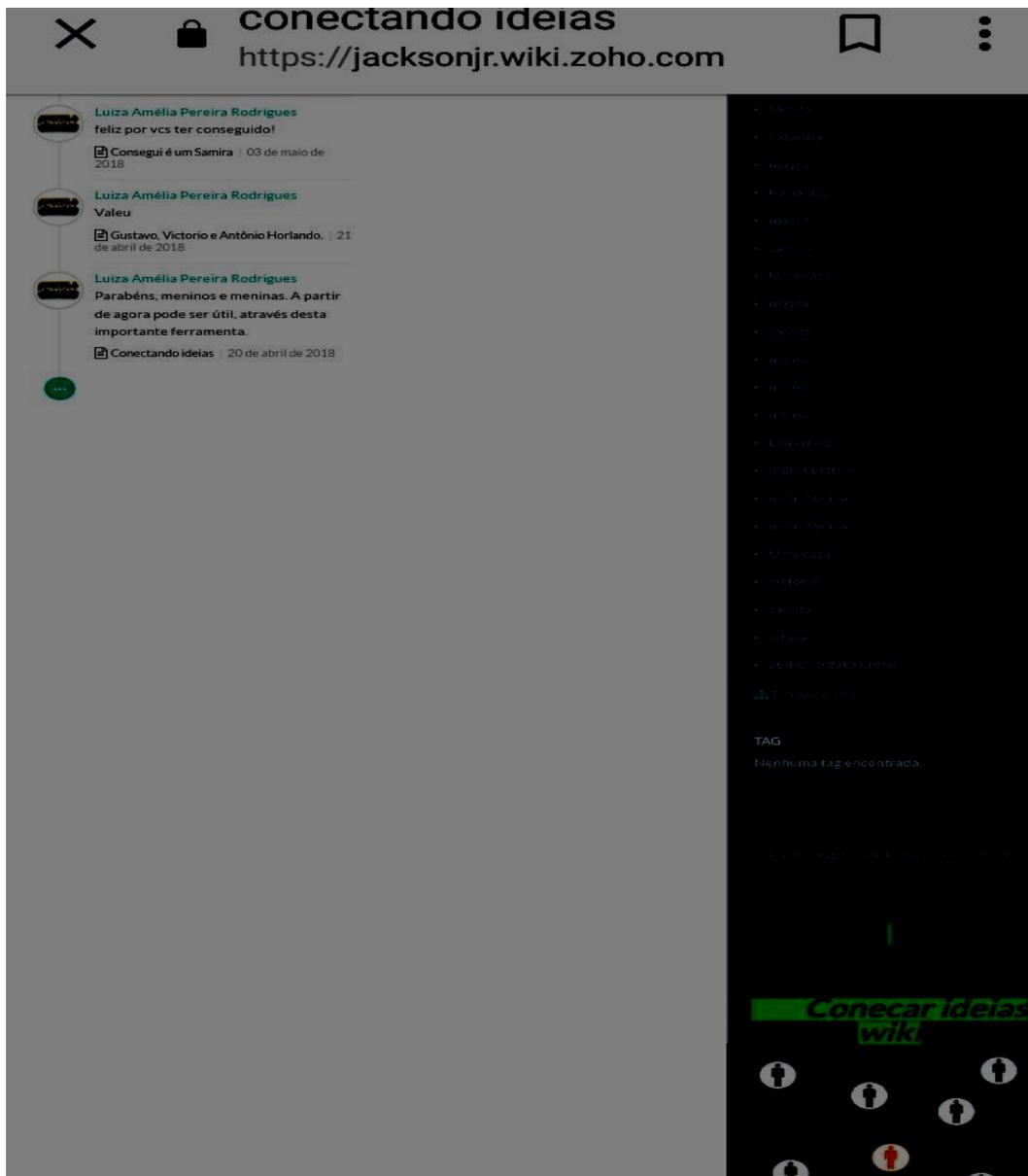
"Profeta, ou o que quer que sejas!
Ave ou demônio que negrejas!
Profeta sempre, escuta: Ou venhas tu do inferno
Onde reside o mal eterno,
Ou simplesmente náufrago escapado
Venhas do temporal que te há lançado
Nesta casa onde o Horror, o Horror profundo
Tem os seus lares triunfais,
Dize-me: existe acaso um bálsamo no mundo?"
E o corvo disse: "Nunca mais".

“Profeta, ou o que quer que sejas!
Ave ou demônio que negrejas!
Profeta sempre, escuta, atende, escuta, atende!
Por esse céu que além se estende,
Pelo Deus que ambos adoramos, fala,
Dize a esta alma se é dado inda escutá-la
No éden celeste a virgem que ela chora
Nestes retiros sepulcrais,
Essa que ora nos céus anjos chamam Lenora!”
E o corvo disse: "Nunca mais."

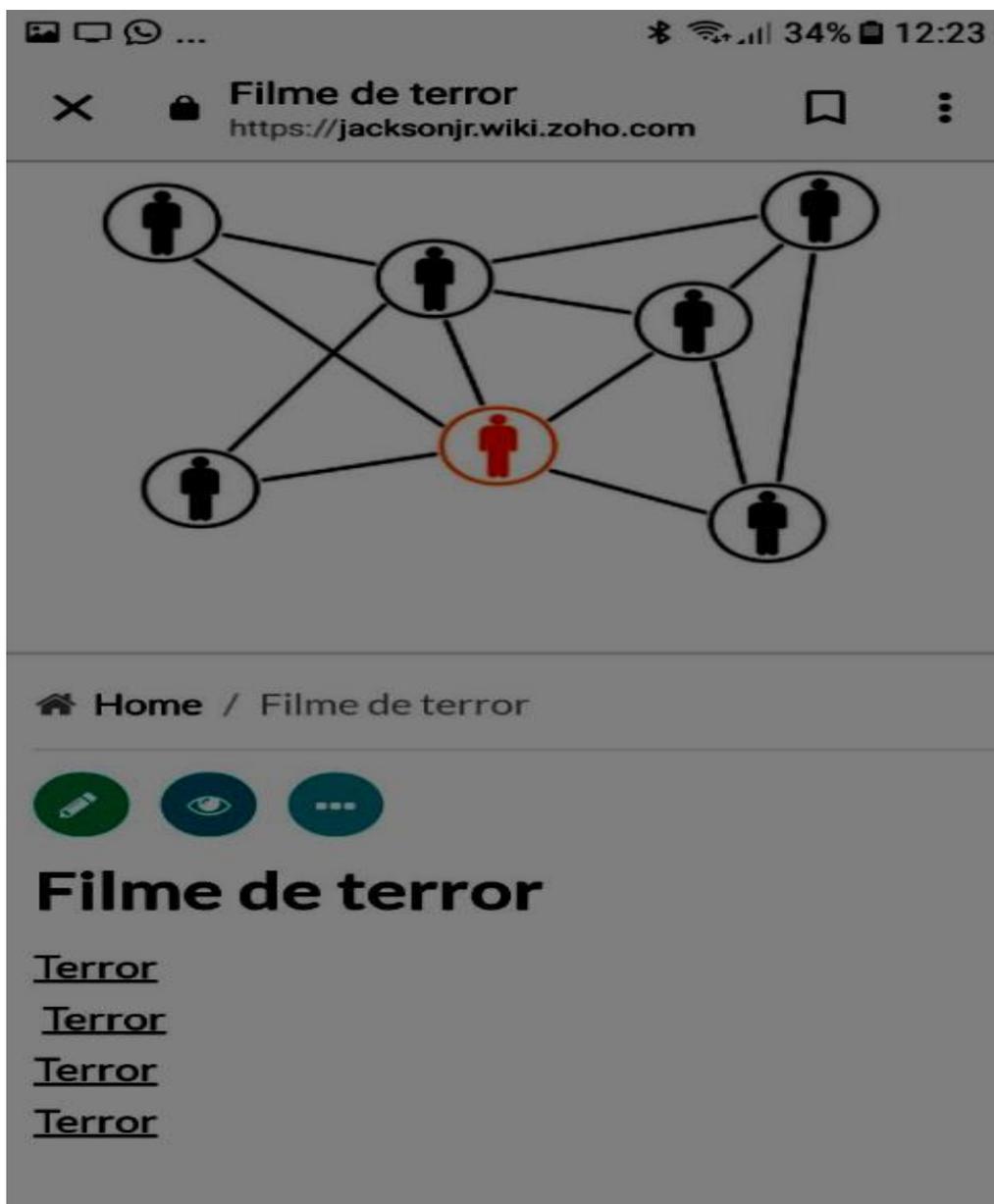
“Ave ou demônio que negrejas!
Profeta, ou o que quer que sejas!
Cessa, ai, cessa! clamei, levantando-me, cessa!
Regressa ao temporal, regressa
À tua noite, deixa-me comigo.
Vai-te, não fique no meu casto abrigo
Pluma que lembre essa mentira tua.
Tira-me ao peito essas fatais
Garras que abrindo vão a minha dor já crua.”
E o corvo disse: "Nunca mais".

E o corvo aí fica; ei-lo trepado
No branco mármore lavrado
Da antiga Palas; ei-lo imutável, ferrenho.
Parece, ao ver-lhe o duro cenho,
Um demônio sonhando. A luz caída
Do lampião sobre a ave aborrecida
No chão espraia a triste sombra; e, fora
Daquelas linhas funerais
Que flutuam no chão, a minha alma que chora
Não sai mais, nunca, nunca mais!

ANEXO 9: Print da plataforma



ANEXO 10: Print da plataforma



ANEXO 11 : Print da plataforma

ANEXO 12: Print da plataforma



Home / Roteiro para escrita

Roteiro para escrita

Roteiro para escrita

Escreva um conto de terror em que os personagens sofrem com a presença de entidades sobrenaturais ao ocuparem uma casa herdada por um misterioso parente. Você deve imaginar o porquê de cada vez mais os episódios se intensificarem. Seu texto deve ser um enigma. Procure despertar no leitor a curiosidade e o suspense. Defina os personagens listados abaixo, eles serão muito importantes para o desenvolvimento da história.

Como se inicia o conto

Quem serão os personagens (descrevê-los)

Descrição do cenário, o tempo;

A narrativa será em 1º ou em 3º pessoa;

Quem narra os fatos;

Qual a ordem dos fatos;

Qual o conflito, o clímax e o desfecho;

Por último, atribua um título que desperte a curiosidade do leitor.

