

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CENTRO DE TECNOLOGIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Marilu de Avila Fialho Simioni

**IMPLICAÇÕES NO PROCESSO CRIATIVO DE PRODUÇÃO TEXTUAL
EM LÍNGUA PORTUGUESA EM DIFERENTES MÍDIAS**

SANTA MARIA, RS
2019

Marilu de Avila Fialho Simioni

**IMPLICAÇÕES NO PROCESSO CRIATIVO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM
LÍNGUA PORTUGUESA EM DIFERENTES MÍDIAS**

Artigo de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Mídias na Educação (EAD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de título de **Especialista em Mídias na Educação**.

Orientador: Andre Zanki Cordenonsi

Santa Maria, RS
2019

Marilu de Avila Fialho Simioni

**IMPLICAÇÕES NO PROCESSO CRIATIVO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM
LÍNGUA PORTUGUESA EM DIFERENTES MÍDIAS**

Artigo de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Mídias na Educação (EAD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de título de **Especialista em Mídias na Educação**.

Aprovado: em 11 de março de 2019.

Andre Zanki Cordenonsi, Dr. (UFSM)
(Presidente /Orientador)

Giliane Bernardi, Dr^a. (UFSM)

Lisandra Manzoni, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

IMPLICAÇÕES NO PROCESSO CRIATIVO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA EM DIFERENTES MÍDIAS¹

IMPLICATIONS IN THE CREATIVE PROCESS OF TEXTUAL PRODUCTION IN PORTUGUESE LANGUAGE IN DIFFERENT MEDIA

Marilu de Avila Fialho Simioni²
Andre Zanki Cordenonsi³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar quais são as implicações surgidas no processo criativo em atividades de produção de textos em plataformas digitais. Para tal, escolhemos um grupo de 23 estudantes do oitavo ano do ensino fundamental ao qual foi proposta a realização de atividades de leitura e escrita. Em um primeiro momento, as produções dos textos ocorreram em meio escrito convencional. Subsequentemente, em uma segunda etapa, os mesmos temas foram abordados em atividades de escrita que se utilizaram de *Websites* de criação de vídeos e histórias em quadrinhos. Para avaliar as diferenças encontradas nesses dois segmentos, utilizamos elementos da linguística textual, mais exatamente os conceitos de continuidade, progressão, articulação e não contradição. Com isso, podemos identificar quais desses princípios são mais comprometidos ou favorecidos com o uso de diferentes plataformas para a produção textual. Nossa análise mostrou que tais espaços podem servir como impulsionadores de criatividade em sala de aula, desde que sejam respeitados os parâmetros textuais.

Palavras – Chave: Produção de textos; Plataformas Digitais; Parâmetros de Textualidade.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the implications of the creative process in text production activities on digital platforms. Then, we selected a group of 23 students from the eighth grade of elementary school who were offered reading and writing activities. At first, the productions of the texts took place in conventional writing spaces. Subsequently, in a second step, the same themes were addressed in writing activities that were used from websites for creating videos and comics. To evaluate the differences found in these two segments, we use elements of textual linguistics, more precisely the concepts of continuity, progression, articulation and non-contradiction. With this, we can identify which of these principles are more compromised or favored with the use of different platforms for textual production. Our analysis indicated that these spaces can promote the student's creativity, since some parameters are respected.

Keywords: Textual Production; Digital Platforms; Textually Parameters.

¹ Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Mídias na Educação.

² Aluna do Curso de Especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

³ Professor Orientador, Doutor, Universidade Federal de Santa Maria.

1. INTRODUÇÃO

Em meio à coexistência de diferentes compartimentações teóricas e posicionamentos que tentam explicar a atual fase de nossa experiência moderna, um ponto parece comum entre os mais antagônicos pontos de vista encontrados no mercado intelectual atual: as inovações tecnológicas representam um fator de extrema influência nos mais variados níveis de nossa existência, tanto em nossos relacionamentos, na forma como acessamos informações bem como na maneira pela qual participamos dos processos de ensino e aprendizagem. Tal diagnóstico, no entanto, não é algo necessariamente novo. Há aproximadamente cinquenta anos, Marshall McLuhan apontava para algo parecido ao se referir ao surgimento da televisão enquanto meio de comunicação em massa:

O meio, ou processo, de nosso tempo – de tecnologia elétrica – está remodelando e reestruturando padrões de interdependência social e todos os aspectos de nossa vida pessoal. Por ele somos forçados a reconsiderar e reavaliar, praticamente, todos os pensamentos, todas as ações e todas as instituições anteriormente aceitos como óbvios. Tudo está mudando – você, sua família, sua vizinha, sua educação, seu emprego, seu governo, sua relação com os outros. E essa mudança é dramática. As sociedades sempre foram moldadas, mais pela natureza dos meios que os homens usam para comunicar-se que pelo conteúdo da comunicação (MCLUHAN, 1967, p.8)

Não podemos deixar de destacar a referência feita por McLuhan ao ato de comunicação, elemento esse diretamente relacionado ao uso da linguagem em diferentes meios e via diferentes canais. Logo, como afirmam Barton e Lee (2015), a linguagem tem assumido um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas que são, antes de tudo, “transformações de comunicação e de construção de sentidos” (2015, p. 13).

Ainda de acordo com os autores, somos informados de que da mesma forma como a linguagem atua como influenciadora das relações sociais, ela também é por elas influenciada. Isso denota o fato de que a tecnologia, mesmo sendo algo central nesse quadro de mudanças, é, sobretudo um elemento num conjunto de fatores interligados no qual o uso da(s) linguagem(ns) hoje disponíveis mostra-se como força onipotente.

Partindo dessa ideia, a presente reflexão pretende indagar a respeito de como o uso de diferentes mídias pode influenciar no processo criativo analisado a partir de atividades de produção textual realizadas por alunos dos anos finais do

ensino fundamental. Mais especificamente, nos propomos a aplicar propostas de produção de textos a diferentes grupos de alunos, cada qual convidado a realizar suas produções ou em meios convencionais como o material impresso, ou em websites que utilizam o emprego de avatares ou criação de HQ"s para produção de narrativas. Atrelado a essa atividade, nos preocupa analisar, ainda, se estes dois contextos exercem alterações significativas na criatividade dos alunos. Além disso, procuraremos mapear quais mudanças linguísticas são observadas nas produções feitas nos dois ambientes e quais pontos positivos e negativos podem ser vistos nas atividades realizadas nos dois canais. Com isso, espera-se chegar a um diagnóstico que sirva para nortear futuros usos das duas vertentes analisadas, entrecruzando os benefícios gerados em cada uma delas.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Não é algo novo dizer que os ambientes virtuais propiciam aos usuários novas formas de contato com diferentes gêneros textuais. Em relação à essa diferente realidade, Cereja e Magalhães (2008) salientam a nova ordenação presente nessa modalidade de leitura e escrita:

Na internet o processo de ler ou escrever um texto deixou de ser linear, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo, um procedimento de cada vez. O internauta pode, simultaneamente ao processo de leitura de um texto, acessar *links*, ler outros textos, ouvir música, examinar imagens e planilhas, redigir *e-mails* e, finalmente, voltar a ler o texto que foi o ponto de partida para uma série de operações e de interações pela Internet (CEREJA E MAGALHÃES, 2008, p. 201).

Essa forma não linear de apresentação das informações coloca algumas dificuldades para o processo de autoria. Primeiro, a construção de hipertextos demanda um modo de organização do pensamento que é nova para a maioria dos autores. Grande parte do nosso conhecimento foi adquirida a partir da leitura de textos sequenciais e hierárquicos e essa estrutura é reproduzida nos modos como organizamos nosso pensamento e construímos textos escritos. No entanto, nesses novos espaços, o leitor pode ter acesso direto à matriz textual e a quase total ausência de custos no processo de reprodução do texto pode favorecer construções textuais que se organizam de forma inclusiva e não mais da forma exclusiva sob ponto de vista social, econômico e cultural.

Há ainda autores que se preocupam em analisar as consequências não propriamente positivas da alta penetração da tecnologia em nossas vidas. Nicholas Carr, em *A geração Superficial*, apresenta uma série de advertências em relação às consequências do uso da internet no cérebro humano. Uma das conclusões mais significativas do estudo de Carr, é a de que, dada a plasticidade de nosso cérebro, observa-se na atualidade que nossos hábitos *on-line* reverberam no funcionamento de nossas sinapses neurais. Logo, esses circuitos de nossa mente que são utilizados para simplesmente passar os olhos, vasculhar e executar multitarefas estão cada vez mais expandidos e fortalecidos, enquanto aqueles dedicados à concentração continuada e leitura profunda estão se desgastando. Assim, conclui o autor britânico:

As funções mentais que estão perdendo a batalha das células cerebrais „da sobrevivência do mais ocupado“ são aquelas que usamos para percorrer uma narrativa extensa ou um argumento elaborado, aquelas com as quais contamos quando refletimos sobre nossas experiências ou contemplamos um fenômeno interno ou externo. As vencedoras são aquelas funções que nos auxiliam a localizar, categorizar e avaliar velozmente porções disparatadas de informações em uma variedade de formas. Não coincidentemente, essas funções são muito semelhantes às realizadas pelos computadores que são programados para a transferência a alta velocidade dados para dentro e fora da memória. Mais uma vez, parece que estamos assumindo as características de uma nova tecnologia intelectual popular (CARR, 2011, p.197).

Na medida em que o pensamento linear e a leitura profunda parecem estar cedendo espaço à novas formas de pensar, essas moldadas pela influência dos meios digitais, o trabalho com a escrita também torna-se mais problemático e desafiador. Problemático no sentido de encontrar formas de trabalho com a “nova tecnologia intelectual popular” vista por Carr e desafiador no que se refere a quais práticas devemos trazer para o contexto de sala de aula.

Nisso, o trabalho com as plataformas eletrônicas aqui analisadas feito de forma a valorizar noções estruturantes da produção de textos, tais como os elementos da linguística textual por nós evocados, pode ser uma estratégia útil. O que se deve buscar é um equilíbrio entre os benefícios oferecidos por cada plataforma, como a não contradição e a articulação da modalidade escrita atreladas à progressão propiciada pelos meios digitais.

A preocupação em iniciar esse trabalho pelos anos finais do ensino fundamental se justifica pelo fato de termos perante nós um público ainda em

processo de aquisição de habilidades no que se refere ao uso da língua portuguesa na modalidade escrita. Sendo esse trabalho bem estruturado, o caminho para um aprofundamento dessas habilidades em estágios posteriores da vida escolar torna-se mais viável. Nesse sentido, atrelar o uso de ferramentas que transcendam o modelo convencional de aula, desde que mantido o cuidado a determinados parâmetros linguísticos, certamente mostra-se como algo a ser estudado e considerado por aqueles envolvidos no processo de ensino.

Autores como Coscarelli (2016), Marcuschi (2005), entre outros, tem apontado para a importância de *blogs* e redes sociais como espaços privilegiados de produção e circulação de textos. Ribeiro (2017) acrescenta a esses exemplos os jogos digitais, também como modelo de plataforma que permite ler e escrever virtualmente. No entanto, a maioria desses estudos não menciona *websites* que se valem da criação de personagens (avatares) para produção de histórias.

Imbuído nessa perspectiva, nossa proposta de trabalho é direcionada não apenas a confirmação de certas crenças no que tange à comparação entre textos produzidos em plataformas digitais e em modalidades convencionais. Não almeja-se, aqui, indicar uma modalidade superior à outra, mas sim identificar quais fatores podem ser vistos como profícuos nessa atividade e de que maneira elementos podem ser intercambiados entre as duas modalidades.

Como bem Lembra Zacharias (2016), tanto os textos digitais ou impressos são dialógicos e polifônicos, indício este que aponta para uma entre as várias semelhanças que mais aproximam do que afastam textos produzidos por meio de espaços virtuais e convencionais. Nesse rumo, Ana Elisa Ribeiro (2016) parece estar de acordo com tal propósito ao afirmar que a linguagem - englobando também sua modalidade escrita – é composta pela modulação de diversas outras linguagens sendo, portanto, inútil tratar a leitura e a escrita com base no maniqueísmo vantagens /desvantagens oferecidos por determinados suportes. Dessa forma:

Chamar o impresso de limitado porque ele não faz o que um site pode fazer é ignorar os recursos e as características de cada meio. No entanto, é possível que tenhamos feito um *upgrade* em nossas habilidades por meio do contato com *softwares* de edição (como o Word e o Paint, para não citar softwares profissionais), o que também nos traz, talvez, uma percepção renovada das linguagens e do que podemos construir com elas (RIBEIRO,2016, p.37).

Logo, como forma de estabelecer um parâmetro para considerar texto e textualidade, seguiremos o que Costa Val define como sendo tais categorias. Primeiro, a autora entende que um texto é definido como “uma unidade da linguagem em uso cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação” (1998, p.6). Para tal, três são os níveis definidores do que é um texto: O pragmático, relacionado a atuação informacional e comunicativa; O semântico-conceitual, do qual depende sua coerência; e o formal, ligado à coesão. Já em termos de uma “textualidade”, Costa Val aponta para sete elementos que caracterizam essa propriedade dos textos, sendo eles *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, normatividade e a intertextualidade*.

Porém, antes de apresentarmos nossa metodologia de trabalho, cabe analisarmos com mais cuidado o que *websites* que se valem da criação de personagens e filmes podem ofertar em relação à produção de texto.

1.2. MOVIEMAKERS E OUTRAS FORMAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

No atual contexto do ensino de línguas, modalidade profundamente atravessada pela influência das novas tecnologias, tornou-se lugar-comum entre diversos teóricos da área a concepção de que uma aula, tanto de língua portuguesa, inglesa ou espanhola, não deve apenas ser direcionada a aspectos meramente estruturais e desconectados da realidade dos sujeitos que fazem parte desse processo. Assim, podemos observar que abordagens apenas normativas, cujo ponto principal é a exploração exclusiva de aspectos gramaticais, não mais condizem com as expectativas e demandas dos estudantes na atualidade.

Nesse sentido, a afirmação de Vera Lúcia Menezes Paiva (2016) - uma das mais reconhecidas autoras sobre o tema metodologia de ensino de línguas – denota o fato de que uma língua deve “fazer sentido para seu aprendiz”, não sendo apenas um conjunto de estruturas gramaticais. Assim, de acordo com a autora:

Sempre me posicionei contra o foco exclusivo na leitura ou no ensino meramente gramatical, ou na tradução. Primeiro porque não defendo que o professor tem o direito de fazer essas escolhas passando por cima dos desejos dos alunos, segundo porque parto da premissa de que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (PAIVA, 2016, p.4).

Paiva não cita de forma explícita, mas o que emerge de seu pensamento é a necessidade de dar autonomia ao estudante no momento de aprendizado de uma língua. Pensando nisso, a utilização de plataformas alternativas de uso da comunicação escrita pode representar uma valiosa alternativa que visa atender à demanda de autonomia em tempos de superinformação. Também podem servir de ferramenta que colabora para a valoração da complexidade de uma língua, fator esse tido como extremamente relevante por Paiva (2016).

A primeira dessas plataformas que propomos como meio de produção escrita é o *website* de criação de filmes DVOLVER⁴.

Nesse ambiente, o usuário pode construir pequenos filmes de animação, tendo inúmeras alternativas de escolha no que tange a personagens, cenários e situações (encontro, despedidas e monólogos).

As figuras 1 e 2 podem exemplificar isso:



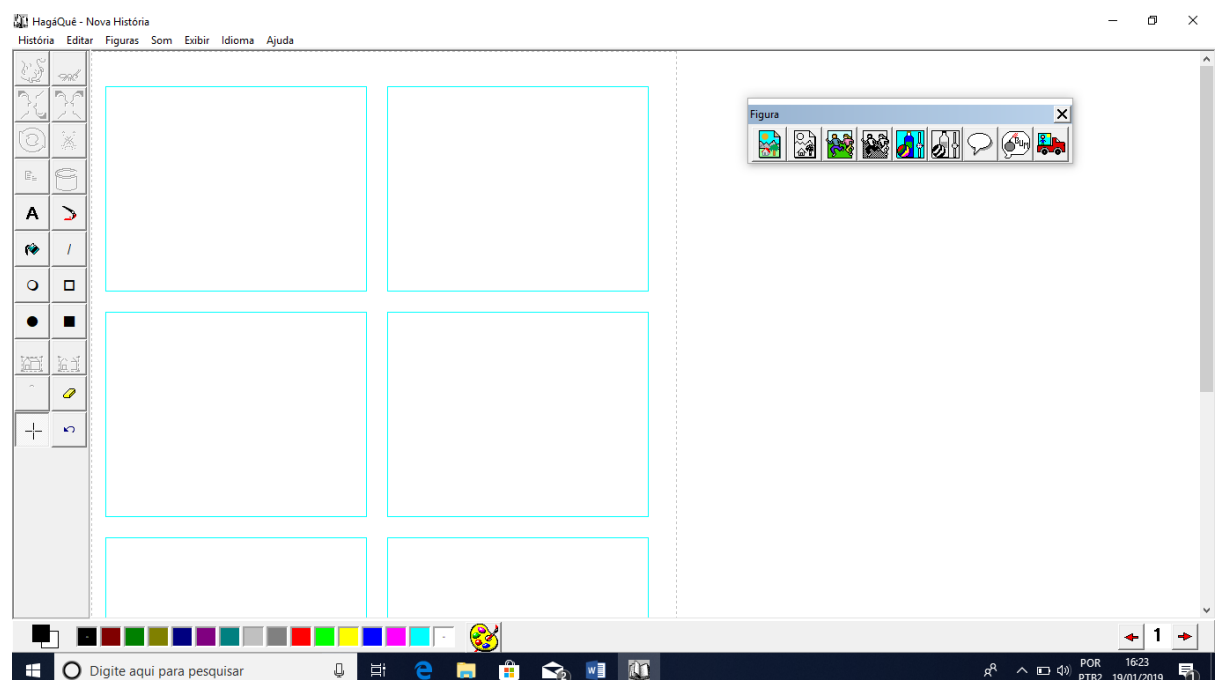
Figura 1: DVOLVER / escolha de cenário

⁴Disponível em <http://dvolver.com/moviemaker/male.html>



Figura 2: DVOLVER: escolha de cenário, tipo de encontro, tipo de personagem e criação de texto.

Como outra plataforma de criação de texto em ambiente virtual, aqui propomos o uso do programa *Hagaquê*. Nesse software, o usuário tem à disposição o uso de uma barra de ferramentas que permite o trabalho com imagens e texto em forma de balões, como em histórias em quadrinhos que bem conhecemos, ou simplesmente com quadros e legendas. Há também a possibilidade de extração de *templates* e outros tipos de imagens disponíveis na *web*.



Programa Hagaquê - tela inicial

Mesmo que essas duas plataformas tenham a predominância do emprego de imagens e a utilização de linguagem não-verbal parece ser a tônica, o elemento da escrita em nenhum momento é descartado. Esse indício é o que nos permite aproximar, de modo comparativo, as duas modalidades de escrita aqui estudadas: o meio digital e o convencional.

3. METODOLOGIA

Em momentos de encontro com os alunos que servirão de grupo para a testagem de nossa hipótese, buscamos levantar quais questões se fazem mais presentes em seus cotidianos. Essa discussão foi conduzida tendo por base principal estilos musicais, programas de TV, canais do *Youtube* e preferências de leitura mais recorrente entre eles. Desses debates, temas que envolvem questões ligadas a histórias de terror, elementos sobrenaturais, tecnologia e violência ganham destaque. Antes de fornecer maiores detalhes à produção de textos dos alunos, tornou-se necessário apontar quais são os parâmetros que nortearam a análise do produto final de nossa prática.

3.1. PARÂMETROS DE TEXTUALIDADE

A aqui já citada Maria da Graça Costa Val define “texto” ou discurso como sendo uma ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, munida de capacidades sócio comunicativas, semânticas e formais. No âmbito dos sentidos de um texto, o conceito de “coerência” assume a condição de elemento central no que tange a textualidade, uma vez que dele dependem não apenas aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, isso manifestado no fato de que um texto pressupõe um compartilhamento de conhecimentos entre os envolvidos nesse tipo de processo comunicativo. Dessa forma, segundo Costa Val:

A coerência de um texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põem em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso (COSTA VAL1998, p.7).

Em termos de uma superfície textual, ou seja, da manifestação linguística da coerência, Costa Val retoma a noção de “coesão” como outro fator central para a

construção de uma textualidade. Aqui temos o elemento responsável pela formação da unidade formal do texto, construída por meio de mecanismos gramaticais e lexicais.

Convém lembrar que, um mecanismo gramatical é visto principalmente pelo uso, por exemplo, de pronomes anafóricos, artigos, elipses, concordância verbo-nominal e conjunções. A coesão lexical, por sua vez, pressupõe a reiteração, substituição e associação de palavras.

Na primeira modalidade, o que pode ser observado ou pela mera repetição de um item lexical ou por processos de nominalização – como a substituição de um verbo por um substantivo cognato (adiar/ adiantamento; ceder/ cessão). Ao processo de substituição, são associados movimentos de sinonímia, antonímia e hiponímia (quando o termo substituído representa uma parte ou um elemento e o substituidor representa toda uma classe, como no exemplo carroça - veículo). Por último, a associação se dá quando é permitida a relação entre itens vocabulares de um mesmo esquema cognitivo. Assim, ao falarmos em sala de aula, por exemplo, poderíamos em seguida mencionar vocábulos como aluno, caneta, escola, professor e livros. Por fim, pode-se sintetizar a relação entre coesão e coerência dentro de um texto da seguinte maneira:

A coesão e a coerência têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que podemos chamar de conectividade textual. A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos, e a coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico (COSTA VAL, 1998, p. 7).

Logo, para a análise que por ora segue, utilizaremos esses pressupostos como referência para a análise das produções feitas na prática de produção textual aqui aplicada. Eles serviram como denominador comum para estabelecermos os níveis de textualidade para identificarmos os aspectos positivos e negativos observados na atuação do grupo de estudantes participante de nosso estudo nas atividades de escrita, tanto no meio digital como no escrito.

3.2 NA SALA DE AULA

Durante os meses de outubro e novembro de 2018, foi aberta na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenente João Pedro Menna Barreto a

possibilidade de, em um período de uma hora aula semanal, estabelecer o encontro com os alunos participantes dessa atividade. Para tal, foram escolhidos 23 estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, com média de idade variando entre treze e quatorze anos e ao final, totalizamos oito horas de trabalho em sala de aula.

Desses encontros foram elaboradas dezoito produções escritas, entre minicontos e textos dissertativos, sete vídeos com a ferramenta DVOLVER e doze histórias em quadrinhos com o uso do programa *Hagaquê*. Para fins de análise, trechos das produções dos alunos são aqui transcritos e seus respectivos originais serão disponibilizados em anexo a esse trabalho.

Como base para medir a coesão e coerência textual dessas produções – e ainda seguindo a contribuição de Costa Val (1998) adotamos quatro critérios assim definidos:

- a) Continuidade: trata basicamente da retomada de elementos no decorrer do discurso e é relacionada à unidade do texto, pois este depende de uma reiteração de ideias para não ser apenas uma mera junção de palavras.
- b) Progressão: mesmo que um texto dependa da continuidade de ideias, é necessário que estas progridam no intuito de formar uma mensagem final e, assim, estabelecer-se o ato de comunicação. Ou seja, todo texto deve retomar seus aspectos semânticos e sintáticos, mas não deve limitar-se a isso e sim conseguir introduzir novas informações.
- c) Não - contradição: de forma clara, temos de afirmar que um texto não pode cair em contradição, violando questões básicas no que tange à lógica. Salvo em casos de textos ficcionais ou de ordem conotativa, nos quais alguns princípios lógicos são pragmaticamente violados.
- d) Articulação: esse parâmetro analisa como cada parte de um texto funciona em relação às demais.

Também é importante ser destacado o processo de escolha dos temas e tipos de textos utilizados em nossa prática. Inicialmente pensou-se em trazer ao grupo de alunos textos pré-selecionados que direcionassem um tema. No entanto, essa ideia mostrou-se infrutífera, uma vez que os interesses dos estudantes, mesmo em um grupo pequeno, mostraram-se ser intensamente heterogêneos. Assim, a opção pela escolha de uma temática prévia e única logo foi descartada e nossa ênfase foi

direcionada à elaboração de pequenos contos – visto que histórias de terror e mistério têm grande aceitação em nosso corpus – e anúncios publicitários.

Outro fator importante a ser destacado, trata da postura não normativa e da mesma forma não avaliativa adotada na aplicação da proposta de trabalho com os estudantes. Isso implica na forma livre com que os alunos puderam se expressar em suas produções, deixando-os mais livres para escrever e, a partir daí, identificarmos as características dos textos em seu estado, digamos, mais natural.

Como primeira etapa de nosso trabalho, propomos aos alunos uma primeira rodada de atividade escrita a ser feita por meio convencional, tendo como recurso apenas material impresso. Em um segundo momento, o recurso utilizado foi o site de elaboração de vídeos DVOLVER, no laboratório de informática da escola. A seguir, como terceira e última etapa, a atividade escrita foi feita com intermédio do programa Hagaquê.

4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Em relação aos manuscritos dos alunos, pode-se perceber problemas mais evidentes no que tange a continuidade e a progressão. Em relação ao primeiro item, as inadequações são encontradas, sobretudo, no âmbito da coesão, mais especificamente na dificuldade dos alunos em efetuarem as substituições lexicais no intuito de não repetir determinada palavra de forma excessiva. Quanto ao progresso do texto na modalidade escrita, podemos afirmar que a maior dificuldade é manifestada na dificuldade que os estudantes apresentaram em chegar a uma conclusão em seus textos, por vezes realizando isso de maneira pouco trabalhada ou simplesmente deixando de fazer.

Isso pode ser identificado logo em uma das primeiras propostas de redação, quando aos alunos foi solicitado que descrevessem um ato de violência por eles já vivido ou visto nas ruas. A transcrição abaixo serve para melhor ilustrarmos nossa afirmação:

“Estava caminhando perto de casa quando percebi que eu estava sendo perseguido por alguém e eu andei mais rápido e esta pessoa – ou um bicho – correndo mais rápido e eu dobrei numa rua. Eu não vi mais ele. Quando eu fui no mercado eu vi que essa pessoa não tinha um braço”.

Fica evidente, aqui, o comprometimento da continuidade do texto tendo em

vista a repetição do pronome pessoal “eu”, que poderia simplesmente ser suprimido em alguns períodos (elipse). Além disso, é notória a não progressão desse trecho, considerando a falta de dados que forneçam uma maior lógica ao texto. Essas marcas também são encontradas no exemplo abaixo:

“Quando saiu na rua foi assaltado e pegaram os pertences e deram uma facada e os ladrões saíram correndo e a pessoa ficou deitada no chão sangrando e tentando pedir ajuda mais(sic) não conseguiu e de repente aparece alguém mais(sic) não ajudou e ficou o ferido no chão e morreu”.

Além do equivocado e excessivo uso da conjunção aditiva “e”, que por si já serve para indicar uma progressão defeituosa desse período, tanto no âmbito da coesão como da coerência, tal desvio serve também para exemplificar algo que também é encontrado na transcrição anterior. Trata-se da penetração do discurso oral na modalidade escrita, algo bastante comum até mesmo em alunos em séries mais avançadas.

Nessa primeira etapa, não foram encontrados problemas mais graves em relação ao princípio da não-contradição, apesar das dificuldades percebidas no que tange a articulação e progressão de ideias. Logo, podemos observar que, no âmbito dos dezoito textos elaborados de maneira convencional, mais da metade apresentou problemas de coesão e coerência graves a exemplo nos relatados acima. Isso pode ser percebido na dificuldade existente em relação à aplicação do princípio de progressão textual. Em segundo lugar, encontramos a dificuldade em conferir unidade aos textos, ou seja, problemas com o estabelecimento do princípio de continuidade. Quanto à articulação e não-contradição, verificamos que os problemas não foram tão graves.

Essa avaliação altera-se ao nos voltarmos à análise dos vídeos produzidos por meio do uso do site de elaboração de vídeos DVOLVER. Abaixo, reproduzimos algumas das imagens obtidas nessa etapa a fim de ilustrarmos nossas conclusões. Antes, cabe salientar que nesse momento foi proposto um tema central para as produções, o da violência. À época da realização do trabalho, vivíamos as vésperas da eleição presidencial logo, temas debatidos na campanha, se fizeram presentes.

O primeiro exemplo, que bem demonstra uma lógica presente em todos os vídeos produzidos em relação aos problemas de escrita, deixa transparecer tal evidência:



https://www.youtube.com/watch?v=1c294940U



Nessa sequência de cenas, produzida com a utilização do DVOLVER.com, percebemos inicialmente a ocorrência de um certo direcionamento propiciado por essa ferramenta à utilização de um nível de linguagem mais próximo ao da fala coloquial. Isso pode ser visto tanto pelo uso de gírias nas formas de saudação (e aí, fala!), o uso de palavras de baixo calão como “foda” e desvios do nível culto da escrita em construções como “vai piorá”.

A coesão e a coerência do texto fica estabelecida muito mais por fatores externos do que propriamente conectores linguísticos, elementos esses que fornecem ao vídeo/texto certo teor de progressão mesmo sem a necessidade de uma retomada de termos ou ideias de forma textual. Provavelmente seja este o grande ponto positivo da plataforma, que praticamente impulsiona a inserção de novas ideias, algo observado na passagem abaixo:



Mesmo que de maneira ainda incipiente, nessa segunda sequência de imagens podemos perceber, ao menos, a tentativa de se inserir algum argumento melhor elaborado. Primeiro, pela lembrança de que a legalização do porte de armas – assunto presente no debate político eleitoral à época – não assegurou nos lugares em que foi implantada uma redução nos índices de violência. Segundo, pela lembrança do personagem João de que um dos candidatos defende tal ideia e de que devemos pensar a respeito.

A última cena do vídeo provoca um corte nesse aprofundamento argumentativo e retoma o uso de expressões coloquiais e de baixo calão.



No último trecho, há um comprometimento no âmbito textual da articulação das ideias. O personagem que aparentemente iria pensar a respeito da opinião contrária utiliza um termo pejorativo para se referir ao seu interlocutor. Além disso, desmerece completamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mesmo que essa instância não mantenha uma relação direta com o tema do diálogo apresentado no vídeo/texto.

Com isso, é seguro afirmar que o recurso DVOLVER.com naturalmente favorece a progressão e a continuidade textual, mantendo sua coesão e coerência principalmente por meio de elementos extratextuais. No entanto, o que se perde nesse vídeo e nos demais, é o fator de articulação, que encontra na possibilidade de esgarçamento exagerado do tema, seu maior obstáculo.

No universo de nosso trabalho, um maior equilíbrio entre os quatro parâmetros de análise aqui considerados é visto no uso do software *Hagaquê*. Observamos um exemplo que, embora tido como bem elaborado, não deixa de apresentar alguns problemas comuns às demais produções desse conjunto:



Os alunos que elaboraram o anúncio acima não seguiram o modelo mais conhecido das histórias em quadrinho, com personagens e diálogos escritos dentro dos famosos balões. Mesmo assim, podemos perceber alguns méritos nesse breve excerto em relação ao estabelecimento da coesão e da coerência do texto.

A progressão manteve-se com um bom equilíbrio entre a parte escrita e as imagens, mesmo que estas não sejam das mesmas pessoas. No que tange a coesão, os alunos utilizaram palavras de um mesmo grupo cognitivo - tais como meu, eu, me e pedi – que corretamente conferem continuidade e progressão ao texto. No âmbito da coerência, as imagens colaboram para sua existência. Um claro exemplo a essa informação é visto na foto do segundo quadrinho, quando ainda estamos sendo apresentados ao problema. Nessa imagem, a garota faz o sinal de pare com a mão, mas seu olhar triste, somado ao olho roxo, denotam sinal de medo

e impotência da vítima.

Essa situação parece mudar no penúltimo quadrinho, que representa um momento de tomada de consciência, ideia mostrada por meio da postura firme e olhar da figura feminina. Também há boa articulação entre as partes da história, pois observa-se nos dois primeiros quadrinhos o início de um problema – a violência infligida à mãe pelo pai - que logo se estende à filha e, por fim, a indignação da narradora que deixa a entender que uma denúncia será feita.

Há de se salientar, também, que a multiplicidade de assuntos dentro do tema violência nas atividades que envolveram as plataformas digitais assumiram uma maior diversidade. Diferente da atividade escrita, quando apenas obtivemos textos falando de assaltos e mortes, nas outras modalidades a temática variou desde a violência doméstica, *bullying*, violência nos presídios, liberação ou não do porte de armas e legalização das drogas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a escrita em meio convencional realizado em nossa análise revelou problemas comuns nas redações de alunos não apenas da faixa etária que serviu de *corpus* para o estudo, mas algo visto também em alunos de diferentes níveis escolares. Os desvios mais comuns encontrados situam-se nos níveis da progressão e continuidade. Tanto no âmbito da coesão como da coerência, defeitos como a repetição de termos – a não utilização de elipses e sinônimos e a falta de ligação entre ideias mostraram-se presentes na amostragem.

Quanto ao uso do site DVOLVER.com em atividade de produção textual, pode-se observar a existência de certa progressão e continuidade, porém houve prejuízos na articulação de ideias e baixo índice de texto escrito, uma vez que tanto a coesão e a coerência das produções deu-se muito mais por fatores externos. Isso se deve ao fato da abordagem de temas com grande repercussão na imprensa, tais como violência e eleições presidenciais, o que parece ter passado aos autores a sensação de que pouco precisava ser dito.

Entre as três plataformas utilizadas, o maior equilíbrio foi observado no uso do programa *Hagaquê*. Isso pode ser afirmado pelo fato de nessas produções os quatro parâmetros de textualidade terem sido melhor respeitados. Também essa

ferramenta propiciou boa margem para o aparecimento de texto escrito que exigiram a utilização dos recursos linguísticos necessários para o estabelecimento da coesão e da coerência textual.

Assim, podemos afirmar que tanto o site DVOLVER.com e o programa *Hagaquê* possibilitam não apenas o trabalho com o *design* de imagens, escolha de diferentes *layouts* e cenários, ponto que influenciou diretamente a possibilidade de ampliar-se as temáticas abordadas, mas também oferecem espaços diferenciados para a prática da produção textual. Encontramos tal evidência não apenas nas observações acerca do processo criativo, mas também pelo fato de a utilização desses meios representar a oportunidade para uma aula mais dinâmica, na qual os estudantes possam atuar com mais autonomia em relação aos objetos de aprendizagem.

Apesar desses aspectos altamente positivos, temos que ter em mente a advertência feita por estudos aqui já mencionados, mais especificamente no que se refere à substituição do pensamento de forma linear por outro mais desconexo. A experiência com os recursos digitais, principalmente o DVOLVER.com, mostrou a possibilidade de existirem possíveis desvios em relação à produção de textos. Desvios esses que podem prejudicar os parâmetros de textualidade ou mesmo relegar a escrita para um segundo plano.

No entanto, se os recursos que aqui favoreceram certa descontinuidade às produções dos alunos forem manejados de maneira mais direcionada em estratégias de produção de textos, temos uma ferramenta valiosa no que diz respeito ao incentivo à criatividade, uma vez que esses ambientes digitais, dado a infinidade de contextos e situações que podem ser simuladas, abrem espaço a uma amplitude temática que pode abarcar a heterogeneidade presente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARTON, David. LEE, Carmen. **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

CARR, Nicholas. **A Geração Superficial**: o que a internet está fazendo com nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. **Entre Textos e Hipertextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

McLUHAN . **O Meio é a Mensagem**. São Paulo: Penguin Books, 1967.

Nesses Últimos Meses. *Revista de Educação*. Salvador: CEAP, n. 25, p. 5, jun. 1999. Editorial.

PAIVA, V.L.M.O. **Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa** (no prelo), disponível em <http://www.veramenezes.com/ligeap.htm>. Acesso em setembro de 2018.

RIBEIRO. Ana Elisa. **Leitura Escrita e Tecnologia**: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias Para Aprender**. São Paulo: Parábola 2016.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Ática, 1998.

VIGOTSKI. L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias Para Aprender**. São Paulo: Parábola 2016.