temática
ISSN|1807-8931

Escrever na Escola no Século XXI: inquietações e desafios para os professores de línguas

Writing at School in the 21st Century: concerns and Challenges for Language Teachers

José António Brandão CARVALHO[1]

Resumo

A evolução tecnológica que estamos a viver tem gerado profundas transformações nos usos da linguagem escrita, a vários níveis: nos meios e nos instrumentos utilizados para escrever; nos processos físicos e cognitivos implicados na produção textual; na edição do texto e nos modos utilizados para veicular sentido; nos contextos em que se comunica por escrito, nas coordenadas que os configuram e nos géneros textuais que deles decorrem, alguns deles com linguagens e códigos próprios e muito específicos. Tendo isto em conta, procura-se, neste artigo, analisar as implicações desta revolução tecnológica no contexto da escola e no modo como esta perspetiva a escrita enquanto objeto de ensino e de aprendizagem e enquanto veículo de transmissão de saberes.

Palavras-chave: Tecnologias. Escrita. Ensino e aprendizagem.

Abstract

The technological evolution that we are experiencing is causing deep transformations in the uses of written language, concerning different aspects: the means and instruments used for writing; the physical and cognitive processes involved in text production; the text editing processes and the modes used to convey meaning; the contexts of written communication; the text genres that emerge in these new communication contexts. Taking this into account, this article seeks to analyze the implications of this technological revolution in the context of the school and in the ways it views writing as an object of teaching and learning and as an instrument of knowledge transmission.

Keywords: ICT. Writing. Teaching and learning.

Introdução

Ao longo dos tempos, a escrita, enquanto conteúdo escolar, foi objeto de contínuas reconfigurações e gozou de diferentes estatutos. Sobrevalorizada em determinados momentos da história, em que o aluno era avaliado pela sua capacidade de

[1] Doutorado, com Agregação em Educação, especialidade de Literacias e Ensino do Português. Investigador do CIEd - Centro de Investigação en Educação da Universidade do Minho – Portugal.
E-mail: jabrandao@ie.uminho.pt

se exprimir por escrito, com os modelos clássicos como referência, subvalorizada noutros, em que, perspetivada como código secundário, foi desqualificada em relação à dimensão oral da linguagem, nem sempre foi fácil determinar até que ponto a escrita constituiu um verdadeiro objeto de ensino-aprendizagem ou foi simplesmente veículo da transmissão dos saberes escolares, com particular relevância nas situações de avaliação. Hoje em dia, o lugar da escrita enquanto conteúdo escolar no contexto da aula de língua é consensualmente reconhecido, num plano de igualdade com os outros domínios de interação verbal e os saberes sobre o funcionamento da língua. Para além disso, o seu papel como ferramenta de aprendizagem, no âmbito dos diferentes domínios de saber, vem sendo progressivamente realçado.

A discussão do estatuto e do papel da escrita no contexto da escola não pode, contudo, ser feita sem termos em conta o estatuto e os papéis que essa mesma escrita assume num plano mais vasto, isto é, no quadro de toda a atividade de um indivíduo nos múltiplos contextos em que ela decorre ao longo de toda a sua vida. Trata-se, em suma, de discutir o lugar da escrita no mundo atual e as implicações daí decorrentes para o modo como a escola a deve encarar.

É à luz deste pressuposto que nos propomos analisar o impacto que o desenvolvimento tecnológico e o aparecimento de novos meios e instrumentos de escrita está a ter no modo como usamos esta linguagem e as implicações daí decorrentes para o seu uso e a sua abordagem no contexto escolar.

Novas tecnologias e escrita

A evolução tecnológica a que vimos assistindo ao longo das últimas décadas tem provocado profundas alterações na vida das pessoas, no modo como se relacionam e nos usos da linguagem, em geral, e da linguagem escrita, em particular. Podemos mesmo considerar que estamos a viver um período de revalorização da escrita. Esta está a ser usada em contextos e com funções que anteriormente competiam à variedade oral da linguagem, sendo cada vez maior o número de pessoas que a ela recorrem em múltiplas situações.

O impacto desta revolução tecnológica pode ser constatado a vários níveis: nos meios e nos instrumentos utilizados para escrever; nos processos físicos e cognitivos

implicados na produção textual; na edição do texto e nos modos utilizados para veicular sentido; nos contextos em que se comunica por escrito, nas coordenadas que os configuram e nos géneros textuais que deles decorrem, alguns deles com linguagens e códigos próprios e muito específicos.

Concentremos a nossa atenção em cada um destes aspetos e vejamos as respetivas implicações.

O meio e os instrumentos utilizados para escrever

Entendendo-se o meio como a substância na qual e pela qual a mensagem se concretiza e se torna acessível aos outros, num plano material e num plano social (KRESS & BEZEMER, 2009:170), podemos considerar que estamos perante uma dimensão que, fruto da evolução tecnológica, sofreu grandes alterações. A escrita de papel e lápis (caneta ou esferográfica) vem sendo progressivamente substituída pela escrita em teclado, visível num ecrã, por intermédio de um processador de texto. Não se trata de uma simples diferença material, muito pelo contrário. Trata-se de algo que não só afeta a dimensão física e motriz e o domínio cognitivo, como encerra um conjunto de potencialidades referentes ao aspeto e à forma do produto final e à sua legibilidade. Estas transformações têm, naturalmente, profundas implicações em termos de aprendizagem da escrita uma vez que, como salienta Cassany (2011), diferentes meios implicam conhecimentos e capacidades diferentes, sendo os envolvidos na escrita no computador mais numerosos e sofisticados do que os mobilizados na escrita tradicional.

Os processos físicos e cognitivos implicados na produção textual

A emergência de novos meios de escrita tem afetado, como atrás se disse, múltiplas dimensões da escrita. Uma das dimensões em que o impacto dessas mudanças, decorrentes do recurso às novas tecnologias, é mais notório é o da motricidade. Na verdade, os movimentos do braço e da mão que um indivíduo realiza num teclado são completamente diferentes daqueles que desenvolve quando escreve numa folha de papel com lápis ou esferográfica, assumindo agora os dedos um papel determinante. A dimensão motriz torna-se sobretudo relevante quando consideramos

que a sua automatização é condição *sine qua non* para que o processo de escrita decorra com o ritmo adequado resultante da articulação entre o fluir do pensamento e os movimentos pelos quais, no processo de redação, se torna possível a materialização das ideias em linguagem que se torna visível na folha de papel ou na superfície do ecrã.

A relevância deste aspeto é ainda maior quando constatamos a emergência de uma discussão sobre o modo como a criança, quando entra no seu percurso escolar, deve ser iniciada na escrita. Se considerarmos que, em alguns países, essa iniciação começa a ser feita no computador e não com recurso aos meios e instrumentos tradicionais, compreendemos que estamos perante um facto que pode mudar radicalmente a imagem que temos da escrita e transformar completamente as nossas conceções e formas de a ver, por muito estranho que isso nos possa parecer.

A escrita através do processador de texto tem também profundas implicações ao nível dos processos cognitivos inerentes ao ato de escrita. Pela sua versatilidade, o processador de texto permite aprofundar a natureza recursiva do processo de escrita cujas componentes – *planificação*, *textualização* e *revisão* - não devem ser entendidas como meras etapas ou fases estanques, mas sim como dimensões ou subprocessos integrados que podem emergir em qualquer momento, ativados por opção do escrevente em função do modo como o processo está a decorrer e tendo em vista os objetivos que o texto em construção visa alcançar. Isto torna-se viável na medida em que qualquer transformação do produto já construído, resultante de movimentos de *revisão*, pode dar origem a novos ciclos de *planificação* e *textualização*, podendo a inclusão de nova informação ou a reestruturação da já delineada ser levadas a cabo de forma recorrente, sem os custos e inconvenientes que isso normalmente tem quando se escreve com papel e lápis ou mesmo com a máquina de escrever (BARBEIRO, 1990; CARVALHO, 2003).

Para além disso, há aspetos inerentes a cada um dos referidos subprocessos que devem igualmente ser destacados.

No que respeita à *planificação*, a escrita em computador poderá tornar mais fáceis os processos de geração e organização do conteúdo ao permitir articular o ato de escrever com o acesso a fontes de conteúdo que se revelem pertinentes, sejam elas outros textos ou fichas de leitura de que o escrevente disponha em arquivo, no seu computador ou em disco externo, sejam documentos acessíveis através da *Internet*. Ao mesmo tempo, e na medida em que esta procura de informação se apoiar num processo

de tipo heurístico que tenha em vista a consecução de objetivos pré-definidos, a escrita no computador poderá favorecer a interiorização de procedimentos característicos da escrita adulta que têm tradução numa melhor organização e estruturação da informação. Estes procedimentos contrastam com os que são típicos dos escreventes em desenvolvimento, que normalmente realizam a geração de conteúdo com base na associação de ideias (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987).

Em termos de *textualização*, o processador potencia uma maior manipulação da linguagem, permitindo mover partes do texto e reorganizá-lo, incorporar trechos construídos noutros momentos ou integrar passagens de outros textos, constituintes doutros ficheiros ou documentos.

No que se refere à *revisão*, para além da facilidade com que qualquer alteração dela resultante pode ser feita sem que isso represente grande trabalho em termos de reescrita, há outros aspetos que merecem atenção, nomeadamente os que têm a ver com os instrumentos facilitadores da identificação de problemas ao nível do texto, uma tarefa que se reveste de bastante dificuldade para os escreventes em desenvolvimento.

Os processadores de texto incluem corretores ortográficos e gramaticais que facilitam a *revisão*, quer em termos de ortografia, quer em termos morfossintáticos. O recurso a estes corretores, para além de ter efeitos imediatos no próprio texto, pode funcionar como um elemento promotor de competências de escrita ao permitir o confronto das formas incorretas com as que, no contexto, constituem alternativas. Como sabemos, no decurso do ato de escrita, a necessidade de atender a múltiplos aspetos traduz-se, normalmente, numa sobrecarga cognitiva que impede que todos eles possam ser atendidos (HAYES, 2000). Uma das dimensões afetadas é frequentemente a da *revisão*. Uma das vantagens dos corretores ortográficos e gramaticais releva da sua ativação automática que torna possível atender a aspetos normalmente ignorados ou tratados superficialmente sem que isso se traduza numa maior sobrecarga dos mecanismos cognitivos que processam a informação.

A edição do texto e os modos de veicular sentido

Enquanto instrumento de escrita, o computador apresenta ainda um conjunto de potencialidades relacionadas com a preparação da versão final do texto, aquilo que, no

contexto do processo de escrita, é normalmente designado por *editing*. Tal torna possível a apresentação de um produto que, do ponto de vista formal e até estético, apresenta muito maior qualidade, que se pode traduzir, por exemplo, numa maior legibilidade. Isso permite ultrapassar problemas que surgem frequentemente quando se leem textos manuscritos, nomeadamente os que têm a ver com a decifração da caligrafia ou os que derivam de emendas, rasuras, etc. Essa qualidade pode também resultar do recurso, facilitado pelo processador do texto, a um conjunto de elementos que, tendo uma natureza formal, não deixam de veicular significado. Referimo-nos ao uso do itálico, do negrito, à possibilidade de variar o tamanho e o tipo de letra, o espaçamento e as margens, relevando aquilo que o escrevente entenda que o leitor deve perceber como fundamental.

Para além destes recursos, é importante ter em conta que os meios tecnológicos permitem facilmente combinar o uso da linguagem verbal com outros símbolos, ou a integração de outros modos de veicular sentido que dá origem ao que designamos como textos multimodais. Entende-se por modo, na linha de Kress e Bezemer (2009), um recurso social e culturalmente formatado para fazer sentido, de que são exemplo a escrita, a oralidade, a imagem, a imagem animada, o *layout*, ou o gesto. Os referidos autores consideram que, no caso de muitos dos textos que hoje se produzem, a escrita é apenas um dos vários modos de representação, sendo que, em muitos deles, não constitui sequer o meio principal de construção de sentido.

Os contextos em que se comunica por escrito, as coordenadas que os configuram e os géneros textuais que deles decorrem

A utilização de meios eletrónicos tem proporcionado a emergência de novos contextos de uso da linguagem escrita. Nalguns casos, assiste-se à constituição de contextos completamente novos, noutros à "invasão", por parte da linguagem escrita, de contextos que anteriormente poderíamos considerar "território" da linguagem oral e à assunção, por parte daquela, de certas funções que eram quase exclusivas desta última.

Como foi referido na introdução, estamos a viver um momento de revalorização da escrita, numa época em que, devido ao mesmo desenvolvimento tecnológico que a está a potenciar, até se poderia pensar numa perda da sua importância face à crescente

relevância da imagem enquanto veículo de comunicação. Essa revalorização é evidente na comunicação por *e-mail*, na participação em grupos de discussão e em *chats* na *Internet*, nos blogues, nos sistemas de comunicação síncrona e nas redes sociais, como o o *Twitter* e o *Facebook*, que registam adesão crescente nos dias que correm. Na verdade, muito convívio e muitas relações sociais são hoje mediados pela escrita, permitindo a pessoas um contacto frequente independentemente da maior ou menor distância física que entre elas exista.

Estamos perante novos contextos de comunicação que apresentam características muito próprias, o que tem, naturalmente, reflexos na linguagem utilizada. Algumas dessas características divergem até, em certos aspetos, das que são normalmente apresentadas como próprias dos contextos em que a comunicação escrita decorre mais frequentemente.

Dentre os aspetos normalmente apresentados como característicos da comunicação escrita, um dos mais relevados tem a ver com o seu caráter diferido, tanto no plano espacial como no temporal. Este diferimento tem implicações quer no que respeita ao ato de produção do texto, quer no modo como este tem de ser estruturado para possibilitar a sua leitura num outro contexto e na ausência do seu autor. O escrevente tem, assim, de construir o texto autonomamente, isto é, sem as pistas que o interlocutor normalmente fornece na interação oral. Ao mesmo tempo, tem de o estruturar para que ele funcione de forma autónoma no momento da receção, dependendo esta autonomia da explicitação da informação necessária à sua compreensão pelo destinatário (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987).

Tudo isto é ultrapassado nos sistemas de comunicação escrita que as novas tecnologias tornam possíveis, nos quais o discurso vai sendo construído pela interação dos participantes que vão sucessivamente fornecendo as pistas para a geração do conteúdo e que podem, em tempo real, resolver eventuais problemas de (in)compreensão.

Nesta dinâmica da comunicação entre pessoas, atividade humana assente em práticas discursivas, têm origem e evoluem novos géneros textuais, entendidos por Camps (2005, p. 24), na linha de Bakthin, como “formas de enunciados mais ou menos estáveis que configuram e são configurados pela interação verbal das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação.”

Estes novos géneros revestem-se de características muito próprias, tendo muitos deles uma natureza multimodal. Os enunciados apresentam uma estruturação diferente daquela que predomina nos géneros escritos tradicionais, assiste-se à emergência de novos vocábulos e de formas que põem em causa os princípios básicos da norma ortográfica estabelecida. A linguagem utilizada é frequentemente elíptica e abreviada, com menor grau de explicitação. No quadro de um processo de comunicação que implica, com frequência, interação em tempo real, quem escreve, estando pressionado em termos de tempo, tem de o fazer rapidamente e de forma condensada. Estes usos da linguagem pressupõem competências específicas baseadas no domínio das regras próprias destes contextos de comunicação.

Escrever na escola no século XXI. Que desafios?

Estas transformações, fruto de um desenvolvimento tecnológico que ocorre a grande velocidade e num espaço de tempo muito curto, colocam à escola um conjunto de desafios que não são fáceis de resolver. Por um lado, abrem caminho a novos usos da linguagem, mudando completamente um objeto escolar e a forma de o ensinar; por outro, colocam em causa normas e convenções estáveis que à escola compete, de algum modo, preservar e transmitir.

São as implicações deste quadro algo contraditório que nos propomos agora analisar. Focar-nos-emos, em primeiro lugar, nas potencialidades das novas tecnologias para o desenvolvimento das capacidades de escrita, passando depois às questões relativas aos desvios às normas e aos receios de uma eventual “má influência” das novas linguagens no modo como os nossos jovens escrevem.

Num texto escrito há quase duas décadas (CARVALHO, 2001), discutimos o contributo das novas tecnologias para o desenvolvimento das competências de escrita em contexto escolar. A partir de uma descrição do funcionamento dos processadores de texto que destacava o seu caráter versátil, facilitador de movimentos recursivos no desenvolvimento do processo de escrita e, portanto, promotor de uma atitude mais reflexiva do escrevente em relação ao próprio texto, analisámos as suas potencialidades pedagógicas. Destacámos, sobretudo, a possibilidade de, pelo recurso ao processador de texto, se implementarem estratégias de facilitação processual. A facilitação processual,

tal como é definida por Bereiter & Scardamalia (1987), pode constituir uma via para a promoção de competências de escrita na medida em que permite ao escrevente em desenvolvimento superar algumas das suas limitações e realizar tarefas próprias de uma escrevente mais adulto.

Considerando-se que o funcionamento dos mecanismos cognitivos de um indivíduo, nomeadamente o da sua memória de trabalho [*working memory*] (HAYES, 2000), tem uma capacidade limitada para processar informação, que o impede de consciencializar muitos aspetos em simultâneo, entende-se que a evolução da capacidade de escrever pressupõe a automatização progressiva de certos procedimentos para que o sujeito possa atender a outros mais complexos e mais profundos. A facilitação processual consiste então em fornecer pistas que permitam ao escrevente em desenvolvimento aceder a tarefas que não realiza habitualmente, potenciando a sua rotinização e a sua progressiva interiorização com as inerentes consequências em termos do desenvolvimento de capacidades de escrita e do desenvolvimento cognitivo que resulta da alteração estrutural provocada pela integração da nova competência.

Ao permitir a introdução automática de pistas que conduzam o escrevente em desenvolvimento à realização de tarefas características da escrita adulta, o computador pode ter um papel relevante no desenvolvimento da capacidade de escrever, nomeadamente na promoção de competências do domínio das várias componentes do processo de escrita, sobretudo da planificação e da revisão que, pela sua natureza mais complexa, são mais difíceis de desenvolver.

Esse papel foi comprovado em vários estudos: Kozma (1991) verificou um aumento de tarefas de planificação em estudantes universitários quando desenvolveram, com recurso ao computador, estratégias de facilitação processual; o mesmo tipo de estratégias, centradas na componente da revisão, testadas por Zellermeyer *et al* (1991) no quadro de um estudo de tipo experimental, produziu efeitos positivos nos alunos participantes; também Reinking e Bridwell-Boweles (1996), com base em estudos realizados, concluem que a facilitação dos processos de revisão através do computador pode conduzir a uma atitude mais positiva em relação à escrita. No quadro de tarefas viradas para a textualização, Viana (2009) demonstrou o efeito positivo do recurso ao processador do texto em atividades de resumo de textos informativos em alunos do ensino secundário.

Embora tenhamos de ser cautelosos em relação às conclusões a tirar a partir de estudos desta natureza, parece haver consenso quanto ao papel que o processador de texto pode ter no desenvolvimento das capacidades de escrita. Isto mesmo é salientado por Graham e Perin (2007) que, com base numa revisão de estudos sobre a questão, concluíram que o recurso ao processador parece ter um impacto positivo consistente na qualidade dos produtos escritos. Conclusões semelhantes tinham sido apresentadas por Kulik (2003) que considerava que os resultados dos estudos sobre os efeitos dos programas de ensino da escrita em computador, apesar de pouco significativos nalguns casos, continham evidências suficientes para poderem ser considerados significativos do ponto de vista educacional.

Complexa, pelos múltiplos aspetos envolvidos e pela evolução constante a que o seu objeto está sujeito, a investigação sobre o papel das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da escrita precisa de ser aprofundada de modo a produzir resultados consistentes e generalizáveis (SCHWARTZ, 2004). É, no entanto, possível perceber que existe alguma convergência nos resultados de diferentes estudos, mais recentes, focados em dimensões variadas da escrita e recorrendo a ferramentas de natureza diversa, os quais permitem concluir que o recurso à tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento de competências de literacia, em geral, e de escrita, em particular (FOX, 2014; GHAHRI, HASHAMDAR e MOHAMADI, 2015; ZAREEKBATANI, 2015; DAMAVANDI, HASSASKHAH e ZAFARGHANDI, 2018; CHEW, IDRIS, LOH, WU, CHUA e BIMBA, 2019).

Um outro fator, porventura mais importante, realça o papel das novas tecnologias na promoção das competências de escrita e tem a ver com o alargamento das possibilidades de participação, pela escrita, em contextos diversificados, na escola, a partir dela e para além dela. Na verdade, estamos a assistir à emergência de novas formas de escrita, que se traduzem em modos diferentes de representação da linguagem e que se revestem de um grau de autenticidade maior do que aquela que existe na produção escrita que normalmente ocorre na sala de aula. (BARBEIRO e CARVALHO, 2005). Possibilitando a descoberta de novos sentidos para o ato de escrever, esta autenticidade pode constituir um fator de motivação para o uso da escrita, quer em contexto pedagógico, quer para além dele, como salienta Fey (1997). Este autor destaca as potencialidades das redes que permitem a comunicação, em tempo real ou assíncrona,

para além dos limites da sala de aula, tornando possível a aproximação de pessoas que, de outra forma, não teriam hipóteses de se encontrar. Estas práticas de escrita têm elevadas potencialidades no que toca à promoção de competências, até porque possibilitam a tomada de consciência da necessidade de adequação a diferentes contextos de comunicação. Isso mesmo é realçado num estudo realizado por Arslan e Sahin-Kızıl (2010) com o objetivo de analisar o efeito da participação em blogues como meio de desenvolver a capacidade de escrever. Uma das conclusões é a de que esta abordagem poderá ser mais eficaz do que outras abordagens de pendor mais tradicional na medida em que potencia a interação com audiências reais, o que tem impacto no rigor com que se planifica e redige o texto.

A importância do contexto na aprendizagem da escrita é determinante na opinião de Camps (2005, p. 24), que considera que o escrever e o ensinar a escrever constituem ações humanas fundamentalmente discursivas e que é no quadro dessas ações, "na dinâmica da comunicação entre as pessoas, que tem origem e evolui a complexa realidade social e se aprende a participar nela; é também nesta dinâmica que têm origem e evoluem os géneros discursivos, que constituem também instituições sociais".

Entre os novos contextos de comunicação mediados pela escrita, gostaríamos de salientar o próprio contexto pedagógico, no âmbito do qual a escrita vem assumindo novas funções, nomeadamente como veículo da interação entre o professor e o aluno e entre alunos, tradicionalmente veiculada pela oralidade e circunscrita ao espaço da sala de aula ou a espaços próximos desta. O recurso ao *email*, aos *chats* e a outras plataformas de ensino à distância, para expor conhecimentos, colocar dúvidas, discutir conteúdos, encerra elevadas potencialidades em termos da aprendizagem na medida em que, para além de outros aspetos, obriga os alunos a explicitar o conhecimento construído, a codificá-lo numa linguagem específica, exponenciando o papel da escrita enquanto instrumento ou ferramenta de construção de conhecimentos. Ao permitirem um trabalho colaborativo, estes meios constituem também um fator de aprendizagem, em geral, e do desenvolvimento das competências de uso da escrita, em particular. Nesse sentido vão os estudos realizados por Loureiro (2007) e Pinho (2008), que evidenciam o resultado do recurso a uma plataforma especialmente concebida para o desenvolvimento da competência argumentativa.

Os géneros textuais produzidos com recurso às novas tecnologias são, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, produtos complexos em que a linguagem escrita constitui apenas um dos modos de veicular sentido. A produção destes textos de natureza multimodal pressupõe competências específicas, aspeto particularmente relevado por Kress e Bezemer (2009) que consideram que isso tem amplas implicações para a pedagogia da escrita, a qual, na sua perspetiva, deve ser vista no enquadramento mais vasto de uma pedagogia da comunicação e num contexto social mais alargado.

Para estes autores, existe uma discrepância entre uma pedagogia que seleciona, configura e formata um conjunto de saberes num *curriculum*, tendo em vista a sua aprendizagem pelos alunos no quadro da escola, e uma realidade que perspetiva a aprendizagem ao longo da vida, nas suas várias vertentes. Neste quadro, muitos jovens entram em conflito com as conceções e práticas vigentes na escola.

Esta questão é discutida por Cassany (2011), que releva o facto de, hoje em dia, os jovens passarem muito do seu tempo livre na *net* porque aí encontram condições para comunicarem, se divertirem e aprenderem. Tal decorre de vários fatores: a *net* proporciona o acesso a contextos autênticos de comunicação, nos quais é possível estabelecer vínculos sociais; ela permite formar grupos informais que desenvolvem mecanismos de autorregulação e entreajuda e que constituem verdadeiras comunidades de prática; aí encontram programas e recursos gratuitos e de fácil utilização que tornam possível a criação de artefactos de natureza cultural significativos; a *net* dispõe de meios facilitadores da cooperação e potencia a aprendizagem autónoma e em grupo. Este autor destaca ainda outro aspeto: muitos alunos que na escola revelam insucesso, e a quem são apontadas graves limitações em termos de leitura e escrita, desenvolvem de forma continuada, no contexto da *internet*, práticas de literacia complexas e variadas.

Estamos assim numa situação em que a discrepância entre o universo da escola e o dos alunos é particularmente evidente. O recurso às novas tecnologias nem sempre é encarado como algo que pode constituir um instrumento facilitador das aprendizagens, muito pelo contrário. Aliás, é com alguma frequência que se atribui a falta de competências de leitura e, sobretudo, de escrita de muitos dos alunos que frequentam as nossas escolas ao uso crescente, por parte destes, de diferentes dispositivos tecnológicos.

No que à escrita diz respeito, os géneros textuais, as formas e os códigos utilizados pelos jovens são muitas vezes vistos como "perigosos", por se considerar que interferem nos usos normais da linguagem e prejudicam as aprendizagens que era suposto eles adquirirem na escola. Muitos professores perguntam até que ponto o recurso frequente a esta escrita digital, com as suas características muito próprias, pode interferir nas competências normalmente implicadas na comunicação escrita. E da parte de muitos outros se assiste, com frequência, a queixas sobre a linguagem escrita dos seus alunos, sobre o uso das formas próprias de certos géneros textuais próprios da comunicação digital, nomeadamente das utilizadas em contextos de comunicação escrita síncrona como *os chats*, o *SMS*, ou outros, que representam desvios à linguagem padrão e que se caracterizam por uma ortografia própria, pelo uso de abreviaturas, de símbolos, etc.

As novas tecnologias, os géneros textuais que decorrem dos novos contextos de comunicação que elas potenciam, nomeadamente os de caráter multimodal, as linguagens que utilizam e os códigos a que recorrem constituem uma realidade, caracterizam o mundo atual e não podem, portanto, ser pela escola ignorados. Muito pelo contrário, deverão por esta ser integrados e trabalhados num sentido de aproximação aos universos daqueles que a frequentam.

Não significa isto, no entanto, que defendamos que a escola passe a adotar essas linguagens e esses códigos e menorize os saberes e as competências que lhe compete desenvolver nos seus alunos. Deve, isso sim, aproveitá-los para, a partir deles, potenciar uma aprendizagem mais rica e significativa na medida em que parte dos saberes e das competências dos alunos.

Pôr em confronto diferentes formas, refletir sobre o que as distingue, tentar perceber as regularidades e os fundamentos dos códigos utilizados, realizar exercícios de transformação podem constituir uma forma altamente produtiva para desenvolver competências de uso da linguagem, permitindo ao aluno consciencializar processos e princípios subjacentes ao seu funcionamento. Acima de tudo, é fundamental que o aluno tome consciência de que os diferentes géneros textuais, com as suas caraterísticas específicas, decorrem dos contextos em que são utilizados e de que é pela sua participação, através de atividades discursivas, nesses mesmos contextos, que ele pode desenvolver as suas capacidades de uso da linguagem.

Considerações finais

Procurámos, ao longo deste texto, refletir sobre uma realidade atual, uma questão que simultaneamente inquieta e desafia a escola e o professor de língua – o impacto das novas tecnologias nos usos da linguagem, em geral, e da linguagem escrita, em particular.

Mostrámos, numa primeira parte, como o desenvolvimento tecnológico alterou os meios e os instrumentos utilizados na escrita, os processos físicos e cognitivos subjacentes ao ato de escrever, os contextos de comunicação por escrito e os géneros textuais usados. Numa segunda parte, discutimos o seu impacto na escola numa dupla vertente: a das potencialidades do recurso às tecnologias digitais para promover a aprendizagem da escrita e a das implicações levantadas pelo aparecimento de novas linguagens e novos códigos, muitas vezes perspetivados numa lógica de conflito entre o universo da escola e o dos alunos que a frequentam.

Sem pretendermos ser exaustivos, tentámos elencar um conjunto de aspetos que nos parecem pertinentes para a análise desta questão, lançar pistas para reflexão acerca de um problema que sentimos não estar ainda resolvido. O desenvolvimento tecnológico é um fenómeno complexo, próprio da época em que vivemos, que implica várias dimensões da nossa vida. A escola, que desligada da vida não faz sentido, não o pode ignorar. Tem, pelo contrário, de o perceber e integrar, e isso é particularmente pertinente no que se refere à escrita, quer porque se trata de um objeto profundamente transformado no quadro desse fenómeno, quer pelo estatuto que assume e pelos papéis relevantes que desempenha no contexto escolar.

Referências

ARSLAN, R.; SAHIN-KIZIL, A. How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? In: **Computer Assisted Language Learning**, 23 (3), 183-197, 2010.

BARBEIRO, L.; CARVALHO, J. Desafios: para quem escreve, para quem ensina a escrever. In: J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva e J. Pimenta (Orgs.). **A escrita na escola, hoje:** problemas e desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita (pp. 185-194). Braga: CIEd - Universidade do Minho. 2005.

BARBEIRO, L. O Processo de Escrita e o Computador. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 3 (3), 139-149. 1990.

BARBEIRO, L. **Escrita:** construir a aprendizagem. Braga: D.M.E./UMinho. 2003.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.

CAMPS, A. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva e J. Pimenta (Orgs.), **A escrita na escola, hoje:** problemas e desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita (pp. 11-26). Braga: CIEd - Universidade do Minho. 2005.

CARVALHO, J. O computador e a escrita - algumas reflexões. In: P. Dias e C. Freitas (Orgs.). **Desafios 2001**. Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (pp. 683-691). Braga: Centro de Competência Nónio Séc. XXI. 2001.

CASSANY, D. **En_línia. Llegir i escriure a la xarxa**. Barcelona: Graó. 2011.

CHEW, C.; IDRIS, N.; LOH, E.; WU, W.; CHUA, Y.; BIMBA, A. (2019). The effects of a theory-based summary writing tool on students' summary writing In: **Journal of Computer Assisted Learning**, 35:435–449. 2019.

DAMAVANDI, F.; HASSASKHAH, M.; ZAFARGHANDI, Z. The Effects of Computer Assisted Mediating Prompts on EFL Learners' Writing Ability. In: **International Journal of Education & Literacy Studies**, 6 (1) 64-71. 2018.

FEY, M. Sharing Writing Through Computer Networking. In: **Reading & Writing Quarterly**, 13 (4), 383-388. 1997.

FOX, L. **Effects of Technology on Literacy Skills and Motivation to Read and Write**. Education and Human Development Master's Theses. 522. http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/522.2014.

GHAHRI, F.; HASHAMDAR, M.; MOHAMADI, Z. Technology: A Better Teacher in Writing Skill. In: **Theory and Practice in Language Studies**, 5 (7), 1495-1500. 2015.

GRAHAM, S.; PERIN, D. **Writing next:** effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. 2007.

HAYES, J. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: R. Indrisano e J. Squire (Eds.). **Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice** (pp. 6-44). Newark: I.R.A. 2000.

KOZMA, R. The impact of Computer-Based Tools and Embedded Prompts on Writing Processes and Products of Novice and Advanced College Writers. In: **Cognition and Instruction**, 8 (1), 1-27. 1991.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Writing in a Multimodal World of Representation. *In* R. Berad, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.). **The Sage Handbook of Writing Development** (pp. 167-181). London: Sage Publications Inc. 2009.

KULIK, J. **Computer Use Helps Students to Develop Better Writing Skills**. Arlington, Virginia: Science and Technology Policy Program of SRI International. 2003.

LOUREIRO, M.J. **Construção do discurso argumentativo num contexto de elearning no ensino superior**. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2007.

PINHO, A. **Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-Learning**. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2008.

REINKING, D.; BRIDWELL-BOWLES, L. Computers in Reading and Writing". In: R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal e D. Pearson (Eds.) **Handbook of Reading Research** - Volume II (pp. 310-341). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1996.

SCHWARTZ, K. **Word processors:** do they enhance elementary school children's writing? University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490646). 2004.

VIANA, M. P. **O recurso ao processador de texto na promoção de competências de escrita em alunos do ensino secundário**: o resumo e a síntese de textos em suporte digital. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. 2009.

ZAREEKBATANI, A. **Technology and L2 writing: EFL student perspectives on electronic feedback using online learning logs**. PhD Thesis. Exeter: University of Exeter. 2015.

ZELLERMEYER, M.; SALOMON, G.; GLOBERSON, T.; GIVON, H. Enhancing Writing-Related Metacognitions through a Computerized Writing Partner. In: **American Educational Research Journal**, 28 (2), 373-391. 1991.