

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS —
PROFLETRAS

ALAN HENRIQUE OLIVEIRA DE ALMEIDA

**PRODUÇÃO DE CONTOS EM AMBIENTES DE ESCRITA
COLABORATIVA NA *WEB*: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DIGITAL DE LÍNGUA PORTUGUESA**

RIO BRANCO

2017

ALAN HENRIQUE OLIVEIRA DE ALMEIDA

A PRODUÇÃO DE CONTOS EM AMBIENTES DE ESCRITA COLABORATIVA NA WEB: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DIGITAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação — Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS — da Universidade Federal do Acre — UFAC.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro

RIO BRANCO

2017

ALAN HENRIQUE OLIVEIRA DE ALMEIDA

PRODUÇÃO DE CONTOS EM AMBIENTES DE ESCRITA COLABORATIVA NA *WEB*: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DIGITAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação — Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS — da Universidade Federal do Acre — UFAC.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro – Universidade Federal do Acre — UFAC

Prof.^a Dr.^a Gisela Maria de Lima Braga Penha – Universidade Federal do Acre — UFAC

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – Universidade Federal do Tocantins — UFT

Dedico este trabalho, primeiramente, à minha família formada por meus pais Raimundo Antônio e Maria Lúcia, meus irmãos André Luiz, Adriana Regina, Alison José e Atos Oliveira, já que esse título representa uma vitória em nosso seio familiar. Significa, principalmente, um troféu das lutas e percalços de uma trajetória de sucesso oriunda de muito esforço, trabalho e dias árduos de estudo e dedicação.

Dedico, principalmente, a todos os professores que, apesar de todas as adversidades e dificuldades, que fazem parte da nossa profissão desistiram de exercê-la.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, diretamente ou indiretamente, colaboraram para a realização e conclusão do presente trabalho, dentre os quais posso citar alguns nomes, já que a lista é imensa. Assim procurarei sintetizar ao máximo.

Ao meu orientador no curso de Mestrado profissional em Letras Professor Doutor João Carlos de Souza Ribeiro, por dirimir as inúmeras dúvidas e encaminhar os direcionamentos indispensáveis para que o êxito desse estudo fosse possível, sem contar os mais requintados elogios e palavras de motivação nos muitos momentos de angústia e insegurança.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pelos ensinamentos e orientações indispensáveis para a concretização e finalização do curso.

Aos colegas da segunda turma do Mestrado Profissional em Letras pelos momentos de trocas de experiências, pelas inúmeras discussões e contribuições, que podem ser constatadas no presente estudo.

À minha orientadora no Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) Professora Doutora Verônica Maria Elias Kamel, por acreditar no meu potencial como estudante e pesquisador, por além de me preparar teoricamente para o mundo científico. Seus ensinamentos definiram a linha de pesquisa e o perfil docente que tem me constituído enquanto profissional. Cabe destacar, ainda, que sua atuação docente me inspira como professor e como ser humano, pois sua postura e ética são exemplares.

À minha orientadora do Programa de Iniciação à Docência Professora Doutora Gisela Maria de Lima Braga Penha (PIBID) por me fazer perceber, nos estudos de Literatura, uma perspectiva diferenciada no ensino de línguas, visto que a literatura é um instrumento capaz não só de aprimorar ou desafiar nossas competências languageiras, mas que, sobretudo, é um objeto (trans)formador do ser humano, que existe para atingir as profundezas de sua essência.

Grande contribuição também teve a supervisora do referido programa, Professora Rosa Maria Guimarães, atualmente minha colega de turma no PROFLETRAS, por me acolher em sua sala de aula e permitir que eu sentisse a

realidade escolar; assim, paulatinamente, pude desenvolver a autonomia necessária para conduzir meus alunos como se, de fato, fossem meus.

Ao meu “grupinho” da graduação formado por meus leais amigos: Jacklin Suely, Mônica de Paula, Marineuda Magalhães, Jocilene Matos e Jarde Marques, os quais sempre apoiaram, me deram suporte e me incentivaram durante o curso de Letras. As noites em claro, os dias e os finais de semana perdidos; nossas reuniões e lanches, as brigas e confusões desembocaram neste momento tão especial e único para mim, ou melhor, para todos nós, pois sei que minha felicidade é a deles também.

Aos meus caros colegas (leia-se: AMIGOS) de profissão da escola Padre Carlos Casavecchia: Antônia Fernandes, Camilly Antiquero, Dilma Margareth, Fabrícia Almeida, Edivan Freitas, Kamilla Lopes, Ricardo Moraes, Suely Veronez, Rose D’ávila, Valenna Aguiar, Cristian Quintela. Parceiros de luta, confidentes e companheiros de copo, pois é preciso celebrar e confraternizar para aguentar a pressão, a correria e conciliar uma pós-graduação com a sala de aula. Enfim, foram aqueles que me deram ânimo, força e estímulo quando o cansaço chegou sorrateiramente, causando a incontrolável instabilidade emocional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento através da bolsa de aperfeiçoamento, recurso que foi essencial para arcar com os inúmeros dispêndios oriundos do processo de investigação científica.

Por fim, agradeço aos meus amigos Ailton Vítório, Kelly Santos, Cristiano Silva, Adenilson Avelino e aos meus numerosos parentes e familiares, especialmente, Jéssica Karoline, Vanessa Oliveira, e demais primos e tias, que acompanharam minha trajetória e torcem pelo meu sucesso acadêmico, profissional e pessoal.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

FREIRE, Paulo, p.83.

RESUMO

O ensino escolar vem enfrentando os desafios de para se ajustar às transformações sociais, culturais, tecnológicas no mundo contemporâneo, dentre outras. Portanto, cabe à escola capacitar seus aprendizes para lidar com as novas formas de produzir e recepcionar textos pertencentes ao meio digital. Desse modo, o presente trabalho trata-se de uma proposta de intervenção pedagógica baseada no desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas, que promovam os chamados letramentos literário e digital, defendidos respectivamente por Cosson (2014) e Soares (2002). Tal intervenção é materializada através de um manual didático para a produção de textos, que, por sua vez, é fundamentada nos preceitos teóricos de Dolz e Schneuwly (2013). A sequência é objeto de análise, a qual se delimita em observar as atividades e procedimentos adotados para a formação de leitores e escritores, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades de leitura autônoma e as estratégias necessárias para sua realização, da habilidade de escrever textos de autoria própria, utilizando recursos diversos para reescrevê-los e aprimorá-los, e da competência de reflexão e análise dos usos dos recursos da linguagem em função das práticas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Letramento digital e literário. Sequência Didática. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The teaching scholar has been faced many challenging in nowadays. Besides it must be also make adjustments to technological, cultural and social transformations in the contemporary world. So it's role school to become able its learners who will use new ways production and reception digital media texts. Therefore this works presents a pedagogic intervention proposal which is founded in the development discursive and linguistics competence ones. These competences are responsible to promote which has been known as digital and literary literacies ones supported by Cosson (2014) and also Soares (2002). The aforesaid intervention is materialized throughout a didactic handbook made for texts production. The theoretical basis is originated in Dolz and Schneuwly's thought (2013). Sequence is an analysis object that notes proceeding and activities to the writers and readers formation. It also approaches development necessary strategies and autonomous reading ability for writing authorial texts throughout several tools to write and rewrite them for becoming those ones better and better besides reflection competence and analysis of language sources according to written and reading practices.

Key words: Digital and literary literacy. Didactic sequence. Language teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, PRODUÇÃO TEXTUAL E O ENSINO DE LITERATURA: REFLEXÕES E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
2.1. Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa	18
2.2 O gênero textual como pilar do ensino da língua portuguesa	23
2.3 O estudo do texto literário na escola	30
2.4 Letramento para a promoção de um ensino significativo	38
2.5 Produção escrita na escola: dificuldades de aprendizagem.....	44
3. CAMINHOS PARA A ESCRITA COLABORATIVA: DISPOSITIVOS E MÉTODOS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE CONTOS	52
3.1 Sequência didática para a produção textual.....	54
3.2 Sendas e conexões para o ensino em meio digital	62
4. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “ENTRE CONTO, ENCONTROS E ENCANTOS	72
4.1 A apresentação e compartilhamento da situação de comunicação.....	74
4.2 A produção inicial	77
4.3 A leitura de textos diversos no gênero em questão.....	80
4.4 A análise e sistematização das marcas linguísticas e discursivas dos textos.....	88
4.5 A produção coletiva do texto	93
4.6 A produção em duplas.....	95
4.7 A revisão dos textos	100
4.8 A publicação dos textos.....	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
6. REFERÊNCIAS.....	110

1 INTRODUÇÃO

Ensinar língua materna parece, em primeira instância, uma tarefa fácil, pois imaginamos que os alunos já conhecem e dominam as formas empregadas para comunicar-se com os demais indivíduos falantes do mesmo idioma. No entanto, podemos questionar se os falares trazidos pelos alunos para a escola são as raízes do problema. Ou, ainda, se o uso dessas variantes da língua favorece ou dificulta a aprendizagem. Cabe indagar, também, como a abordagem do ensino de língua é realizada, levando em consideração os conhecimentos linguísticos que esses sujeitos trazem para a sala de aula.

Os questionamentos referidos acima conduzem à reflexão sobre os papéis, os aspectos característicos e as práticas dos principais indivíduos envolvidos na escolarização: professores e alunos. Precisamos, ainda, fazer o recorte referente ao nosso foco primário, o ensino público, evidenciando suas demandas e limitações.

Primeiramente, abordemos a situação da rede de ensino pública, considerando a situação social e econômica da sociedade brasileira. A escola pública no Brasil é quase que exclusivamente voltada para atender as classes menos favorecidas, as quais representam um percentual expressivo na população. Resumidamente, podemos afirmar que a escola pública brasileira é, basicamente, uma escola para as massas populares.

Todavia, essa escola peca em muitos aspectos, seja em termos de qualidade, recursos físicos e materiais seja em relação ao quantitativo de sujeitos atendidos. Uma vez que existem, ainda hoje, inúmeras crianças que não tiveram acesso ao ensino escolar. Ou há aquelas que amargam o fracasso escolar, constatado pelos exorbitantes índices de reprovação e abandono, principalmente no ensino fundamental.

É nítido o abismo existente entre a rede privada e a rede pública de ensino, como é possível constatar a partir das avaliações em escalas internas às instituições (índices de aprovação e reprovação) ou externas em níveis nacionais e internacionais (Prova Brasil, ENEM, SEAPE, PISA, entre outras). Os resultados comprovam que as “piores” escolas particulares possuem desempenho igual ou semelhante ao das “melhores” escolas públicas.

As dificuldades encontradas são diversas: infraestrutura precária, ausência de materiais e recursos didáticos adequados, falta de acompanhamento da família,

inúmeros casos de violência e indisciplina, componentes curriculares, que pouco condizem com a realidade da clientela, professores sem aperfeiçoamento, dentre outros. O resultado não poderia ser diferente: alunos que quase não aprendem ou não querem aprender e que abandonam a escola ou são obrigados a abandoná-la. Aos poucos, a escola, que deveria ser uma conquista das massas populares, torna-se vilã, um martírio ou, de forma clichê, um verdadeiro depósito de crianças.

Embora atenda prioritariamente as classes menos abastadas, a escola não apresenta muitos esforços para se adaptar ao seu público-alvo, que, por sua vez, é composto, em sua grande maioria, por crianças e adolescentes oriundos de família que possuem renda mensal de um a três salários mínimos, sem esquecer, é claro, do número de desempregados e daqueles que são economicamente inativos ou que não ingressaram, ainda, no mercado de trabalho; por moradores de bairros periféricos, carentes de infraestrutura e serviços básicos; filhos de pais, que raramente concluíram a educação básica. Consideramos que, possivelmente, um número inexpressivo de discentes não tenha acesso à cultura denominada erudita, à literatura, ao teatro, ao museu ou ao cinema. Além disso, há pouco acompanhamento e cobrança da família em relação ao andamento da vida escolar de seus filhos.

Ao ponderarmos esses aspectos socioeconômicos, podemos inferir que, ao iniciarem o processo de escolarização, os estudantes carregam em sua competência linguística as formas da variedade popular da língua portuguesa. Logo, tal variante entrará em conflito com aquilo que é ensinado na escola como, por exemplo, os problemas na alfabetização, que acarretam dificuldades de produção na escrita. Ademais, o hábito da leitura pode ser pouco ou nunca estimulado no ambiente familiar, seja pela não escolarização dos pais seja pela falta de tempo em observar a progressão dos estudos. Imaginemos ser esse o perfil dos alunos que recebemos nas escolas públicas. Cabe, doravante, refletir sobre o que fazemos ou podemos fazer diante da realidade que nos é apresentada.

Problematizar a prática pedagógica exige um pensamento baseado em dois aspectos: a formação e/ou o aperfeiçoamento e a atuação docente. Entende-se que na formação inicial haja o oferecimento dos aportes teóricos e práticos que possibilitem a profissionalização docente.

Em princípio, há uma divergência entre o que um professor de Língua Portuguesa deve ensinar e o que um aluno do curso de Letras deve aprender.

Vejam os seguintes casos: durante o curso, os acadêmicos escutam e reproduzem inúmeros discursos como “o antigo método de ensino de Língua Portuguesa deve ser abandonado”, “não se deve ensinar mais gramática”, “deve-se ensinar por meio dos gêneros”. O problema é que essas e outras questões geralmente não ultrapassam os limites da teorização, e pouco se relaciona à realidade ou às ações pedagógicas. No final, os discentes não sabem como ensinar a gramática, os gêneros textuais, sobretudo, a literatura. A confusão teórica se estabelece e a maioria dos alunos, ao se tornarem professores, ensina a disciplina tendo como referência a maneira como lhes foi ensinado no ensino básico.

O problema da excessiva teorização e da escassa prática se dá em inúmeros momentos da graduação. Os professores em formação percebem que estão cercados de disciplinas que abordam os pressupostos teóricos, conceitos e fundamentos científicos, que permeiam os estudos da linguagem. Entretanto, essa abordagem carece de uma relação direta com a prática pedagógica do ensino de língua, com a realidade da sala de aula contemporânea, com os avanços tecnológicos e, também, com as novas demandas sociais.

Grosso modo, por um certo ponto de vista, diríamos que o curso de Letras na Universidade Federal do Acre está estruturado em três blocos distintos: estudos linguísticos, estudos literários e fundamentação pedagógica. Aparentemente, esses eixos são apresentados de forma isolada, em alguns casos ou situações em que há uma congruência entre eles, contudo a sensação de que se estuda mais “pedagogia” do que “língua” ou mais “literatura” do que “linguística” permanece nos discursos dos acadêmicos.

O motivo pelo qual as concepções da Pedagogia, da Linguística e da Teoria da Literatura dificilmente deixam em evidência como podem contribuir para o ensino de língua materna é a abordagem dada aos referidos conhecimentos. Tal teorização não atinge o objetivo principal da supracitada graduação: formar professores. Contudo, os referenciais teóricos e metodológicos são priorizados de modo a formar estudiosos da Linguística, da Literatura e da Educação. Por exemplo, ao estudarmos Fonética e Fonologia, a abordagem se dá como se fôssemos investigar e catalogar línguas indígenas quando, na verdade, deveríamos compreender como as complexidades entre os sistemas oral e gráfico, respectivamente, influenciam e causam problemas na alfabetização das crianças. Há casos em que estudamos a literatura, tendo como meta a leitura e a análise de romances para discussão de

temáticas como a presença das mulheres na produção literária, quando deveríamos discutir métodos de aproximação dos jovens da leitura ou meios eficazes para a promoção do letramento literário.

Não condenamos estudos dessa natureza na graduação, pelo contrário, consideramos que o fomento à pesquisa científica bem como os estudos das teorias linguísticas e literárias, respectivamente, sejam importantes para a formação do licenciado em Letras, tais aspectos curriculares os quais compõem um repertório fundamental para a prática pedagógica. Ressaltamos, todavia, que o direcionamento seja, prioritariamente, estabelecido em prol da discussão do ensino e da aprendizagem escolar.

Ao final, temos egressos que possuem escassa experiência no âmbito de seu local de atuação, e que, sobretudo, sofrem pela deficiência no desenvolvimento das competências e habilidades, que consolidariam o egresso de Letras como um profissional do magistério básico no ensino de língua materna.

Por outro lado, no exercício do ofício, os professores estão cercados de muitos obstáculos, alguns resultantes da formação inicial, outros por motivos de condições de trabalho e pela organização do sistema educacional. Sem uma profissionalização adequada, esses docentes não possuem um suporte que os permitam abordar os conteúdos adequadamente, planejar atividades envolventes, explorar satisfatoriamente os recursos didáticos disponíveis, elaborar instrumentos de avaliação, dentre outros. Além do mais, as condições oferecidas são precárias; livros didáticos que não contemplam o currículo, falta de tempo para planejamento, dificuldades para reprodução de materiais, escassez de recursos multimídia etc.

Em face de tantos problemas, é imprescindível uma iniciativa, que amenize a situação, de modo a frear o fracasso escolar, preparando melhor os professores que atuam no processo da educação fundamental, levando-os a refletir sobre novas ações educativas, que atendam às exigências do mundo atual. Por esse motivo, criou-se o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que tem se constituído em uma tentativa de construção de novos conhecimentos sobre o ensino de Língua Portuguesa, que prioriza a aplicação de inovações e adequações dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, procedemos às presentes reflexões crítico-teóricas, que se materializam através de uma proposta de intervenção, a qual se fundamenta no desenvolvimento das competências linguísticas, de forma integrada, para a

consolidação de um trabalho educativo final: a produção textual. Ademais, aceitaremos o desafio, que será o da inserção da utilização de recursos tecnológicos para fins pedagógicos.

A elaboração da proposta justifica-se pela tentativa de superação das seguintes dificuldades: as práticas de leitura e escrita literária, que, muitas vezes, é ignorada ou pouco explorada; e a aplicação de mídias como celulares e *tablets*, os quais, *a priori*, são vistos como um empecilho na sala de aula, pois, se utilizados indevidamente, tiram a concentração e o foco na participação das atividades escolares. Inclusive, por esses motivos, o governo do estado do Acre sancionou a Lei nº 3.109, de 29 de dezembro de 2015, que proíbe o uso de celular durante as aulas, restringido a possível utilização apenas ao direcionamento pedagógico dado pelo professor.

Embora grande parte dos alunos das escolas públicas pertença aos grupos sociais mais excluídos, é perceptível que um número considerável deles possui um aparelho celular, *tablet* ou similares. O acesso aos referidos aparatos está se universalizando entre os alunos gradativamente e a escola não pode ignorar tal fato. Na verdade, a instituição escolar não o faz, porém adota um olhar – ou uma postura – quase sempre irredutível: a proibição. A instituição escolar, em muitas vezes, deseja incluir as Tecnologias da Informação e da Comunicação na rotina pedagógica e não obtém êxito desejado, seja por falta de recursos materiais, seja por ineficácia no planejamento, e também na execução de atividades nas quais os citados dispositivos se fazem presentes.

Em meio a essas problemáticas apresentadas, o trabalho aqui proposto consiste em propor, descrever e analisar uma sequência didática, que indique o caminho para a produção de contos literários no 9º ano do ensino fundamental, sendo que esta produção está sujeita ao ambiente digital, envolvendo a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação, através da utilização do aplicativo denominado *Google Docs*.

A sequência didática, ora escolhida e desenvolvida, enquanto dispositivo educativo, tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades de linguagens em relação ao gênero em questão bem como trabalhar a proficiência no manejo de recursos digitais tanto para o aprendizado escolar quanto para as demais práticas públicas ou privadas dessa ferramenta.

Para a construção da proposta de intervenção, apropriamo-nos como eixo basilar, em um diversificado arcabouço teórico, os pressupostos advindos estudos educacionais presentes nos discursos dos documentos oficiais (diretrizes e parâmetros curriculares), cuja função se restringe à orientação do ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, discutiremos as concepções de Língua e Linguagem, texto e escrita, apresentadas em tais documentos. De modo mais preciso, cabe ressaltar que nos interessará, também, o enfoque dado ao ensino dos estudos literários.

Destarte, em relação aos estudos da literatura na escola buscaremos fundamentos, os quais discorram sobre o processo de escolarização daquela, considerando seus impactos no incentivo e na motivação para a leitura e produção textual literária.

Ademais, discorreremos acerca do letramento literário, que considera o trabalho literário como prática social, que necessita ser encarado sob esse prisma para que as práticas educativas com a literatura tenham um significado mais construtivo no que diz respeito à humanização dos sujeitos.

A respeito dos processos de produção textual na sala de aula, partiremos de reflexões e pressupostos teóricos de estudiosos da linguagem e da literatura, dentre eles podemos destacar João Wanderley Geraldi (2006), Marcuschi (2001), Antunes (2003), Barthes (1978), Cosson (2014) e principalmente Joaquim Dolz; Schneuwly (2013), dos quais adotaremos o conceito de “sequência didática” como procedimento teórico-metodológico para a escrita no contexto escolar.

Considerando a sugestão da atividade de produção textual, que deve propor a realização em um ambiente virtual, utilizando os dispositivos tecnológicos, cabe, portanto, problematizar sobre a invasão sem precedentes desses equipamentos nas atividades humanas. As noções de multimodalidade, *hiperlinks*, autoria e coautoria serão abordadas para compreender os processos e procedimentos no contexto digital.

O presente trabalho está organizado em capítulos, que correspondem à teoria e à proposta didática com sua respectiva análise. Apresentaremos, de forma sintética e sistemática, os módulos da sequência didática, os quais serão problematizados, conforme algumas reflexões teóricas. O segundo capítulo trata das reflexões e fundamentos teóricos em torno dos objetivos de ensino de Língua Portuguesa e das práticas de produção textual na escola e do ensino literário. No

terceiro capítulo, há uma discussão sobre a sequência didática enquanto metodologia para o ensino de línguas bem como sobre a utilização de recursos tecnológicos como objeto de aprendizagem e recurso didático. O quarto capítulo consiste na análise e discussão em torno das etapas, que constituem a sequência didática elaborada como proposta de intervenção.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, PRODUÇÃO TEXTUAL E O ENSINO DE LITERATURA: REFLEXÕES E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tradicionalmente, o trabalho em torno do ensino de línguas (materna ou estrangeiras) fundamentou-se no automatismo e reprodução mecanizada de nomenclaturas, memorização de conceitos, classificações, traduções e outras atividades, que privilegiavam o ensino da gramática normativa como se esta fosse a própria língua. Assim, observamos que a concepção de língua, linguagem e da própria gramática era aquela na qual o (re)conhecimento das estruturas da língua supostamente permitiam exímias atividades de pensamento e a impecável atividade de expressão retórica. De modo sumário, a prática educativa fundamentada à luz dessas concepções limitava-se ao estudo e classificação das palavras e das frases de maneira isolada.

A supracitada limitação de análise frasal não abrange as nuances mais complexas do uso da linguagem bem como os aspectos e os fatores que fazem a interação verbal se concretizarem, o que torna os objetivos da disciplina escolar Língua Portuguesa vazios de aplicabilidade prática, inviabilizando uma aprendizagem significativa. Decorar as classes de palavras, analisar orações compostas e memorizar as conjugações verbais não é suficiente para assegurar que os educandos consigam redigir e compreender textos que circulam nas esferas públicas de comunicação. Concluímos dessa maneira que ensinar a gramática não garante a formação de alunos escritores-leitores, que compreendam a variedade de manifestações da linguagem em função das inúmeras demandas sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Com o estabelecimento de novos estudos no campo da linguagem, o ensino de língua foi tomando novos rumos, os aspectos extralinguísticos foram incorporados, e somam-se, ainda, as novas noções como: o contexto sociocomunicativo, as condições de produção e recepção e os papéis sociais dos interlocutores, elementos considerados de extrema relevância para compreender as manifestações da linguagem humana.

A tendência teórica, diretamente ligada ao interacionismo, por meio da linguagem, elenca os aspectos citados anteriormente. Tal tendência é atualmente adotada pelos documentos oficiais, que regulamentam a organização curricular

brasileira. O que representa uma nova abordagem pedagógica para o ensino de línguas, embora haja uma persistência no ensino exclusivamente gramatical praticado por algumas instituições escolares e alguns educadores.

A insistência da referida abordagem pedagógica resulta, conseqüentemente, no chamado fracasso escolar: alunos que não compreendem nem escrevem textos simples; discentes conformados em não “saber” o português ensinado na escola; aversão às atividades de leitura e produção textual, e, principalmente, às tarefas “taxonômicas” das classes gramaticais de língua portuguesa. E diretamente relacionado a isso, temos prováveis casos de reprovação e evasão escolar.

São notórios, também, os esforços para reverter esse quadro, através de iniciativas, que procuram incentivar e oferecer subsídios teóricos e metodológicos responsáveis pelo redirecionamento dessas práticas. Sob essa perspectiva, elaborou-se o presente trabalho como forma de orientar a prática pedagógica por intermédio de uma fundamentação teórica, que contemple a problematização da produção escrita e os estudos literários no ensino fundamental, através da utilização dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação.

2.1 Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa

Ao considerar o que se espera como metas para a atividade escolar de forma geral, percebemos claramente o quão incoerentes são as práticas pedagógicas, nas quais se privilegiam a sistematização linguística e a mecanização das práticas discursivas. Ora, se é dever da escola desenvolver alunos dotados do mínimo de consciência cidadã e formar agentes ativos na participação crítica do meio em que estão inseridos, não se pode esperar que isso seja alcançado, fazendo com que estes apenas realizem cópias de textos, memorizem conceitos gramaticais ou oralizem um texto escrito, acreditando que nessas situações temos legítimas práticas de interação verbal.

Privilegiaremos em nosso trabalho, aqui proposto, os objetivos estabelecidos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. O referido documento propõe que, ao final dessa etapa da escolarização, o aluno tenha ampliado o seu domínio sobre a prática discursiva em diferentes situações comunicativa, especialmente aquelas mais complexas e formais, que geralmente estão vinculadas ao mundo da cultura

letrada, assegurando, assim, a participação ativa, a inserção social e a atuação cidadã. A respeito disso, os Parâmetros Curriculares (BRASIL, p. 40, 1998) afirmam que:

Organizados em torno do eixo USO-REFLEXÃO-USO e reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas.

Evidencia-se, portanto, qual é o ponto de partida e o de chegada da aula de Língua Portuguesa, isto é, os usos da língua, a sua vivacidade e a capacidade de formar e transformar os sujeitos, alguns dos aspectos, notados apenas, se observarmos práticas discursivas reais.

A prática pedagógica nesse componente curricular deve ser pautada no estudo dos fenômenos linguísticos, que compõem a realidade da língua oficial falada no território brasileiro. Sem perder de vista, é claro, a multiplicidade linguística composta pela presença das línguas indígenas no Brasil bem como a existência das variantes (geográficas, diastráticas, diafásicas) no português brasileiro. Ao considerar os mais variados usos da língua, é possível desenvolver nos alunos não a capacidade de compreensão do funcionamento de sua língua mãe, porém, mais precisamente, as competências socioafetivas, que promovem o respeito e valorização das diferentes manifestações da língua.

Articulada aos estudos dos usos diversos da língua, é necessário, ainda, a realização de reflexão sobre estes, o que configura o processo de análise linguística. Por essa ótica se estabelece um *continuum*, no qual o aluno observa a utilização da língua, exerce a prática da reflexão ou análise dos fatos lingüísticos, e em seguida incorpora-os ao seu repertório discursivo para enfim usá-los. Ignora-se, assim, o cuidado em decorar classes gramaticais e a pura classificação de elementos morfossintáticos de forma descontextualizada.

Para isso é preciso desenvolver algumas habilidades básicas: a leitura de textos diversos; a escuta atenta; a escrita autônoma; a fala planejada e a análise dos fatos da língua. Portanto, a proposta de ensino busca englobar os diferentes gêneros orais e escritos nas mais diversas situações de formalidade e informalidade, que se materializam nas variedades mais prestigiadas ou mais estigmatizadas, permitindo, assim, que o estudante seja um falante competente em sua língua nativa, podendo utilizar e compreender bem como refletir sobre o seu uso,

observando, respeitando e valorizando os diversos matizes apresentados por sua língua vernácula. Para cada uma dessas habilidades, os PCN (BRASIL, 1998) traçam alguns objetivos, como veremos a seguir.

A escuta de textos orais deve ser trabalhada de maneira que o aluno amplie, gradativamente, os conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto, salientando os elementos não-verbais, ou ainda utilize apontamentos e anotações em favor da compreensão do que está sendo ouvido para que, ao final, seja capaz de aderir, aceitar ou rejeitar os posicionamentos apresentados.

O documento define que em relação à leitura de textos escritos, espera-se que o aluno consiga ler textos que lhe sejam familiares, selecionando-os conforme seus interesses e objetivos, de forma a empregar os procedimentos adequados ao suporte e especificidades do gênero. Sejam tais procedimentos:

- a) o levantamento de hipóteses sobre o texto;
- b) a exploração dos recursos pré-textuais e pós-textuais;
- c) a integração linguagem verbal e não verbal;
- d) as inferências de sentidos e expressões, que não fazem parte do seu vocabulário;
- e) a localização de informações explicitadas bem como a extração daquelas que estão implícitas;
- f) o estabelecimento da progressão temática;
- g) a sintetização de informações e sua expressão por intermédio da escrita ou oralidade;
- h) a interpretação dos recursos figurativos;
- i) a resolução de problemas que comprometem a continuidade da leitura.

Outra meta a ser alcançada é que o discente seja motivado a realizar leituras mais complexas em relação a sua condição atual para que possa fazer intercâmbio de experiências leitoras, posicionando-se de forma crítica sobre o que foi lido. Além disso, deve-se propiciar condições para que o aluno compreenda as múltiplas facetas da leitura, seja como demanda social ou necessidade pessoal; e, por fim, seja capaz de se posicionar favoravelmente ou se opondo àquilo que é lido.

Quanto às práticas de produção de textos orais, espera-se que o aluno: planeje a fala pública, usando a linguagem escrita como apoio; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando a fala à variedade linguística adequada,

sempre respeitando e valorizando o repertório linguístico de sua comunidade; fique atento ao seu desempenho oral, adequando seu planejamento prévio às reações dos ouvintes e às intenções comunicativas; considere que os recursos corporais, gestuais e outros elementos não-verbais contribuem para a construção do sentido do texto.

No processo de produção de textos escritos, os Parâmetros Curriculares define como objetivo a aprendizagem que permita ao aluno produzir diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira que os textos tenham coerência entre o tema proposto e as partes, garantindo a progressão temática mediante aplicação dos recursos coesivos e referenciais. De todo modo é necessário encaminhar o ensino para que o estudante realize escolhas de recursos estilísticos que se enquadrem às circunstâncias, formalidade e propósitos comunicativos, compreendendo e utilizando os padrões da escrita conforme as especificidades do gênero e as demandas do contexto de produção de recepção e produção. Por fim, deve-se desenvolver as habilidades pela análise e revisão do próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do(s) leitor(es) a que se destina(m), reescrevendo várias vezes, se necessário, para garantir que o texto alcance o que foi estabelecido como propósito de comunicação.

Conforme os objetivos estabelecidos pelos PCN, no que tange aos procedimentos de análise linguística, podemos assim enumerá-los:

a) reflexão sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico, compreendendo fenômenos relevantes para as práticas de recepção e produção de textos;

b) apropriação dos procedimentos e conceitos primordiais para a delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a tais unidades no contexto;

c) verificação das regularidades das variedades da língua portuguesa, reconhecendo os fatores sociais, culturais e históricos nelas implicados para que se torne possível o combate à discriminação dos falares das camadas menos favorecidas.

Observamos que inúmeros objetivos são traçados em relação ao que se estabelece como meta de aprendizagens para que os educandos alcancem no decorrer do ensino fundamental, contudo as provas de avaliação externa mostram um desempenho abaixo da média desejada, os níveis alarmantes de repetência e

evasão escolar demonstram ineficácia em alcançar êxito no que diz respeito a tais objetivos de aprendizagem. Podemos atribuir variados fatores a esses resultados: a ausência de uma fundamentação teórica que atenda a esses objetivos; a falta de motivação ou desejo para renovar as práticas pedagógicas; a impossibilidade de realizar cursos de atualização ou de formação continuada.

Os objetivos de ensino acima referidos, que, de certo modo, não são nada fáceis de alcançar, possuirão pouca clareza ou sentido caso os professores não compreenderem as concepções de linguagem, língua, gramática e texto que fundamentam os PCN. É evidente que essas tendências teóricas são relativamente novas em relação à tradição estabelecida na disciplina; aliás, esse caráter tradicionalista permeia a escola atual de uma forma geral; pois a formação de muitos dos professores que estão em atividade hoje se fundamenta nas concepções de língua e linguagem como instrumento de comunicação e na gramática das frases como objeto de estudo. Com certeza, os objetivos de uma concepção não abarcam os de outra, e assim se estabelece o problema do fracasso na aprendizagem da língua materna: alunos que não leem nem escrevem e tão pouco conhecem de maneira reflexiva as multiplicidades de sua língua.

Como dito anteriormente, tratam-se de objetivos, diga-se de passagem, audaciosos, tendo em vista que serão alcançados por meio de processos contínuos de longo e médio prazo, que, se comparados com os objetivos imediatistas de “leia, classifique, analise, nomeie”, tornam-se difíceis, trabalhosos e demorados. Por esse motivo, muitos professores preferem, por comodismo e conforto, continuar adotando os métodos que priorizam o ensino da gramática normativa, pois constituem atividades simples de executar, planejar, ensinar e avaliar.

Em primeira instância, ensinar dessa forma parece simples, já que basicamente decoram-se conceitos e demonstram-se em frases que pertencem a um meio discursivo restrito e os casos que escapam não merecem atenção. Em seguida, aplica-se uma prova para verificar se as nomenclaturas e classificações foram apreendidas, e assim acredita-se que os alunos estarão preparados para ler e produzir textos. Além dessa “má vontade” em mudar a rotina educativa, há casos em que a própria instituição elenca uma série de dificuldades e impedimentos para essa abordagem mais interacionista, o que se dá de diferentes formas, desde a imposição de modelos de avaliação, tendo como instrumentos tais como provas e testes, a criação de empecilhos para o desenvolvimento de projetos escolares e,

principalmente, a disseminação da ideia de que a descentralização do ensino de gramática descaracteriza o ensino de Língua Portuguesa. Inclusivamente, um trabalho diferenciado em torno do que sugere as orientações curriculares exige o aperfeiçoamento constante, já que o conhecimento humano é algo fluido.

A ausência dessa formação é sentida na realidade da sala de aula e os seus motivos são diversos: desde a falta de interesse pessoal até a impossibilidade por falta de tempo. Não é novidade que o ofício docente sofre uma desvalorização social e profissional, que inclui baixa remuneração, exaustiva jornada de trabalho, constantes cobranças em contraste com condições precárias de trabalho. Levando em consideração que muitos professores tenham que trabalhar de dois a três turnos, é evidente que não lhes sobram tempo para fazer cursos de aperfeiçoamento ou dar continuidade aos estudos, o que agrava exponencialmente a situação.

Portanto, é perceptível que os caminhos para a prática educativa da língua portuguesa se desdobrem em trajetos que nos levam a repensar *o que e o como ensinar*. Sendo assim, avancemos a simples e exclusiva análise de frases e exemplos que não fazem parte do imaginário e convivência dos alunos e alcancemos às materializações discursivas da língua, os textos, que por sua vez, não podem ser negligenciados, sendo usados como pretexto para o estudo estrutural, mas devem ser encarados como prática social de interação entre os sujeitos.

2.2 O gênero textual como pilar do ensino da língua portuguesa

O ensino escolar, de maneira sintética, tem como objetivo preparar o sujeito para a atuação cidadã, e para isso ensina o indivíduo a lidar com as diferentes linguagens: artística, histórica, científica, filosófica, matemática, metalinguística e epilinguística¹. Nesse contexto, promover condições e situações que desenvolvam a

¹ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a competência epilinguística refere-se à capacidade de ação reflexiva sobre os usos fatos linguísticos. Portanto, o epilinguismo constitui uma ferramenta para a experimentação da linguagem, no qual o aluno pode questionar o emprego de determinadas expressões ou ainda pensar em hipóteses de utilização de outras formas da língua. Diferentemente da competência metalinguística, a qual se preocupa com a categorização, a classificação e construção de um repertório cognitivo responsável pela instrumentalização das regularidades dos elementos da língua estudada.

competência discursiva é dever da instituição escolar, de forma que os discentes sejam capazes de utilizar os recursos da língua para realizar práticas de interlocução em diferentes contextos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a importância e o valor atribuídos aos usos da linguagem são produtos de uma construção histórica e social, que se modificam ao longo do tempo, que conseqüentemente ocasionam uma necessidade de transformações expressivas no âmbito educacional:

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa de exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, p. 23, 1998)

Destarte, essa revisão resulta no emprego de um objeto que atua no eixo integrador das práticas de interlocução, conhecimentos sobre o sistema linguístico, identificação dos aspectos culturais, históricos sociais e as relações de poder que subjazem os processos comunicativos. Os inúmeros textos que são produzidos e circulam nos diversos setores sociais são exemplos de como esses fatores estão interligados em favor da construção de sentidos que permitem a interação humana.

Todos os dias, durante toda nossa vida em sociedade somos expostos a inúmeras situações nas quais temos que adotar determinadas posturas em relação ao *que* (assuntos) e ao *como* (estruturas) dizemos as coisas. Conseqüentemente, em grande parte de nossas tarefas cotidianas, nos servimos das manifestações da linguagem para inúmeros fins, que se materializam em meio a objetivos definidos conforme a situação comunicativa delimitada e os interlocutores que ocupam determinados papéis sociais.

As manifestações languageiras, de certo modo, são moldadas pelos aspectos anteriormente citados. O filósofo russo Mikhail Bakhtin as define como “tipos de enunciados relativamente estáveis” (2011, p.262) aos quais ele denominou gêneros discursivos. Esses gêneros são definidos por três eixos basilares, que compõem essa estabilidade: o conteúdo temático, isto é sobre o que se trata o enunciado; a composição estrutural, que compreende a organização do discurso, as características formais do texto; e os recursos estilísticos, que dizem respeito ao modo de expressão individual ou ainda à adequação ao ambiente em que se

concretiza a interação verbal.

Para o autor anteriormente citado, o gênero é uma maneira de organizar os enunciados por meio de uma estruturação de uma norma discursiva, o estudioso afirma que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. (2011, p. 169).

Bakhtin (2011) categoriza, ainda, dois tipos de gêneros do discurso. Os *gêneros primários*, que fazem parte das situações de interação mais imediatas, mais cotidianas ou mais informais, como o diálogo familiar, a carta, o bilhete, por exemplo. Os *gêneros secundários* são textos mais complexos ligados às esferas públicas de interação, geralmente envolvidos com a modalidade escrita, circulam e são produzidos em situações mais formais como o meio acadêmico, o jurídico, o científico, o político.

O pensador russo em tela ressalta que os dois tipos de gêneros mencionados fazem parte de um constante processo de interação, em que os secundários absorvem e transmutam os primários e, conseqüentemente, perdem sua relação direta com o contexto real existente e com os enunciados de outrem. Vejamos o exemplo a seguir, no romance “O mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder, a protagonista Sofia Amundsen escreve uma série de cartas e bilhetes para um homem desconhecido. O gênero carta *a priori* é considerado um gênero primário, porém ao ser inserido no processo enunciativo do romance, se integra ao contexto literário-artístico e não mais no âmbito da comunicação cotidiana, logo se constitui gênero secundário.

A noção de gênero discursivo contribuiu para a discussão no âmbito da linguagem, pois os limites das estruturas da língua são rompidos ou ultrapassados, sendo possível, assim, alcançar as complexidades que fazem parte da realização linguística, pois há em jogo todo o contexto social e histórico, as relações de poder, as intencionalidades discursivas, que obrigatoriamente exercem suas influências sobre o modo como os discursos são materializados. Dessa forma, uma abordagem pedagógica, que leve em consideração tal pressuposto teórico, consegue superar a memorização de nomenclaturas e classes gramaticais, a reprodução de frases, sem a reflexão das regras e das normas de funcionamento da língua.

Com a introdução desse conceito, o ensino de língua pode contemplar a leitura e a escuta dos textos, a expressão oral e a produção escrita bem como a

análise dos fatos da língua para tornar possível a compreensão e utilização das formas linguísticas. Tal conceito nos leva a repensar o objeto de ensino da língua portuguesa. Conforme Irandé Antunes, que acredita que as transformações no ensino de português não estão nas escolhas dos procedimentos metodológicos, mas na definição do objeto de ensino, que contemple o trabalho com a oralidade, a escrita e gramática. Dessa maneira, a autora defende que a unidade textual deve ser esse objeto: "...toda atividade linguística é necessariamente textual. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura... são necessariamente de textos; se não, não é linguagem" (ANTUNES, 2003, p.111). Desse modo, os questionamentos acerca da produção e recepção textual e suas finalidades sociais para a interação constituem um caminho eficaz para o uso e reflexão da língua.

Dolz, Gagnon e Decâncio (2010) consideram o gênero como um *megainstrumento* didático, uma vez que definem instrumento como um meio cultural que a Humanidade cria para si com a finalidade de transformar a natureza. Os referidos intelectuais acreditam que a modificação e domínio dos processos psíquicos estão ligados aos instrumentos mentais. Portanto, o desenvolvimento humano é uma adaptação artificial relacionada aos instrumentos psíquicos transformadores das competências psíquicas, uma vez que o elo entre os instrumentos e o desenvolvimento é estabelecido pelas ações pedagógicas. Por conseguinte, para os estudiosos em questão, o instrumento didático se refere a qualquer artifício empregado na sala de aula que tenha como engajamento o ensino e aprendizagem de capacidades. Sob essa perspectiva, o gênero textual serve como meio de ação em situações de enunciação, em que suas potencialidades renovam-se e são apropriadas nas práticas languageiras.

O gênero de texto é um instrumento cultural, presente nas interações entre os indivíduos e referentes assim como é também um instrumento didático, já que age como intermediador entre as práticas sociais e os objetos escolares. A materialidade dos gêneros não só permite que os alunos se apropriem dos conhecimentos do uso da língua e construam representações sobre a utilização dos recursos da linguagem, mas, sobretudo, facilita o acesso às práticas discursivas inerentes ao texto estudado. Destarte, o ensino de línguas por meio de gêneros é uma maneira de ampliar o alcance da aprendizagem escolar, fazendo que a aplicação prática dos conteúdos de ensino seja realizável nas demais esferas sociais de dialogismo entre os indivíduos.

É claro que somente eleger o texto como fonte de trabalho não é o suficiente para garantir que as competências discursivas sejam dominadas, pois é possível que, por inconsistência teórica, o texto se torne apenas o pretexto para o estudo exclusivamente voltado para análise das estruturas linguísticas como, por exemplo, localizar no texto ocorrências de um determinado modo verbal para classificá-los conforme a nomenclatura da gramática normativa. Aparentemente, o texto foi incluído no processo de aprendizagem, contudo, houve apenas uma troca da utilização de frases inventadas, desconexas e isoladas de um contexto de real de comunicação por frases reunidas em um texto. Quando a situação anteriormente relatada acontece, percebemos que em nada se difere criar frases ou retirá-las de um texto, uma vez que nos dois casos não há indícios que as questões verdadeiramente textuais/discursivas foram, de fato, levantadas. Sob tais circunstâncias, o texto é usado para ensinar tópicos gramático-normativos quando, na realidade, o percurso mais promissor seria procurar compreender o texto de forma global, e gradativamente, ampliar os conhecimentos linguísticos e estruturais que corroboram para a compreensão e produção do texto.

Um fator de risco a ser considerado, ao adotar os princípios de gêneros textuais ou discursivos, é acreditar que estes são modelos imutáveis, ou, ainda, supor a hipótese de que seu ensino limita-se a elencar uma série de características que os constituem. Pelo contrário, devemos indicar que essas materializações enunciativas estão sujeitas a mutações e a hibridizações, que são próprias da realização da linguagem. Portanto, é fundamental discutir os textos sempre fazendo comparações com outros textos do mesmo gênero ou de outros de natureza distinta para que assim fique evidente de que se trata de um fenômeno que está sujeito a alterações nos campos conteudista, estrutural ou estilístico.

Outra questão primordial, quando a atividade educativa se pauta nos gêneros, é a seleção dos textos, pois, sem dúvidas, circula socialmente uma infinidade de textos, desse modo é óbvio que na escola não é possível ensinar todos, o que pode e deve ser feito é a elaboração de um repertório, que constitua uma listagem na qual se privilegiem os textos que fazem parte dos usos públicos da linguagem. Para que os educandos sejam expostos a situações comunicativas que apresentem textos diversos, os quais permitam acessar os dispositivos e os meios que lhes garantam o exercício da cidadania, a prática do pensamento crítico e reflexivo bem como a aquisição dos meios de utilização mais artísticos da linguagem. Os Parâmetros

Curriculares Nacionais definem alguns gêneros que podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa de modo a contemplar uma diversidade de esferas discursivas nas duas modalidades da língua, como vemos na imagem a seguir.

Figura 1: Tabela de gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de texto

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Normalmente, nesse processo de seleção privilegiam-se alguns gêneros pertencentes a certos domínios discursivos como, por exemplo, o jornalístico. Na verdade, a escola tem que apresentar, mesmo que minimamente, os diversos domínios: acadêmico, científico, publicitário, jurídico e literário. O último mencionado sofre de séria negligência, principalmente no ensino fundamental, se levarmos em conta que em muitos casos os discentes só ouvem falar a palavra literatura no ensino médio, pois ela obrigatoriamente faz parte da organização curricular dessa etapa da educação básica. Além disso, há uma predominância dos gêneros escritos sobre os orais, raramente estes últimos entram como foco do ensino. Não se problematizam ou reservam-se momentos para o ensino de textos como debates, seminários, exposições orais, palestras, embora essas práticas de oralidade estejam muito presentes na rotina escolar, é provável que se acredite que a expressão falada se aprenda mais naturalmente que a escrita. O que de certo modo é aceitável, porém como se tratam de contextos diferentes daqueles dos quais aprendemos a língua falada no seio familiar, a realização da fala pública exige sistematização e domínio de certos procedimentos que caracterizam essa realização da linguagem.

É importante frisar que a seleção dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa deve contemplar as variedades — de modalidades da língua, de variantes linguísticas, de domínios discursivos, de suportes textuais — que configuram e concretizam a realidade da interação entre os sujeitos por intermédio das práticas discursivas. Quanto maior a diversidade de usos possíveis do idioma, mais enriquecedor se tornará o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre o emprego discursivo dos fatos languageiros (dimensão epilinguística do ensino), cujo domínio acarretará na proficiência referente à compreensão e à recepção dos enunciados integrantes do processo de interlocução.

Evidenciamos que a supracitada perspectiva, em torno dos textos, exige do professor um esforço pedagógico maior, tendo em mente que o docente terá que assumir um papel de pesquisador, leitor e criador do próprio material didático que se adeque à realidade e necessidades de seu grupo de alunos. Historicamente, o docente tem se submetido a um papel passivo, em que apenas lhe dizem o que fazer, seja pelo livro didático, seja pelas apostilas ou planos pré-estabelecidos, tornando o profissional citado um mero reproduzidor de discursos e fazeres em torno de sua atuação laboral.

Cabe fazer o seguinte questionamento: Ora, como o professor poderá desenvolver nos alunos uma consciência crítica e atitudes participativas se nem ele próprio o faz? Para isso, o docente necessitará se colocar em posição de leitor e crítico de múltiplos textos de diferentes gêneros, locais, autores e épocas. Levando em conta a presença dessa variedade textual, é imprudente desconsiderar as especificidades de cada texto. Sob essa ótica, nos restringiremos a tratar sobre uma materialização linguística peculiar, que se serve de recursos estilísticos, de intenção estética e da criação imaginativa, nesse caso nos referimos ao texto literário.

2.3 O estudo do texto literário na escola

Os bens culturais, valores e memórias são, em nossa sociedade, registrados e perpetuados, prioritariamente, pela utilização dos recursos da escrita. Tal ferramenta é inserida em nossas vidas desde a nossa concepção, comprovada a partir de um documento escrito: a certidão de nascimento, e nos acompanha até o inevitável fim de nossa existência física, e que, no caso de nossa morte, também é necessária uma certidão, a de óbito, como um documento comprobatório. Por conseguinte, é a escritura um artefato essencial para a convivência social do grupo que a adota como sistema de perpetuação de saberes e informações.

É nítida a participação dos processos de escrita nos ambientes mais diversos da criação e atuação humana. É evidente, também, que o domínio ou a falta de acesso a eles são fatores que determinam a inclusão ou a exclusão em certas esferas sociais, serviços, bens materiais e culturais. Em meio a estes últimos, podemos destacar a literatura, que por muito tempo foi considerado um patrimônio exclusivo da burguesia e das classes mais abastadas. Com a massificação da escola, outros estratos sociais puderam ter acesso aos “segredos” da escrita e à leitura, que eram privilégios dos nobres e dos clérigos.

Contudo, isso não resultou em uma popularização da literatura; a história nos mostra que as práticas de leitura e produção dessa espécie de texto continuaram, em sua grande maioria, nas mãos de um público aristocrático, e que, conseqüentemente, com a queda dessa elite, houve uma notável mudança nessas práticas, e a literatura foi perdendo seu espaço.

Rildo Cosson (2014) afirma que vivemos nas escolas um quadro complicado quando nos referimos à literatura, visto que há um desinteresse, um desprezo e

desconhecimento em relação a este campo do conhecimento humano. Ele afirma ainda que:

Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. (COSSON, 2014, p. 10).

O tipo de tratamento muitas vezes dado à literatura na instituição escolar acaba subestimando o potencial formativo de tão importante esfera do conhecimento humano, uma vez que os textos literários não recebem a atenção merecida, tornando-se um mero pretexto para o cumprimento de conteúdos conforme exigências dos programas e planos pré-estabelecidos, ou, ainda, transformam-se em simples coadjuvantes mediante o protagonismo do estudo das épocas e escolas literárias. Notamos, desse modo, os motivos pelos quais a leitura de literatura é pouco interessante para nossos jovens, já que o estímulo esperado nas séries finais do ensino fundamental é limitado ou inexistente e no ensino médio o foco que deveria ser dado aos processos de recepção e compreensão da obra literária é transferido para uma abordagem histórica, que pouco contribui para a formação de leitores de literatura.

É fato notório que a existência da literatura é correlata ao desenvolvimento da Humanidade, enquanto civilização. Por isso, a arte escrita, ao longo de sua história, atingiu picos consideráveis, mas também amargou declives substanciais. Segundo Antônio Cândido (2004, p.174), a criação literária é intrínseca ao próprio desenvolvimento dos povos humanos:

...a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.

A própria definição do que é literatura é algo suscetível a variações e divergências. Adotaremos uma concepção, que se adegue à abordagem estabelecida neste trabalho, isto é, considerando as manifestações da linguagem como elemento-chave para a interação entre sujeitos social e culturalmente

situados. Sem perder de vista, também, as diretrizes definidas pelos objetivos de ensino elaborados pelos documentos curriculares oficiais.

Concordamos, ainda, com Cândido (2004), que considera como literatura as criações ficcionais, poéticas ou dramáticas, que figuram nas mais diversas instituições sociais e culturais, desde as chamadas construções legendárias ou folclóricas até às mais complexas escrituras das grandes civilizações. O autor mencionado afirma também que o imaginário e o sonho são necessários para que o ser humano seja capaz de se formar e de se transformar a partir da experiência do “sonhar acordado” - fenômeno que atua nos inconsciente, o qual afirma as identidades do sujeito em sua humanidade mediante construção da consciência coletiva.

É, portanto, como afirma Cândido (2004), o acesso aos bens literários um direito do Homem, haja vista que os direitos humanos devem assegurar o acesso aos diferentes níveis culturais, logo, a acessibilidade às mais variadas expressões artísticas e literárias é um direito inalienável.

Então é necessário questionar se podemos resumir a manifestação literária ao inventado e ao “irreal”. A resposta, obviamente, é negativa. A literatura se constitui por meio de seu processo de produção, que instaura um modo particular a visão de mundo de uma coletividade a partir da edificação de sentidos, que são concebidos na relação harmoniosa entre conteúdo e forma. Com base nesse pressuposto, fundamentamo-nos, ainda, em Cândido (2004, p.177), o qual afirma que “toda obra literária é, antes de qualquer coisa, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*” (grifos do autor).

O processo de construção é posto em evidência quando nos deparamos com a forma como a palavra é disposta para assegurar o efeito de sentidos. Os fatores de composição organizacional, diferenciados e estabelecidos pela produção literária, evocam as mais diferenciadas reações nos interlocutores, porque todo discurso que recebemos e produzimos reflete e refrata nossa universalidade e singularidade. Todavia, no discurso literário, os aspectos conteudísticos tendem a ganhar maiores profundidades, conforme a maneira como as ideias são expressas nessa construção estrutural.

A forma como as manifestações da linguagem se materializam são determinadas por instituições ou normas, que estão além dos limites de decisão do

falante, seja pelas coerções definidas pelos grupos sociais, pelas relações de poderes, pelos estabelecimentos institucionais, suas leis e outros tipos de regências definidos pela sociedade, seja pelo poder exercido pela própria constituição da linguagem, por intermédio de sua manifestação mais “ditadora”: a língua. Esta atua mediante suas engrenagens constituídas pelos signos, os quais se movimentam, configurando certa repetição que faz o motor lingüístico girar.

Roland Barthes (1978) defende a ideia de que as forças de liberdade para o referido poder exercido pela linguagem estão concentradas na criação literária, já que no ato de escrever promove-se um deslocamento na língua, em que se declara uma guerra dentro de seus limites, utilizando-se dela mesma como arma. Porquanto, a palavra, ao mergulhar no universo da literatura, evoca a desconstrução das barreiras sistêmicas e normativas da linguagem em função da variação de possibilidades de realizações semânticas dos enunciados. Em meio às forças, ele destaca três conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis*, *Semiosis*.

É válido ressaltar que os referidos pressupostos apresentados por Barthes nos levam à reflexão do impacto que a construção literária representa no processo humanizador do sujeito bem como sua presença e utilização na instituição escolar. Inclusive, o autor supracitado levanta uma hipótese de que, caso todas as disciplinas do ensino escolar fossem excluídas do currículo, a literatura deveria ser mantida, pois todas as ciências estão nela integradas.

Baseado nesse princípio, de que a literatura comporta inúmeros saberes, o estudioso em questão estabelece a primeira força, a qual denomina *Mathesis*. Assim, os conhecimentos históricos, filosóficos, religiosos, lingüísticos, biológicos, sociais e culturais estão inseridos na obra literária, mas sem calcificá-los, ou, de certo modo, cristalizá-los em compartimentos categóricos. Pelo contrário, esses saberes são convidados ao movimento em meio a uma posição de coadjuvantes, que permite que o saber reflita sobre o próprio saber. Barthes (1978), entretanto, nos alerta a respeito de dois lados dessa força: a designação dos saberes possíveis, indiscutíveis, irrealizados, assim como o fato de que o saber mobilizado nunca é nem inteiro e tampouco derradeiro.

A possibilidade e a necessidade de trabalhar com múltiplos conhecimentos de forma articulada são fundamentais para o processo de ensino na contemporaneidade, o qual procura adequar-se para atender às exigências multidisciplinares e transdisciplinares propostas pelas diretrizes curriculares,

princípios cada vez mais necessários no âmbito educacional. O texto literário mostra-se, assim, como um objeto propício para o estabelecimento de conexões entre as diversidades de saberes construídos pelo Homem, sem deixar de lado os estudos daquilo que atua na conjuntura da inscrição artística: a materialização da linguagem enquanto forma criativa e estética.

Se a literatura engrena em sua realização um conjunto variado de conteúdos enciclopédicos, que fazem parte de uma dada realidade, desembocamos, assim, em uma questão: a representatividade do Real na manifestação literária. Conforme o referido autor, a segunda força da literatura é a de representação. Contudo, ele afirma que o Real não é representável, mas apenas demonstrável, isto porque é inconcebível que um fenômeno de caráter unidimensional (a linguagem) possa mensurar um dos aspectos pluridimensionais: a realidade. Desse modo, a literatura propõe um combate contra essa incoerência, na qual anseia o Real através do caminho do impossível.

Dessa maneira, os fatos que fazem parte da vivência dos alunos podem ser problematizados à luz da representação fictícia de uma realidade que, em muitos aspectos, se assemelham com as situações que os educandos vivem. Um texto literário, assim como qualquer outro, não é capaz de englobar a totalidade do Real, mas pode, a partir de um recorte, recriar, de forma representativa, traços de realidade. Tal representatividade, embora fragmentada, permite a experimentação de acontecimentos de outrem, a contemplação de vivências alheias e a possibilidade de incorporação de sensações e de percepções diversas por meio da ficcionalidade.

A terceira força da literatura se refere ao jogo com os signos, no qual a língua procura extrapolar os limites estabelecidos por seu próprio poder. O jogo amplia as possibilidades de construção de sentidos e faz com que os signos contemplem um patamar que parte do ato de saborear/apreciar as palavras para, em seguida, alcançar os atos de saber e compreender. Com isso, o texto literário assume uma postura que foge ao poder agregador da palavra. O texto sempre projeta aquilo que está mais adiante, configurando, desse modo, os processos de polissemia e multissignificação do monumento literário.

O emprego dos recursos semânticos por meio da combinação forma-conteúdo é um excelente instrumento para aperfeiçoar as capacidades de compreensão e produção textual dos discentes, sabendo-se que a literatura é uma realização enunciativa bastante distinta, capaz de mobilizar e explorar os

conhecimentos languageiros. Por esse motivo o uso da função poética da linguagem acaba alcançando e, por muitas vezes, ultrapassando os limites das convenções próprias de sua utilização. Conhecer o poder das palavras exercido pela aplicação dos recursos polissêmicos constitui uma estratégia de desenvolvimento do protagonismo, autonomia e proficiência do desempenho do processo de interlocução.

Reflitamos, doravante, o fenômeno literário dessa maneira: uma manifestação da linguagem fundamentada na expressão criativa e artística, na qual a recriação do Real se dá na demonstração dos elementos constitutivos do Homem enquanto existência subjetiva e universal. Sem embargo, considerar que existem inúmeras outras concepções de literatura nos permite compreender a algumas práticas escolares em relação ao ensino literário.

Lígia Chiappini (2006), ao discutir alguns fundamentos sobre o ensino de língua portuguesa, apresenta cinco significações pertinentes sobre o termo literatura:

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.
2. A literatura como sistema de obras, autores e público.
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária.
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. (LEITE, 2006, p.21)

A autora defende que a primeira, a terceira e a quarta acepções predominam sob a ação educativa, pois, de certa maneira, permeiam e são perpetuados os ideais nos quais a obra literária se transforma em um objeto que faz parte de um ambiente elitista, propagador de representações ideológicas, dos costumes, dos valores e da variedade linguística das classes dominantes.

A concepção 1 — literatura enquanto patrimônio cultural de uma nação — , de um ponto de vista dos direitos do cidadão à literatura, nos parece muito promissora, pois reconhece que esse repertório textual atua como agente constitutivo da identidade cultural de um país. Entretanto devemos considerar que no caso de nossa nação, há uma variabilidade de traços culturais imanente à nossa formação, que não deve ser desconsiderada, porém é ignorada em diversas ocasiões. As produções de grupos, historicamente e socialmente excluídos, raramente são apresentadas aos alunos, comunidades indígenas, povos afro-descendentes; e alguns grupos imigrantes são importantes pilares dessa chamada

instituição nacional, e por isso não podem ser desprezados. Ressaltamos, também, a tentativa de reverter esse quadro por intermédio de medidas como a instauração da *Lei 10.639/03*, que assegura a obrigatoriedade do ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, o que indica um caminho para a popularização e estudo das manifestações literárias desses grupos.

Reconhecemos a importância na concepção 2, sistema de obras, autores e público, visto que instrumentaliza uma série de conhecimentos mais técnicos e históricos necessários para compreensão de alguns aspectos do texto literário. Embora haja inúmeras críticas sobre esse tipo de direcionamento no ensino de Literatura, não condenamos a exclusão total desse tipo de abordagem. Entretanto, cautela com os extremismos é imprescindível, principalmente se levarmos em conta a prioridade do ensino fundamental: inserir o alunado nos processos de leitura e escrita. Logo, esse tipo de desenvolvimento mais específico, teórico e sistemático somente adquire uma aprendizagem significativa, caso o aluno esteja sensibilizado em relação à experiência com as especificidades dos recursos expressivos.

A terceira concepção, disciplina escolar que se confunde com a história literária, revela ser a mais usual na sala de aula, principalmente no ensino médio, em que uma parte da organização curricular de Língua Portuguesa (LP) é destinada ao estudo literário. Os riscos dessa abordagem consistem na priorização ou na exclusividade do estudo de elementos como: contexto histórico, classificação de movimentos e escolas literárias, listagem de autores e obras, identificação de características etc. O problema é que o tipo de trabalho mencionado não incentiva a formação de leitores, muito pelo contrário, resulta no sentimento de rejeição pelo texto literário, visto que privilegia a memorização e a aprendizagem vinculada à mecanização de conteúdos factuais e conceituais, quando, na verdade, o trabalho pedagógico deveria dar ênfase ao incentivo à leitura e ao domínio dos procedimentos e estratégias de leitura desse tipo de texto.

Os alunos nutrem em seu imaginário a ideia de que estudar a literatura se restringe à automatização de conteúdos através da memorização de datas, autores, características de escolas literárias, assim não enxergam ou não têm a chance de explorar o verdadeiro objeto de ensino: o texto literário. O caráter histórico na literatura tem sua relevância; no entanto seus objetivos e sua dosagem devem contemplar uma discussão produtiva no sentido de situá-la em suas complexidades sociais, culturais e artísticas.

Conceituar literatura como um conjunto de obras consagradas pela crítica (concepção 4) nos arrasta para os perigos da exclusão, uma vez que os textos selecionados, em sua maioria, fazem parte de um repertório cultural de uma classe elitizada. Assim, estabelecem-se os chamados cânones, que devem ser lidos por reproduzirem os valores cívicos e éticos de um grupo privilegiado; e, além disso, espelham um uso da língua considerado impecável. Desse modo, são desconsideradas as expressões literárias de cunho mais popular, de tradição oral ou oriundas de classes e territórios marginalizados. Nesse tipo de abordagem, é comum que a literatura seja usada como pretexto para o ensino gramatical ou para a formação do indivíduo a partir de parâmetros extremamente elitistas. A presença do cânone não deve ser ignorada na escola, porém este não pode ser considerado a única manifestação literária passível de estudo.

A aceção na qual o texto literário é visto como qualquer manifestação que articula o trabalho com a linguagem e o imaginário (concepção 5) apropria-se, fundamentalmente, da literatura como uma construção pela linguagem sem incorrer nos erros de exclusão e de reducionismo das outras concepções. Portanto, consideremos que essa aceção contempla um ensino integrado de língua e literatura, no qual o aluno possa vivenciar experiências leitoras e escritoras que o possibilite se aproximar das criações ficcionais diversas, explorando os recursos sonoros, imagéticos e demais efeitos causados pelo labor com a palavra.

À vista disso, compreendemos que a escola tem um papel fundamental em termos de escolarização e popularização da literatura. Em primeiro lugar, nos deparamos com o fato de que é na escola que muitos desses alunos entram em contato com o texto literário, se levarmos em consideração as condições socioeconômicas (pais analfabetos ou pouco escolarizados, ausência de livros em casa...) causadoras de restrições de acesso à cultura letrada. Concordamos com Cândido (2004) que afirma que a literatura é um direito humano e uma necessidade universal, pois ela molda a sensibilidade e amplia a visão sobre o mundo nos humanizando. Consequentemente a negação do acesso à fruição literária é uma forma de mutilação do fator humano. Portanto, a escola não pode deixar de oferecer o acesso e a possibilidade de receptionar e produzir literatura.

Em segunda instância, é a instituição escolar um lugar privilegiado no que se refere às práticas, principalmente didáticas, de produção e recepção de textos, os quais intermedeiam uma série de relações entre os sujeitos, os poderes, os lugares,

e os contextos em torno de propósitos estabelecidos. Em tal arena, entram em jogo não somente a função escolar dos textos, mas, principalmente, o caráter transversal da escrita, que, por sua vez, possui o seu lugar de destaque na sociedade como agente de inserção e exclusão social. Deparamo-nos, assim, com um conceito em particular, no qual as práticas de leitura e escrita estão vinculadas às atividades e demandas sociais. Tal preceito assume, atualmente, um grande destaque na área educacional: o *letramento*.

2.4 Letramento para a promoção de um ensino significativo

Como dito anteriormente, a escrita antecede, perpassa e ultrapassa nossa existência enquanto sujeitos socialmente situados em um contexto em que o registro gráfico ocupa um lugar central dentre as manifestações da linguagem. A importância da aquisição do código da escrituração é legitimada até mesmo por aqueles que não a dominam. Todos os indivíduos de um grupo social grafocêntrico estão sujeitos à imersão nas práticas da escrita: desde o professor universitário em suas palestras e aulas até o idoso analfabeto, que precisa do ônibus para fazer seus deslocamentos diários pela cidade. Com efeito, não podemos considerar apenas a apropriação do código alfabético como fator único para que os sujeitos estejam inseridos de fato nas situações que envolvem a cultura escrita.

Assim, conforme afirma Magda Soares (1999) o termo *letramento* não pode ser confundido com a palavra *alfabetização*. Esta última se refere ao processo de aprendizagem da materialidade linguística, desenvolvimento da capacidade de codificação e decodificação dos signos da língua em sua modalidade escrita, que permitem a produção e a recepção de textos escritos enquanto que a primeira envolve os usos e a inserção dos indivíduos nos processos de escrita e leitura em função das exigências da coletividade social. Tais reflexões nos levam aos aspectos fundamentais para compreender a complexidade em torno do conceito de *letramento*.

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo vinculado a *letramento*). Assim um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando

vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém para lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1999, p. 24, grifos da autora).

A concepção de alfabetização não pode, em hipótese alguma, ficar restrita apenas ao domínio dos procedimentos de codificação e decodificação dos signos escritos, uma vez que as atividades de escrituração ocupam, no âmbito das esferas de atuação do ser humano, um papel central na participação política, inserção social e na construção das representações e manifestações culturais. Seguindo essa linha de raciocínio, o simples de uma pessoa saber escrever ou reconhecer o seu nome não é suficiente para lhe garantir acesso às instituições, aos poderes e aos bens e serviços que são intermediados pelo registro escrito. Dados estatísticos frutos de inúmeros estudos educacionais comprovam o fato de que encontramos no Brasil inúmeros sujeitos os quais apresentam um nível de domínio rudimentar da escrita e suas implicações de uso.

Conforme dados do Instituto Paulo Montenegro, referentes ao Índice de Alfabetismo Funcional (INAF) publicado em maio de 2016, a proficiência relativa aos processos de leitura e escrita pode ser dividida em cinco grupos, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1: Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	Nº de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

A pesquisa acima citada revela também que o grupo denominado “Rudimentar” abrange os indivíduos, que realizam simples tarefas de leitura que incluem a localização de informações explícitas, de forma literal, e operações matemáticas básicas, mas que raramente conseguem localizar mais de uma informação em textos de extensão maior. Elucidamos, ainda, que a maioria, cerca de 42% dos entrevistados, foram incluídos no grupo “Elementar”, cujo grau de leitura revela a capacidade de ler uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média, realizando pequenas inferências e resolvendo problemas, envolvendo operações básicas, que exigem um certo nível de planejamento e controle. Por outro lado, apenas 8% dos participantes da pesquisa estão no último grupo de alfabetismo (Proficiente), revelando domínio de habilidades, que não resultam em restrições na compreensão e na interpretação de textos em situações usuais, e solucionam problemas, envolvendo diversas etapas, procedimentos e operações no manuseio das informações.

Os estudos sobre o desempenho de leitura, interpretação e produção permitem a visualização de um quadro da situação da proficiência dos brasileiros no que se refere aos processos de escrita. Os índices demonstram níveis consideráveis de analfabetismo e graus elevados de pessoas que são consideradas alfabetizadas, e que sentem dificuldades ou total incapacidade de compreender e escrever textos. Os resultados revelam que a escola não logra êxito em formar pessoas, que, conhecendo o sistema e as convenções de escrita, possam satisfazer as necessidades comunicativas em função das esferas sociais.

As origens dessa problemática vão desde a falta de práticas educativas adequadas, que levam em consideração situações efetivas de interação por meio da linguagem, até a insistência do ensino da tradição gramatical, no qual as formalidades do código linguístico predominam. Dessa forma, os alunos apenas conhecem a superficialidade da língua em que ler se confunde com a oralização do escrito e a produção escrita se resume à cópia e transcrição, ou, ainda, a análise linguística limitada à identificação das unidades da língua.

Seguindo uma perspectiva do letramento, os aprendentes devem ser imersos em práticas sociais com a escrituração, que os permitam compreender as complexidades implicadas nos textos: os propósitos comunicativos, as relações entre os interlocutores, a situação e o contexto de interação imediatos, as imposições feitas pelo grau de formalidade e pelas esferas públicas. É importante

levar em consideração, também, que são muitas as práticas sociais de escrita e que nelas há uma infinidade de fatores determinantes para a diversificação de usos dos procedimentos escritos. Logo temos uma pluralidade de letramentos: acadêmico, jurídico, literário, escolar, religioso e outros mais.

No presente trabalho nos interessa, prioritariamente, duas espécies deles: o letramento digital e o literário. Focalizaremos neste momento, no tipo de letramento mencionado por último, visto que será mais oportuno debruçarmos de maneira mais aprofundada sobre o letramento digital, ao falar sobre as tecnologias da informação e comunicação, o que será feito posteriormente no capítulo porvindouro.

Adotaremos a concepção de letramento literário adotada por Cosson (2014) na qual este é visto como uma prática social e, dessa maneira, está a encargo da escolarização, porém a simples leitura por fruição não é suficiente, torna-se necessário ir além para compreender que a literatura, enquanto lugar pleno de saberes, precisa ser estudada de modo sistemático. Cabe à escola ensinar ao aluno os procedimentos para ler e produzir textos literários e estimular a criação de hábitos leitores, que garantam o acesso ao acervo diversificado de produções literárias, desde as mais tradicionais até aquelas mais populares. Por conseguinte, o trabalho com a literatura ultrapassa a mera decodificação, os protocolos e roteiros de leitura mecanizantes, e a tentativa de cristalizá-la, abrindo espaço para construção e expansão de sentidos do texto.

As práticas com a literatura devem considerar que esta manifestação da linguagem se origina a partir da lapidação da linguagem, cujas especificidades discursivas permitem superar o despotismo dos discursos subservientes às esferas humanas ligadas à cultura letrada. Com a leitura e a escrita da literatura, nos apetece vislumbrar a nossa capacidade de apropriação das atividades languageiras como instrumento de intersecção entre nós e o grupo social no qual estamos inseridos. O que, em outras palavras, significa que experienciamos, através da criação ficcional, vivências alheias, sensações alhures, nas quais somos, estamos, sentimos e vivemos como outrem sem, todavia, deixar apagar nossa existência identitária e única. Partindo desse ponto de vista, Cosson (2014, p. 17) reitera o papel da escola na promoção do letramento literário:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e

precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização...

Conseqüentemente, a experiência com o artefato literário na sala de aula não pode acontecer de forma aleatória sem visar objetivos coerentes com a demanda escolar. É indispensável a aplicação de estratégias, que sistematizem os procedimentos fundamentais e que desenvolvam o saber literário. M.A.K. Halliday destaca que a literatura é uma linguagem composta por uma tripla aprendizagem:

...a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (HALLIDAY *apud* COSSON, 2014, p.47)

A conciliação das três é requisito para um ensino literário promotor de aprendizado satisfatório, pois os discentes precisam não somente ter e permitir o contato com o texto literário, mas também aprofundar os saberes, que estão estritamente ligados à natureza de tal manifestação da linguagem, visando, por fim, a construção de novos conhecimentos como produto da experiência com a arte da palavra.

O professor dessa área do conhecimento deve, por sua vez, oferecer mecanismos que proporcionem aos alunos meios de realizarem a leitura, o estudo ou análise da literatura, nos quais o texto seja escavado de modo que os tesouros da linguagem venham à tona. Tal descoberta, no erário textual, faz parte do processo de multissignificação, possibilitada pela interpretação e apreensão dos sentidos possíveis em uma obra literária. Ademais, o discurso literário precisa ser apresentado aos alunos com a finalidade de torná-los críticos em relação a esta espécie de discurso, pois, se temos uma prática discursiva, temos imediatamente uma prática social. Logo, o domínio discursivo influenciará as visões do mundo entre os sujeitos inseridos em uma coletividade pertencente a determinado recorte espacial e temporal.

O docente desempenha um papel fundamental na intermediação entre o objeto literário e o discente, principalmente no que diz respeito à seleção do repertório a ser explorado na sala de aula. Muitos fatores estão imbricados no citado processo: a disponibilidade bibliográfica e as condições oferecidas pela instituição

escolar, as determinações dos programas e documentos que ditam os textos com fins didáticos, as especificidades do público leitor (faixa etária, nível escolar, interesses e predileções pessoais) bem como a experiência leitora do professor. As escolhas feitas pelo professor definem os rumos da diversidade textual, que geralmente desemboca no estudo dos modelos canônicos.

A literatura escolar deve abrir espaço para a multiplicidade da produção literária: os clássicos, os *best sellers*, o popular, o erudito, o nacional, o regional, o simples, o complexo, o antigo, o novo. Considerando que todas essas classificações figuram como tessitura artística, que jogam com o discurso, a palavra e os saberes, a introdução do maior número possível de exemplares presentes na grandiosa diversidade da literatura, faz-se indispensável para o acesso democrático e inclusivo do patrimônio literário.

Rildo Cosson (2014) nos mostra que, ao selecionar os textos, os professores não podem ignorar a existência dos cânones, já que eles representam o patrimônio cultural de dada sociedade. Além do mais, as escolhas não podem também se basear somente na contemporaneidade dos textos, mas, principalmente, em sua atualidade. Também, os docentes precisam adotar o pressuposto da diversidade textual. Desse modo, os docentes devem apresentar um repertório diversificado, caracterizado pela presença de diversos gêneros textuais da esfera discursiva literária, os quais levem em consideração a exploração das marcas linguísticas e estilísticas de diferentes autores de épocas e localizações geográficas distintas.

Conforme os pressupostos ora apresentados, é possível apontar um direcionamento no qual a literatura se desdobra no ensino escolar de forma versátil, embrenhando-se por caminhos nos quais o aluno é desafiado a realizar uma expedição pelo texto e construir nele sentidos por intermédio da experiência reflexiva, evocada pelo uso arquitetônico das palavras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 já mencionavam algumas especificidades do texto literário. Destacamos a seguir o valor dele enquanto atividade linguística:

Do ponto de vista linguístico, o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano

semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (BRASIL, 1998, p.27)

A literatura permite, assim, o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, pois, além de incentivar as práticas letradas por seu valor estético e prazeroso, é um exímio objeto, que potencializa o processo de análise dos fatos da língua, que, no caso da linguagem literária, exige um grau de perícia redobrada para tecer e revelar os sentidos tanto os humanos quanto os semânticos.

Conceber o fenômeno literário como realização discursiva e complexa ligada à construção cultural e artística de um grupo social permite a superação do “desvirtuamento” dos textos literários, caso sobre o qual podemos citar, como exemplo, a utilização do texto literário voltada exclusivamente para o modelo tradicional de ensino. Rotineiramente, os poemas, trechos de contos e romances eram usados como exemplos de demonstração do modo como a verdadeira língua deve ser empregada, reforçando, desse modo, o ideal de que a “boa escrita” era privilégio de poucos e também a ilusão de que literatura é uma maneira de escrever utilizando palavras difíceis e rebuscadas repletas de ideias confusas. Tal abordagem compromete as possibilidades de leituras e descobertas propiciadas pela apreciação de uma obra literária.

2.5 Produção escrita na escola: dificuldades de aprendizagem

O desafio da escola em desenvolver a aprendizagem em função dos processos de escrita ganha dimensões mais agravantes, pois há uma demanda que não se restringe apenas ao saber escrever para avançar os vários níveis da escolarização. Há, sobretudo, um papel social relacionado à socialização, à cidadania e à profissionalização. Embora a maioria das atividades escolares gire em torno dos textos escritos (livros didáticos, apostilas, anotações no quadro), o domínio das habilidades, que os permitem interpretá-los e apreendê-los mostra-se insuficiente: dificuldades em localizar informações explícitas, incapacidade de identificar o tema e as ideias principais. E quando abordamos o assunto redação, estabelece-se, assim, um problema de grandes proporções: dificuldades de

articulação ideias de forma coesa e coerente, rejeição imediata pela atividade de escrita, falta de domínio das convenções de escrita, problemas de ordem ortográfica, entre outros. Encaminharemos a discussão em torno do processo de aprendizagem da escrita, problematizando a origem e fatores que dificultam esse aprendizado.

A escrita na sala de aula muitas vezes se dá apenas de forma automatizada, por meio de cópias, propostas inadequadas, atividades sem cunho pedagógico eficiente. Ao final de tudo, os alunos não têm uma noção clara do que escreveram, os professores não fazem a abordagem necessária àquele texto produzido, os alunos não realizam a releitura do texto corrigido (quando é corrigido pelo professor) e guardam a produção junto com os outros trabalhos, que nada acrescentaram em sua aprendizagem. Portanto, as condições para a produção de textos na sala de aula em nada se parecem com os reais elementos, que constituem uma situação de uso da língua escrita para a interação verbal.

Ao problematizar esse modelo de ensino tradicional da escrita, Maria da Conceição de Vasconcelos Pinto (2004) afirma que a proposição de tarefas semelhantes as que foram mencionadas acima, concorre por desprezar a bagagem sócio-histórica do aluno e implica de forma impositiva um padrão de linguagem, em muitos casos muito diferente do dialeto dominado pelo discente. Com efeito, a autora acredita que:

Como resultado dessa prática, o aluno passa a usar indiscriminadamente palavras, expressões que lhes são vazias de sentido, inadequadas para o propósito do texto, simplesmente para agradar o professor, pois, utilizando palavras difíceis (ao gosto do professor), poderá tirar boas notas nas redações. Isso se configura porque o aluno perde a dimensão discursiva de seu texto pelo fato de ter como único interlocutor o professor – aquele que vai lhe atribuir uma nota.

Segundo Ingedore Koch e Vanda Elias (2015), apesar de a escrita envolver uma questão complexa, é comum a divulgação, seja na sala de aula ou em outras situações cotidianas, de definições nas quais a escrita é vista como inspiração, como atividade para um grupo restrito de privilegiados, como expressão do pensamento ou, ainda, como pleno domínio das regras da língua. A multiplicidade noções sobre a escrituração explicita uma concepção subjacente sobre a própria linguagem, a qual define as tendências pedagógicas adotadas para o ensino e desenvolvimento da referida habilidade comunicativa.

As escolhas teóricas realizadas pelos professores encaminham o foco que será dado para a prática da escrita. Por exemplo, ao centrar as atenções nos fatos linguísticos, estamos ressaltando a ideia de que para escrever é imprescindível o domínio das nomenclaturas e ditames da gramática normativa assim como a apropriação de um vocabulário rebuscado. Desse modo, as tarefas que supostamente servirão para fomentar a proficiência escrita consistem nas listas de exercícios de conjugação verbal, na classificação sintática ou na reescritura de frases conforme um modelo pré-estabelecido, esperando que dessa maneira os alunos aplicassem esses conhecimentos adquiridos em suas produções textuais.

Ao aderir concepção de linguagem enquanto representação do pensamento, o professor focaliza o escritor do texto, que é considerado um sujeito autônomo, isolado, senhor de seus dizeres e fazeres. A escrita serve somente para “colocar no papel” as representações mentais do emissor de uma mensagem, cuja recepção pelo leitor deve ser realizada de maneira idêntica à que foi mentalizada pelo locutor. Percebemos que em tal processo os conhecimentos prévios e empíricos do leitor são desconsiderados, logo o receptor do texto ocupa uma posição de passividade no processo comunicativo.

Outra concepção de escrita é a que a idealiza como um processo interativo entre sujeitos socialmente e historicamente situados, atuantes e construtores sociais, e que são construídos no elemento textual. Na referida concepção, o ato de escrever exige a consideração de aspectos extremamente relevantes, que vão além do conhecimento sobre o código linguístico e da consciência individual do escritor. Na verdade, a escrita é o resultado do dialogismo entre os interlocutores, que são interpelados por uma construção ideológica, cultural e social. Ressaltamos que é a última concepção em tela que fundamenta as reflexões propostas no decorrer do presente trabalho acadêmico.

Diferentemente da linguagem oral, que é adquirida espontaneamente no seio familiar durante nossa infância, a língua escrita necessita de procedimentos sistemáticos, que assegurem o conhecimento do código em suas diversas aplicações. O processo é contínuo e complexo, uma aprendizagem precoce para sempre inacabada, como afirmam Dolz, Gagnon e Decânio (2010). Segundo os referidos teóricos, para analisar as dificuldades ligadas à escrita, é necessário identificar os elementos pragmáticos e textuais; os componentes alfabéticos (relações fonéticas e fonológicas) que implicam as questões ortográficas.

Claude Simard (1992 *apud* DOLZ, GAGNON e DECÂNIO, 2010) esquematiza os componentes fundamentais, que fazem parte do domínio saber-escrever. Dessa forma, as dimensões da escrita são três:

- I) Fenômeno psicológico;
- II) Fenômeno linguageiro;
- III) Fenômeno social.

Enquanto fenômeno psicológico, a escrita implica os fatores cognitivos, afetivos e sensório-motor, nos quais o pensamento, as relações interpessoais e a afetuosidade enquanto ato de escrita bem como a corporeidade no movimento gráfico são mobilizados pelo sujeito-escriptor. Vejamos o que os referidos autores dizem sobre cada um dos fatores:

- *Cognitivo*: engloba os conhecimentos sobre o mundo, sobre as situações de produção, sobre o escrito e a atividade de produção, tais conhecimentos são mobilizados para a seleção e organização de informações. É provável que haja um confronto entre os conhecimentos prévios dos alunos e os saberes instituídos pela escola.
- *Afetivo*: envolve as atitudes diferentes em relação à escrita que podem incentivar ou bloquear o envolvimento com a escrituração. Em muitos casos, os bloqueios apresentados pelos alunos estão relacionados à imagem de si, que é facultada pela escrita. Sendo a expressão escrita uma forma de demonstração de si e de libertação do eu, os aspectos motivacionais podem causar situações embaraçosas para o escritor iniciante em formação.
- *Sensório-motor*: abrange o domínio do corpo no que se refere à coordenação motora para movimentar os olhos e as mãos bem como as noções de alinhamento das palavras nas páginas.

Se considerado enquanto *fenômeno social*, o monumento escrito está sujeito aos fatores que atuam na coletividade e na organização de um determinado grupo de indivíduos. Sob essa perspectiva, tal fenômeno pode ser observado a partir de dois pontos de vista, um interacional e outro cultural da esfera pública:

- Ponto de vista interacional: agrupa os aspectos que constituem os tipos de discursos/domínios discursivos (publicitário, religioso, científico, escolar, jornalístico etc.) e as instituições que o realizam. Assim, consideram-se os enunciadores, os objetivos comunicativos, os destinatários e lugares

sociais em que os textos circulam.

- Ponto de vista cultural: inclui o fato de que a escrita é um instrumento de acesso à cultura e meio de intervenção na construção desta. As referências culturais trazidas pelos alunos permitem o estreitamento de relações com a escrita. A escrita possibilita o acesso ao patrimônio literário e artístico e aos demais construtos, conhecimentos e legados culturais, elaborados pela civilização grafocêntrica.

Sob a ótica de fenômeno linguageiro, a escrita é configurada através dos fatores: pragmático, enunciativo, textual, sintático e ortográfico. Desse modo, o processamento da escritura está condicionado às demandas exigidas pelas situações de produção, que definem as escolhas em torno dos tipos de discurso bem como a adequação em relação à norma e aos recursos de textualidade.

As discussões realizadas em torno das diversas dimensões da escrita nos encaminham para a reflexão em qual notamos que as atividades escolares de produção escrita são dotadas, em sua grande maioria, de casos, de objetivos relacionados à avaliação, à classificação de desempenho ou até mesmo punição da indisciplina. O texto é visto como produto final de uma aprendizagem composta por um conjunto de determinados conteúdos gramaticais, porquanto a tessitura textual serve para aplicação das “fórmulas” aprendidas com a análise sintática e classificação morfológica.

A noção de produção escrita enquanto processo discursivo é praticamente esquecida. Não se leva em consideração que somente se aprende a escrever escrevendo e que para isso deve ser mobilizada uma série de procedimentos, os quais não são demonstrados ou devidamente problematizados. O ensino da escrita deve se pautar em ações didáticas bem definidas capazes de desenvolver as habilidades linguísticas progressivamente, enxergando a produção textual como atividade de aprendizagem perpétua, considerando o nível de escolaridade e maturidade cognitiva dos aprendizes.

Dolz, Gagnon e Decânio (2010) elencam cinco operações centrais na produção textual em função de uma situação comunicativa:

- a) a contextualização que diz respeito à interpretação da situação de comunicação para garantir um texto coerente em relação ao que foi proposto;
- b) o desenvolvimento dos conteúdos temáticos que refere-se à escolha e busca de informações pertinentes para a construção do texto em

- conformidade com o que foi estabelecido na proposta;
- c) a planificação que configura-se como a organização estrutural do texto em partes, que são concomitantemente separadas e articuladas;
- d) a textualização que se caracteriza pelo uso das marcas linguísticas que compõem a linearidade e progressão do texto enquanto unidade coesa e coerente, possibilitadas devido à articulação desses elementos;
- e) a releitura, da revisão e reescrita que consiste no procedimento de volta ao texto produzido que garante uma intervenção para aprimorar e corrigir possíveis equívocos e inadequações.

A não observância dessas operações resulta em uma escrita vazia, sem reais propósitos comunicativos e de aprendizagem. Geralmente, o que acontece é: os professores pedem para os aprendizes escreverem um texto, definem um número “X” de linhas e lançam uma temática, muitas vezes ampla ou precariamente delimitada. Agir dessa maneira implica uma artificialidade tão grotesca quanto à análise das frases isoladas, mutila-se os elementos constituintes da interatividade discursiva como se a escrita escolar tivesse apenas o valor de avaliação ou de resultado final de período de estudos. E nesse processo avaliativo priorizam-se os aspectos mais gramaticais e ortográficos, além disso, os erros cometidos pelos aprendizes são postos em evidência como falha ou insucesso e não como parte do processo de aprendizagem.

A compreensão dos componentes da escrita permite antecipar as dificuldades, que engendram o processo da aprendizagem, pois, ao superá-las, os educandos apropriam-se do sistema e das práticas da escrituração. “O *erro* é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria e aponta os riscos que o aluno enfrenta”. (DOLZ, GAGNON e DECÂNIO, 2010, p.31, grifos dos autores).

A ultrapassagem dos obstáculos na aprendizagem resulta da aquisição de novos conhecimentos e da reflexão sobre os funcionamentos do sistema escrito. A dificuldade faz parte do processo de aprendizagem e sua superação é necessária. Dessa maneira, todo aprendiz precisa passar e, sem sombra de dúvidas, ultrapassar a fase dos erros. É como andar de bicicleta, pois até que o indivíduo alcance o ponto de equilíbrio e consiga se locomover em tal meio de transporte são necessários muitos tombos e em alguns ferimentos e arranhões. No caso da aprendizagem da escrita, o sangue das feridas é representado pelas anotações e riscos apontados no

texto do educando. Tais hematomas, se não tratados adequadamente, podem ocasionar traumas e, conseqüentemente, bloqueios que tendem a impedir o aprendizado.

Não incluímos dentre os obstáculos de aprendizagem, é claro, os casos em que essas dificuldades tornam-se sistemáticas e possuem origens patológicas, casos como a dislexia. Nessa ocasião, o tratamento e o atendimento especializados devem ser requeridos.

Reconhecer e analisar as origens das dificuldades é indispensável para definir as estratégias de avanço e de organização das atividades didáticas. Ainda, conforme os autores supracitados, as principais fontes de dificuldades são:

- *motivacionais*: relaciona-se com a insegurança, o empenho e a sensibilização que se estabelecem em relação à dedicação na atividade e os resultados obtidos.
- *enunciativas*: implica a noção da alteridade, isto é, o lugar do Outro nas questões dialógicas e polifônicas do texto.
- *procedimentais*: contempla as estratégias utilizadas durante a escrita e os procedimentos usados para superar as dificuldades, abrangendo a gestão dos processos de textualização, de planificação e de releitura e reescrita.
- *textuais*: envolve a falta de domínio dos conhecimentos sobre as especificidades do gênero textual ou a da sequência tipológica, a insuficiência de perícia com os elementos que dão unidade e progressão a conjuntura textual.
- *linguísticas*: abarcam o uso das escolhas lexicais e construções sintáticas conforme os objetivos comunicativos e as condições de produção do texto.
- *ortográficas*: atingem as problemáticas oriundas das interferências das complexas relações entre os sistema fonético e fonológico da língua escrita.
- *sensório-motor*: estabelecido pela dificuldade de acompanhamento do olho e/ou da mão em relação ao pensamento e atividade de escrita.

Os erros cometidos pelos alunos durante o processo de escrita precisam ter um tratamento didático adequado, visto que, geralmente, eles são usados como forma de punição e superioridade do professor em relação ao aluno, na ocasião em que o docente demonstra os poderes da sua caneta vermelha. Dessa forma, o texto volta sangrando para as mãos do aluno, o qual apenas constata seus erros

ortográficos e inadequações gramaticais. Nesse meio termo, se constroem os estigmas e barreiras, que impedem o bom resultado nas práticas de redação dos textos. De tal modo, a dificuldade encontrada não é reconhecida como um fenômeno necessário à aprendizagem, devendo ser superada por meio da intervenção do professor.

A referida intervenção requer uma tarefa árdua e complexa de identificação e hierarquização das dificuldades possibilitada pela avaliação formativa na qual os erros e obstáculos são detectados, visando a elaboração de estratégias, que permitam a sua superação. Alguns fatores são importantes nesse processo de análise dos erros: a faixa etária e o nível escolar dos alunos, o tipo e especificidades da tarefa (primeira versão, escrita revisada, produção individual ou coletiva) e os critérios com as principais características do gênero e questões relacionadas à situação de produção e recepção do texto.

Os fatores anteriormente mencionados nos levam a pensar sobre os meios a serem utilizados na didática escolar, que garantam aos alunos a apropriação do processo de escrita em função das especificidades de um gênero e da perspectiva da situação de comunicação. O que nos situa diante de um dispositivo de ensino, que organize e articule uma série de atividades, que contemple os conteúdos e sirvam de fundamento para a aprendizagem dos aspectos formais, estilísticos e discursivos pertencentes ao gênero estudado.

Ao dispositivo didático, cuja aplicação permite a superação das dificuldades de escrita, encontradas nas produções iniciais dos alunos, por meio de tarefas pedagógicas organizadas de modo articulado, denominamos sequências didáticas (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2013). Sobre esse dispositivo pedagógico, trataremos mais detalhadamente no próximo capítulo, no qual haverá uma teorização sobre os dispositivos didáticos, metodologias de ensino e objetos de aprendizagem.

3 CAMINHOS PARA A ESCRITA COLABORATIVA: DISPOSITIVOS E MÉTODOS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE CONTOS

A aprendizagem da produção escrita mobiliza uma série de procedimentos, que precisam ser sistematizados para que os aprendizes tenham não somente domínio no que diz respeito aos elementos que compõem o texto, mas, sobretudo, em relação às operações sobre o próprio escrever em razão da situação de comunicação. Desse modo, as tarefas educativas devem partir do princípio de que os discentes precisam avançar progressivamente em relação aos conhecimentos que já possuem sobre um determinado texto bem como sobre os processos e procedimentos implicados para que sejam produzidos, ou seja, o suporte utilizado, os objetivos, os interlocutores, a veiculação e as esferas discursivas.

Com efeito, as metodologias e conseqüentemente as estratégias de ensino devem estabelecer uma relação de coerência entre as concepções de ensino e aprendizagem, de linguagem, de língua e da própria escrita. Para que assim as práticas educativas sejam organizadas para atender os anseios e dificuldades do grupo de aprendizes, mediante a execução de um projeto de escrita, cujo desenvolvimento promova a proficiência na utilização da modalidade escrita da língua como atividade sociocognitiva.

Para debruçarmos sobre a teorização a respeito da sequência didática faz-se necessário, primeiramente problematizar o alicerce fundamental de quaisquer práticas educativas: o planejamento. Tal importância desse elemento é evidenciada por Graham Butt (2009), ao afirmar que o segredo de um bom ensino e do êxito educacional está no planejamento eficaz. Como o referido estudioso menciona, a aprendizagem escolar dificilmente acontece por acaso, uma vez que raramente podemos constatar que uma “aula eficiente” seja resultado da ação de um educador despreparado, o qual não apresente, em uma aula, quaisquer estratégias ou procedimentos metodológicos empregados que não tenha sido premeditadamente pensados. Destarte, nos bastidores de uma boa aula há, sem sombras de dúvidas, a compreensão dos princípios de uma prática pedagógica sólida, o que demanda tempo e uma variedade de competências e habilidades que os mestres precisam dominar.

Butt (2009) observa ainda que é comum haver casos nos quais muitos professores que enfrentam problemas na sala de aula, transfiram a culpa para sua clientela, fazendo que sejam reproduzidos discursos, afirmando que o grupo de alunos não quer ou não consegue aprender. Por isso é preferível não fazer atividades diferenciadas para certos grupos de alunos ou dizer que ninguém consegue ensinar em determinada turma, pois são muito indisciplinados.

O referido teórico sugere que a superação desses desafios seja feita por meio de um planejamento eficaz, de modo que o professor reconheça que o fracasso de algumas aulas pode estar relacionado com seu planejamento, por esse motivo o docente precisa fazer uma reflexão e a avaliação das aulas anteriormente dadas.

Outro fator importante elencado por G. Butt (2009) é a existência da heterogeneidade na sala de aula, uma vez que lidamos com alunos que trazem consigo uma infinidade de aptidões, habilidades, experiências, vivências e conhecimentos prévios que os constituem como sujeito. Contudo, trabalhar com essas diferenças não é uma tarefa fácil, pois existe uma infinidade de estilos de aprendizagem e de necessidades educacionais. Não é o caso de o professor elaborar um planejamento para cada aluno. Tal hipótese é praticamente impossível se considerarmos a configuração da realidade educacional brasileira. Todavia notamos que o planejamento realizado no nível da classe deve e pode ser feito, tendo em vista as demandas e possibilidades de tal grupo de alunos. Por esse motivo, o professor deve procurar, ao máximo, explorar uma diversificação de tarefas pedagógicas, de recursos didáticos e de formas de avaliação, que contemplem as necessidades educativas individuais dos discentes. Conhecer e reconhecer o corpo discente enquanto indivíduos é o primeiro passo para a elaboração dessas estratégias de diferenciação.

Ressaltamos que tais concepções educacionais atuam como eixos basilares constituintes do material didático elaborado e analisado no presente trabalho. Sua diretriz pedagógica se baseia nos pressupostos teóricos anteriormente discutidos, nos quais o planejamento escolar é fundamentado em uma perspectiva em que as particularidades e singularidades de todos os alunos são levadas em consideração nos processos de ensino e aprendizagem.

Almejamos no presente capítulo refletir acerca do modelo didático, o qual possibilite a atividade de aprender a escrever na sala de aula, considerando uma situação comunicativa bem definida, seja ela real ou simulada, o que, sem dúvida,

implica o conjunto de componentes do texto já discutidos anteriormente. Contemplando, de forma gradual, as aprendizagens que partem do que já é conhecido para o novo, do simples para o complexo, do esboço para o definitivo, do individual para o coletivo.

Salientamos, ainda, a importância do tratamento didático dada às Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) como instrumento facilitador de aprendizagens sobre o uso da linguagem bem como o manejo desses instrumentos, sejam esses usos aplicados para o ensino escolar e a potencialização do aprendizado sejam para a vida social e particular. O que nos leva a discutir outro conceito importante para esse trabalho: o letramento digital, visto que a proposta contida neste trabalho contempla o processador de textos virtual na aprendizagem e confecção textual.

Portanto, a problematização se concentrará em torno do uso do recurso *Google Docs* (ou Documentos) como ambiente virtual para a produção de textos, que será aliado ao desenvolvimento das atividades da sequência didática para a produção textual. Desse modo, daremos a este aplicativo um tratamento voltado para o ensino, e em seguida seus mecanismos serão reorientados para a didática da produção textual. Trataremos assim o *Google* Documentos como objeto de aprendizagem (Macedo et al. 2007).

3.1 Sequência didática para a produção textual

Aprender a escrever é uma tarefa que exige muitas capacidades de nossos alunos, visto que essa aprendizagem, em seus vários níveis, permeia inúmeras etapas: desde a aquisição das primeiras letras, na alfabetização, até a produção de uma resenha, nas séries finais do ensino médio, por exemplo. Dessa forma, aprender escrever é uma prática contínua e demorada.

É evidente que estão implícitos, nesse processo, abordagens e métodos que definirão a proficiência do aprendente. Normalmente, prioriza-se a automatização das manifestações da língua(gem), as quais não contemplam as complexidades envolvidas no escrever. Podemos citar, como exemplo, as cópias sem sentido e as produções textuais sem objetivos comunicativos (ou até mesmo educativos) definidos. As atividades de redações realizadas mecanicamente tais como a reescritura de frases e enunciados, a partir de um modelo pré-estabelecido,

predominam nas abordagens dadas ao ensino da escrita textual, cujo preceito se fundamenta na crença da aprendizagem por meio da repetição e memorização.

Como resultado de muitas pesquisas no âmbito educacional, estudiosos da didática do ensino de línguas da Universidade de Genebra desenvolveram, para a educação escolar, um modelo metodológico com a finalidade de desenvolver as capacidades de linguagem. Surge, assim, a sequência didática, um dispositivo pedagógico, que facilmente se ajusta à realidade educacional brasileira, a julgar por sua adoção nas Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Além disso, é, também, mesmo que nominalmente, a forma de planejamento exigida pela Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE-AC)².

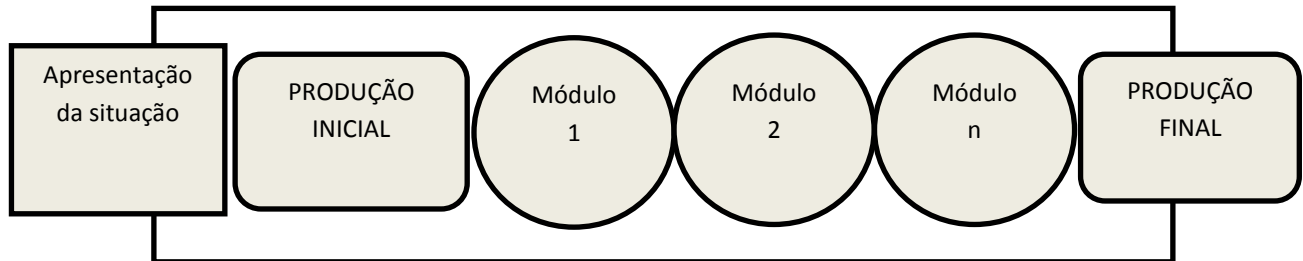
“Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013, p.82). Desse modo, não se tratam de atividades vazias, sem contextualização ou procedimentos, sem fins claramente definidos, mas de uma organização de práticas educativas, que tenham a finalidade de ensinar e de aprofundar os conhecimentos sobre o funcionamento e a composição dos textos.

Interagimos com os integrantes de nossa comunidade sempre nos adaptando às situações comunicativas, nas quais nos inserimos naquele momento, cujas demandas definem a forma como materializamos a linguagem. A realização linguística se baseia em regularidades advindas das similaridades de situações comunicativas, isto é, gêneros de textos. Uma sequência didática irá problematizar tais regularidades e apontará também diferenças com outros gêneros. Assim o aluno desenvolve os conhecimentos linguístico, formais e expressivos, que predominam em um determinado gênero, o que assegura ao educando a possibilidade de acesso e utilização das práticas orais ou escritas, que são menos acessíveis ou de maior dificuldade de domínio.

² Embora não se possa afirmar se tal sequência é fundamentada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013). Aparentemente, há algumas diferenças na sequência didática proposta pela SEE-AC, visto que de modo geral, muitas vezes esse tipo de sequência acaba por se tornar um conglomerado de atividades não articuladas em função de um fim específico: a prova bimestral. Nas quais, diríamos, excetuando alguns casos, “se parte do nada para chegar em lugar nenhum”, se levarmos em conta que a sequência didática aqui discutida pretende desenvolver capacidades leitoras e escritoras a partir de um gênero textual.

O esquema a seguir ilustra a estrutura de base da sequência didática:

Figura 2: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2013, p. 83

Inicialmente, há a apresentação da situação comunicativa na qual se define detalhadamente o que será produzido, isto é, o gênero escolhido, a modalidade da língua, o grau de formalidade, o público-alvo, os locais de circulação e outros aspectos relevantes que compõem a tessitura textual. Em seguida, há a proposta da primeira produção ou produção inicial do gênero eleito para a aprendizagem. Tal produção serve como indicador para o professor sobre as dificuldades e as necessidades da turma, ou seja, serve como levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Posteriormente, temos os módulos os quais correspondem às tarefas, exercícios ou atividades, que problematizam as questões fundamentais (estruturais, expressivas, conceituais) do gênero de maneira sistêmica e aprofundada. Na derradeira etapa, a produção final, pode-se comparar com o desempenho da primeira escrita. Nessa ocasião, o estudante pratica o que foi ensinado durante o processo formativo. O professor pode usar o produto final como instrumento de avaliação somativa, levando em consideração as capacidades desenvolvidas na sequência. Vejamos, de forma sintética, o que os autores citados dizem a respeito de cada um desses componentes da sequência didática:

1) Apresentação da situação: é o momento de explicitação do que será realizado na produção final enquanto o instrumento mobilizador serve para dar o gatilho para a produção primeira. O primeiro passo é importante para que os discentes visualizem a representação da situação de comunicação. Para tanto, precisamos elencar duas dimensões:

a) Apresentação de um problema de comunicação bem delimitado: consiste em mostrar claramente o projeto de produção para que o problema de comunicação seja resolvido a partir da produção do texto. As

indicações devem responder aos seguintes questionamentos:

- Que gênero será trabalhado?
- A quem se dirigirá a produção?
- Que forma assumirá ou onde será veiculado o texto?
- Quem participará da atividade? Trabalho individual, coletivo, ou em pares?

b) Preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos: é o momento em que os alunos precisam perceber a importância dos conteúdos que serão trabalhados para que o projeto comunicativo seja conhecido e a aprendizagem de linguagem a qual está imbricado na situação de comunicação.

2) A primeira produção: consiste na elaboração, pelos alunos, de um primeiro exemplar do texto escolhido como forma de explicitar para o docente e para eles próprios as noções que possuem sobre o texto. Diferentemente do que se possa acreditar, *a priori*, o tipo de atividade em questão não resulta no insucesso, já que no caso de uma situação seja bem delimitada e explicitada, todos os alunos serão capazes de escrever o texto conforme a proposta, ainda que eles não dominem profundamente as características do gênero em vista. A versão prévia e seu êxito incompleto são fatores integrantes para a aprendizagem, pois permitem detectar os conhecimentos que os alunos dispõem, medindo, assim, os possíveis potenciais. Dessa forma, o educador define as melhores estratégias para alcançar os obstáculos de aprendizagem enfrentados pelos alunos, ajudando-os a superá-los. Dois fatores fundamentais devem ser discutidos:

a) Primeiro encontro com o gênero:

- Após a apresentação da situação, a primeira escrita não necessariamente resulta em uma produção inicial completa. A referida escrita pode ser menos complexa e com menor riqueza, diferentemente da produção final, devido ao fato de a situação comunicativa da escrita inicial poder ser fictícia ou simulada. No processo, o aluno já cria hipóteses do que é necessário para realizar a atividade, confrontando seu repertório linguístico e suas informações preconcebidas com a situação apresentada.

b) Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens:

- As primeiras produções escritas constituem um *corpus* importante, que permite ao professor aperfeiçoar ou adaptar a sequência conforme a necessidade e as capacidades de cada grupo de alunos; isto é, há uma situação que permite a avaliação diagnóstica, o que conseqüentemente facilitará ou preparará para o momento de avaliação formativa. O olhar analítico sobre esses textos deve basear-se nos critérios previamente definidos para que se possa categorizar o nível em que se encontra a turma. É importante frisar, também, que, além da realização da atividade de escrituração, a troca de experiências e a discussão em classe sobre o desempenho são indispensáveis para apresentar os pontos altos e baixos, as estratégias usadas e os apontamentos para solucionar problemas detectados, os quais serão o ponto de partida dos trabalhos modulares.

3) Os módulos: consistem em trabalhar os problemas que foram encontrados na primeira produção, oferecendo subsídios para a superação. A atividade de produção é segmentada de forma a trabalhar separadamente por uma abordagem mais aprofundada sobre os vários componentes do texto. A progressão da sequência parte do complexo para o simples: da primeira produção para os módulos, depois para o complexo de novo, isto é, a produção final. Três questionamentos são importantes para definir o encaminhamento das atividades. A saber:

- a) Quais dificuldades de expressão serão abordadas?
- b) Como construir um módulo para trabalhar um problema específico?
- c) Como capitalizar³ o que foi apreendido?

Ao trabalhar com as dificuldades de expressão enfrentadas pelo aprendiz, o professor deve pensar que há vários níveis de problemas que estão relacionados a quatro processos na produção de textos:

- A representação da situação comunicativa para que assim o aluno possa idealizar os destinatários, as finalidades comunicativas do texto, o lugar de onde fala ou escreve e as regularidades próprias do gênero em questão;
- A elaboração dos conteúdos a fim de que o discente desenvolva as estratégias necessárias para buscar, elaborar ou criar

³ O processo de capitalização refere-se ao uso de uma linguagem técnica, que permite ao aluno falar sobre o gênero estudado.

conteúdos. Podemos citar algumas técnicas como a tomada de notas, discussões, debates estabelecimento de relações interdisciplinares entre as informações de naturezas diversas;

- O planejamento do texto é a ocasião na qual o aluno precisa definir um plano que atenda às finalidades do texto ou alcance os interlocutores visados, pois cada gênero é constituído por uma organização estrutural mais ou menos convencional;

- A realização do texto é o momento no qual o aprendiz deve elencar os meios de linguagem mais adequados para redigir o texto: a seleção lexical, a adequação das construções sintáticas, a utilização dos tempos verbais, a escolha dos organizadores apropriados para articular o texto.

No que diz respeito à variação de atividades, devemos considerar a possibilidade de garantir aos educandos diferentes meios para compreender os procedimentos, os conceitos e os processos em torno das habilidades de leitura e escrita. Três tipos de atividades podem ser elencados:

- a) As atividades de observação e de análise textual;
- b) As tarefas simplificadas de produção de textos;
- c) A elaboração de uma linguagem de uma linguagem comum.

As atividades de observação e de análise procuram basicamente oferecer recursos para explicitar o funcionamento textual, tal exercício pode servir para comparação entre textos do mesmo gênero ou de gêneros distintos, que pode ser realizada a partir de um exemplar completo ou um fragmento de texto.

As tarefas de produção simplificada permitem a superação de determinados problemas de linguagem, concentrando os esforços em torno de um aspecto específico na redação textual como, por exemplo, completar uma parte ausente do texto ou realizar revisões conforme critérios determinados.

Quanto às atividades de elaboração de uma linguagem comum, pode-se afirmar que servem para comentar, criticar, aperfeiçoar os textos de seus colegas e os seus próprios. Tal espécie de atividade deve ser feita durante toda a sequência, principalmente durante a elaboração dos critérios explicitados para a produção do texto.

Outro ponto importante no andamento dos módulos da sequência é a capitalização das aquisições, visto que é necessário que, ao longo do

desencadeamento das atividades, sejam realizados exercícios de registro sobre tudo o que foi aprendido nos módulos. Ao estudar detalhadamente sobre o gênero textual abordado, os aprendizes vão adquirindo progressivamente uma linguagem técnica e refletindo a respeito das regras para falar sobre esta. Portanto, para melhor desempenho e apreensão do que foi estudado é recomendável a sistematização e síntese dos conhecimentos adquiridos durante as tarefas diversificadas. A referida capitalização pode se materializar em forma de listas, esquemas, lembretes ou glossário.

4) A produção final: representa o ponto de chegada da sequência, momento no qual o aluno tenta praticar as noções e os procedimentos estudados durante a modulação. Para o aluno, a versão final do texto serve de indicador sobre o alcance dos objetivos estabelecidos, uma espécie de controle sobre a aprendizagem e do reconhecimento da sua posição de escritor. O produto resultante da sequência serve para o professor como instrumento de avaliação somativa. Para isso, critérios de avaliação baseados nos elementos trabalhados nas aulas devem tomar o lugar dos tradicionais riscos, correções, pareceres pessoais e comentários que não são compreensíveis pelos alunos. A lista de critérios, além de orientar a avaliação, deve também indicar o que deve ser feito na produção, o que pode acarretar na previsão de erros ou nas constatações de inadequações. A avaliação, se regulamentada na objetividade oriunda da explicitação dos critérios, deve ser encarada como um passo importante no processo de aprendizagem, já que é um momento de interação entre educador e aprendiz. Dessa forma, o ato avaliativo deve se afastar do estigma da punição e do fantasma do fracasso. Portanto, são esses os elementos e procedimentos que devem fundamentar uma sequência didática, segundo os pressupostos teóricos elencados por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013).

Conforme os pressupostos anteriormente discutidos, o ensino de língua materna, mediante o uso de sequências didáticas, revela-se produtivo quando pensamos na possibilidade do desenvolvimento da competência linguística, uma vez que os alunos são desafiados a construir, reorganizar e buscar novos mecanismos cognitivos, psicomotores e linguísticos (ou discursivos) em favor de um contexto de produção de texto real. A ótica de integração adotada por esse procedimento metodológico possibilita simultaneamente a visão global e particular envolvidas nas materializações discursivas.

As atividades da sequência priorizam aprendizagens compreendidas no âmbito da estrutura da língua e da conjuntura sociointerativa dos textos. Assim, o gênero textual é encarado como instrumento escolar porque há uma abordagem pedagógica em torno dos componentes discursivos, uma sistematização dos elementos constitutivos do texto, ao mesmo tempo em que é também uma prática social, pois os textos visam uma circulação, interlocutores reais e objetivos comunicativos devidamente demarcados bem como uma postura ativa do alunado enquanto usuário da linguagem. As produções textuais deixam de possuir o caráter exclusivo de pretexto para a atribuição de notas e conceitos, no qual o professor é o único receptor, que se encarrega de uma função principal e quase única de apontador de erros gramaticais e ortográficos.

É interessante ressaltar que a sequência didática não deve jamais ser encarada como modelo estático, um produto pronto e acabado. Como já foi explorado anteriormente, a definição do passo a passo é definida pelo olhar crítico do professor em relação às potencialidades e obstáculos enfrentados pelo grupo de discentes. Portanto, uma sequência previamente planejada pelo professor pode tomar rumos diferentes com a exclusão ou acréscimo de atividades.

Outro equívoco comum é tratar esse modelo didático em uma espécie de conjunto de atividades desprovidas de coerência e finalidades previamente definidas. A meta principal da sequência é a produção de textos orais e escritos, e caso perca o objetivo de produção textual de vista, sua essência perde o sentido. Não podemos, por exemplo, desenvolvê-la, visando unicamente a realização de testes, questionários, provas ou simulados. Não discordamos totalmente que em uma sequência os conteúdos possam, também, ser avaliados através desses instrumentos, contudo, alertamos para o fato de algumas instituições escolares adotarem um modelo de planejamento mais “tradicional” e trocar a nomenclatura para “sequência didática”, como se isso fosse suficiente para atender aos pressupostos teóricos e metodológicos que tal modelo defende. De nada serve listar uma série de exercícios de ordem mais mecânica: tais como as questões subjetivas, de múltiplas escolhas, verdadeiro ou falso, complete as lacunas; e ter a ilusão de estar desenvolvendo uma sequência didática.

As habilidades de leitura, escrita, fala e escuta devem ser desenvolvidas por qualquer área de estudo escolar, logo qualquer uma delas pode adotar a sequência didática como fundamento para a prática pedagógica, desde que não haja a

ocorrência dos erros apontados há pouco. Outro fato que precisa ser superado urgentemente: a crença de que somente a disciplina de Língua Portuguesa é responsável por ensinar as práticas de uso das linguagens, principalmente a leitura e escrita. Portanto, outras áreas de estudo podem aplicar a sequência didática de forma a desenvolver gradualmente as aprendizagens sobre os conhecimentos ou habilidades específicas de cada campo do conhecimento à proporção que podem aplicá-los nas produções textuais. Por exemplo: na disciplina de Matemática pode-se propor a produção de gráficos e tabelas sobre os gostos musicais da turma; na de História há a possibilidade de escrever um artigo de opinião sobre a questão polêmica sobre o tema “achamento ou conquista do território americano” ou, ainda, a criação de histórias em quadrinhos, na disciplina de Ciências Naturais, a respeito da preservação dos recursos hídricos.

Partiremos a seguir para a discussão na qual tentaremos articular esse dispositivo didático com a utilização de recursos tecnológicos na produção de textos, levando em conta as especificidades dos textos digitais e a adoção de novas posturas e procedimentos dos interlocutores.

3.2 Sendas e conexões para o ensino em meio digital

A incrível ascendência da incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos campos da ação humana torna-se cada vez mais evidente. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), nos últimos 15 anos o número de usuários da *internet* cresceu de 400 milhões em 2000 para 3 bilhões em 2015. O mesmo relatório apresenta, ainda, que a esse crescimento está vinculado um número crescente de oportunidades de desenvolvimento socioeconômico.

O crescimento e desenvolvimento tecnológico estão intimamente relacionados ao fenômeno do empoderamento, visto que os grupos sociais procuram cada vez mais ampliar seus domínios, sejam eles de ordem econômica, cultural ou bélica. Encontram eles, na tecnologia, a ferramenta principal, que determina as formas de controle e as posições hierárquicas de quem dá as ordens e de quem as recebe. Sob um ponto de vista, diríamos, mais específico (focando o indivíduo), percebemos que o acesso, a posse e o manejo dessas tecnologias constituem fatores de inclusão ou exclusão social.

O manejo das ferramentas e o gozo dos serviços oriundos da tecnologia impactam as relações sociais em dimensões diversas: o mercado de trabalho exige sujeitos capazes de operar o maquinário responsável pela produção de bens e produtos ou pela execução e automatização na prestação de serviços; até mesmo, a posse de certos aparatos revela situações de discriminação e preconceitos sociais, nas quais os sujeitos creem na valorização do indivíduo por sua condição financeira e/ou possibilidade de aquisição das tecnologias “de ponta”.

Ruth Rapaport (2012) ressalta que a tecnologia não é um fenômeno exclusivo da modernidade, uma vez que o avanço tecnológico caracteriza-se essencialmente pelo aperfeiçoamento sistemático dos modos da ação humana sobre a natureza e seu ambiente. De fato, o desenvolvimento da tecnologia está indubitavelmente relacionado a todo o percurso evolutivo da Humanidade, ponderando que cada período histórico exige que o Homem organize, transforme e controle novas estratégias de tratamento dos conhecimentos e das ferramentas necessárias para sua sobrevivência.

Os recursos tecnológicos, principalmente aqueles relacionados ao tratamento da informação e dos meios da comunicação, fazem parte de um contexto de transfiguração das relações sociais e do *modus operandi* dos campos das práticas de linguagem. A dinamicidade e a interatividade em escalas global constituem aspectos importantes nas modificações marcantes nas formas de produzir e recepcionar as mais diversas manifestações languageiras. O leitor ou produtor de textos é convidado a mergulhar em uma situação comunicativa específica, que requer a adoção de novos procedimentos oriundos de novos meios e instrumentos possibilitados pela utilização da rede mundial de computadores tais como a hipermídia e os *hiperlinks*.

Se as configurações e as condições nas quais os textos em ambientes digitais são produzidos e recepcionados trilham novos rumos, sem sombra de dúvidas, os interlocutores necessitam reorganizar seus esquemas cognitivos para adequar-se a uma situação de interação mais particular e peculiar, reformulando a sua posição como autor-leitor, reconstruindo estratégias fundamentais para os atos de escrever e ler os textos.

Roger Chartier (1994) aponta, por meio de uma perspectiva histórica, a trajetória da escrita na qual a relação com os textos vai se transformando à medida que os suportes e os procedimentos de reprodução e veiculação dos registros

escritos vão sendo modificados com a evolução tecnológica. Os modos de ler e escrever foram se adaptando e se desdobrando em função de novos suportes: o rolo com o uso da técnica manuscrita, o códice com a encadernação das páginas, os livros produzidos com a imprensa inventada por Gutenberg; por fim, as telas e monitores com os textos eletrônicos. Sobre estes últimos, Chartier afirma que:

A revolução do texto eletrônico será, ela também, uma revolução da leitura. Ler num monitor não é o mesmo que ler num códice. Se é verdade que abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a condição destes: à materialidade do livro, ela substitui a imaterialidade de textos sem lugar próprio; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à apreensão imediata da totalidade da obra, viabilizada pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de muito longo curso, por arquipélagos textuais sem beira nem limites. (1994, p.190).

As mencionadas mudanças criam, indispensavelmente, novas estratégias e procedimentos em relação à escritura. Se compararmos o texto impresso com o eletrônico, percebemos que no primeiro a intervenção do leitor sobre o escrito é bastante limitada, pois é reservado ao receptor do texto o uso das margens em branco para fazer anotações e apontamentos, diferentemente do suporte digital, no qual o leitor pode fazer observações, recortá-lo, copiá-lo, refazê-lo, decompô-lo, assumindo, desse modo, um papel de co-autoria, colocando-se em uma situação de construção de um texto diferente, ao realizar retalhos e realocações em fragmentos escolhidos à sua escolha.

Instaura-se, dessa maneira, um tipo diferenciado de leitura, aparentemente comparado a uma nova escrituração, pois o produtor do texto não determina exclusivamente os rumos da leitura. O leitor participa ativamente no fluxo tomado durante o percurso do ato de ler. Assim, a leitura torna-se uma navegação pelos oceanos infindáveis da *internet*, na qual a bússola do ato de ler aponta para a rota guiada por seus interesses comunicativos imediatos. É provável que os leitores diferentes não sigam os mesmos trajetos em um mesmo texto.

O leitor determina não só a ordem da leitura, mas o conteúdo a ser lido. Esse fenômeno de autoria coletiva, segundo observa Luis Antônio Marcuschi, é peculiar, pois

...embora o leitor usuário do hipertexto (*o hipernavegador*) não escreva o texto no sentido tradicional do termo, ele determina o formato da versão final de seu texto, que pode ser muito diversa daquela proposta pelo autor. (2001, p. 96, grifos do autor).

O recurso do *hiperlink* é um dos componentes aliados aos artifícios trazidos pela transição do texto do papel ao monitor. Seu manejo atua como elemento capaz de transformar radicalmente o percurso e os modos do ato de ler. Com efeito, o hipertexto é um texto oriundo de múltiplas conexões, firmadas de maneiras não obrigatoriamente lineares, cujos caminhos percorridos durante o ato de ler não são determinados pelo autor, mas pelo leitor, agente capaz de decidir o que mais lhe interessa naquele momento para prosseguir sua leitura. O *link* é a força motriz, responsável pela peregrinação leitora através das sendas quase que ilimitadas da *internet*. Tal recurso é definido por GOMES (2011, p. 26) como “uma área dentro do texto que é a fonte ou destino da ação de clicar”.

Marcuschi (2001) aponta algumas características que definem a natureza do *hiperlink*:

- a) O hipertexto é um texto não-linear;
- b) O hipertexto é um texto volátil;
- c) O hipertexto é um texto topográfico;
- d) O hipertexto é um texto fragmentário;
- e) O hipertexto é um texto de acessibilidade ilimitada;
- f) O hipertexto é um texto multissemiótico;
- g) O hipertexto é um texto interativo.

Desse modo, o texto com a presença de *links* caracteriza-se pela existência virtual e caráter descentrado sem uma existência física, isto é, uma manifestação textual que rompe os limites de textualidade tradicionais, originários do texto impresso. O hipertexto, aliado à hipermídia, é capaz de articular as linguagens verbal e não verbais, respectivamente, através de sons, vídeos, imagens, *emoticons*⁴, *emojis*⁵ e outros sistemas de linguagens, que permitem as

⁴ *Emoticon*: palavra derivada da articulação dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone). É um recurso da linguagem em que caracteres tipográficos (letras, sinais de pontuação e acentuação e outras notações) são utilizadas para representar expressões faciais ou estados psicológicos.

⁵ *Emoji*: palavra de origem japonesa formada a partir dos *kanjis* (ideogramas): *e* (絵, "imagem") + *moji* (文字, "personagem"). São pequenas figuras que representam expressões faciais, objetos, ferramentas, bandeiras, animais, números, lugares e fenômenos da natureza. Os *emojis* e *emoticons*, são amplamente utilizados nos mensageiros instantâneos e *chats* como o *Whatsapp*, o *Skype* ou o *Messenger*.

interconexões entre os textos.

Com o texto constituído por *links*, as relações de referências e retomadas permanecem, porém com nova configuração. Por exemplo, as notas de rodapé, os sumários e as citações são recursos que explicitam essa quebra da linearidade, a qual podemos encontrar mesmo em textos impressos. Contudo, na hipertextualidade, Os referidos elementos ganham novas dimensões, garantindo a fluidez e a progressão da leitura de forma quase que imperceptível.

Se por um lado temos inovações no que diz respeito aos procedimentos inerentes à produção e recepção dos gêneros textuais em função dos meios digitais e tecnológicos, por outro, há a necessidade de adaptar a prática educativa para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o manuseio das ferramentas hipermediáticas e hipertextuais. A escola como agência de letramento primordial em nossa sociedade tem a obrigação de organizar “o conjunto de práticas socialmente organizadas, que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar em contextos específicos” (GOMES, 2011, p.14). Entramos, assim, em um campo previamente citado no capítulo anterior: o letramento digital. Pressuposto teórico com presença limitada nos cursos de formação inicial e de formação continuada. O supracitado conceito precisa ganhar mais espaço na academia para que seus resultados consigam alcançar as salas de aulas brasileiras, uma vez que a inclusão das tecnologias nas práticas escolares é um acontecimento ascendente.

Concordamos com Magda Soares, no que diz respeito ao letramento digital enquanto:

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 152)

A promoção do letramento digital na escola desencadeia uma série de questionamentos acerca da inserção das Tecnologias da Comunicação e da Informação na sala de aula. Em princípio, o emprego das TIC no ensino escolar vem sendo realizado de maneira despreparada e insatisfatória, seja por fatores como a precariedade das condições físicas e infraestruturais seja, ainda, pela ausência de formação docente adequada para lidar com esses aparatos. Outro aspecto diz respeito à inclusão da aparelhagem da tecnologia nas situações de aprendizagens,

nas quais aquela se inscreve como objeto e mediador da aprendizagem; i. e., à proporção que esses recursos figuram como aprendizagens de procedimentos de operacionalização e manuseio, atuam, também, como potencializadores do aprendizado, quando utilizados como recursos didáticos práticos e inovadores.

A tentativa de incorporação das tecnologias na ação pedagógica vem ganhando espaço timidamente, o que revela um avanço no desenvolvimento da consciência em torno do papel da aplicação das ferramentas tecnológicas para o ensino escolar. Entretanto, permanece no ar, entre alguns professores, a sensação de insegurança. Podemos acrescentar, também, que há uma série de impedimentos de ordem burocrática ou estrutural, os quais impedem a aplicação efetiva e produtiva das máquinas. As tecnologias foram, por muito tempo, um domínio de poucos na escola, como nos mostra GOMES, NOGUEIRA, SOARES (2011, p. 55):

No início foram os laboratórios de informática. Salas dedicadas e trancadas a sete chaves, obviamente por razões de segurança, mas que traziam uma mensagem simbólica de ser aquele um local exclusivo para quem conhecesse a senha, para os iniciados e, porque não dizer, para os mais audazes ou integrados que se dispunham a dar aula fora da sala de aula tradicional, em meio às máquinas, no “território inimigo”, onde temia-se, os alunos sabiam mais que os mestres.

Muitas vezes, a introdução dos instrumentos tecnológicos se confundem com modismos, situações em que essas ferramentas são empregadas de maneira pouco criativa ou sem a devida preparação e exploração de suas novidades e potencialidades. Estabelece-se, desse modo, a falsa sensação de que a inovação e benesses sempre estarão presentes com o simples manejo deles na sala de aula. No entanto, um olhar mais crítico nos revela, por exemplo, que um texto ou uma série de *slides* projetados no *datashow* pouco difere da cópia na lousa ou da fixação de cartazes na parede. Aplicados dessa forma, esses aparelhos não contemplam o chamado letramento digital, pois podemos afirmar que não se concentram em práticas de leitura e escrita em suporte digital e também não desenvolvem as competências para manejar adequadamente os recursos tecnológicos e os recursos linguageiros.

Sob o prisma dessa reflexão, destacamos que os apetrechos digitais necessitam de um encaminhamento adequado referente aos processos de ensino e de aprendizagem, já que esses utensílios servem aos diferentes contextos e propósitos da ação humana. Logo, uma tecnologia, para ser considerada

educacional, precisa ponderar a organização dos ambientes e situações de aprendizagem, as metas de ensino relevantes e exigidas pelo grupo social, isto é, compreender as formas como se ensina e como se aprende, sem alimentar, é claro, a decepcionante visão de que as tecnologias sejam o antídoto para o mal estabelecido na realidade educacional. Compreendemos, todavia, que a tecnologia educacional digital corresponde a uma realidade específica em meio das múltiplas possibilidades existentes no campo das práticas pedagógicas.

Ao observar que há um deslocamento ou uma transposição de certas aplicabilidades do instrumental digital em função do ambiente escolar, nos deparamos com a noção de objeto de aprendizagem (OA), que, embora não tenha ainda uma definição estabelecida consensualmente, pode ser apresentada conforme Macedo et al (2007) como qualquer ferramenta do repertório digital, que pode ser empregada no suporte ao ensino. Conforme os referidos autores:

Os OA podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides ou complexos como uma simulação. Os Objetos de Aprendizagem utilizam-se de imagens, animações e applets, documentos, VRML (realidade virtual), arquivos de texto ou hipertexto, dentre outros. (MACEDO et al ,2007, p. 20)

Desse modo, independentemente do “tamanho” ou natureza do objeto de aprendizagem, é primordial a delimitação de objetivos de ensino, cujos êxitos possibilitem a reflexão sobre a utilização de tais recursos para que os discentes percebam que tal manejo pode ser transportado a outros contextos e demandas extraescolares.

Nukácia Araújo (2010) parafraseando Mendes; Sousa; Caregnato (2004) aponta as principais características de um objeto de aprendizagem:

- a) reusabilidade: ser reutilizável diversas vezes em diversas situações e ambientes de aprendizagem;
- b) adaptabilidade: ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem;
- c) granularidade: apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade;
- d) acessibilidade: ser facilmente acessível via Internet para ser usado em diversos locais ou, ainda, ser potencialmente acessível a usuários com necessidades especiais;
- e) durabilidade: apresentar possibilidade de continuar a ser utilizado independentemente de mudança de tecnologia;
- f) interoperabilidade: apresentar possibilidade de operar através de variedades de hardwares, sistemas operacionais e browsers. (ARAÚJO, 2010, p. 156).

Com base nos postulados anteriormente explicitados, tomaremos o aplicativo *Google Docs* ou *Google Documentos* como um objeto de aprendizagem, pois sua configuração permite que ele seja utilizado em outras situações diferentes daquela definida em nossa proposta de intervenção; se adapta aos conteúdos de ensino de língua e de outras áreas do conhecimento, e os conteúdos podem ser explorados de formas específicas sem perder de vista seus domínios mais globais. Além disso, o aplicativo pode ser acessado por diferentes plataformas (*tablet*, celulares *smartphones* e computadores pessoais) e sistemas operacionais (*Windows, Linux, Mac, Android, IOS*). Dessa forma, as atividades realizadas podem ser acessadas e realizadas em diferentes locais, mesmo que a escola enfrente problemas com a manutenção e o funcionamento da sala de informática. Há, também, a possibilidade de os alunos usarem seus *tablets*, celulares ou computadores pessoais, pois, como sabemos, existe um número grande de alunos que possuem os citados equipamentos.

O *Google Docs* é um dos serviços virtuais oferecidos pela empresa americana de serviços *online* e *softwares Google Inc.*, que permite a criação, a edição e o compartilhamento de documentos de textos assim como os editores de textos similares: *Microsoft Word, BrOffice Writer*. O diferencial está no *layout* e suporte *online*, que é sua principal característica. Desse modo, o armazenamento é feito na *web* e as alterações nos documentos são salvas automaticamente. O usuário pode acessar seus textos em qualquer computador, desde que esteja conectado à *internet*.

Outro ponto a favor da utilização do serviço é a possibilidade de compartilhamento com outros usuários, que cria condições para a edição em coletividade, lembrando que esse fator é preponderante para o nosso trabalho aqui proposto. Nesse aplicativo, o texto pode ser acessado por outras pessoas, que podem ser acrescentadas como editores. As modificações podem ser simultâneas devido à conexão com a *web*. Para o professor, o recurso de conectividade na *internet* pode servir como estratégia de acompanhamento, supervisão e orientação do trabalho em grupo, já que há a possibilidade de verificação o histórico de revisões, cuja função é indicar as contribuições de cada um dos autores no documento.

Durante a escrita coletiva, os alunos-autores podem contar com o auxílio da

ferramenta de comentários em tempo real, na qual pode se instituir um *chat* (conversa virtual). Desse modo, professor e alunos podem interagir sobre as dúvidas que surgirem; o professor pode fazer recomendações aos aprendizes, ou, ainda, os alunos podem se ajudar uns aos outros.

Há também outra infinidade de recursos tais como: barra de pesquisa *on line*, estrutura de tópicos, digitação por voz⁶, criação de *hiperlinks*, tradução em vários idiomas, corretor ortográfico, o que constitui um arsenal de ferramentas, e que podem atuar no processo de formação do escritor em um ambiente digital.

Além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades de escrita, o *Google Documentos* auxilia também no processo de formação de leitores, pois algumas estratégias de leitura podem ser trabalhadas nessa plataforma. Podemos destacar, de forma ilustrativa, os grifos na leitura para demarcar as ideias primárias do texto ou realçar, em cores diferentes, as partes que delimitam a estrutura de um gênero. Além disso, o aluno pode, com o uso da ferramenta de comentários, realizar anotações e tomar notas, assim como é possível que façam os referidos procedimentos nas bordas, margens ou nos espaços em brancos deixados pelos textos impressos.

No que tange à utilização das ferramentas das tecnologias da informação e comunicação enquanto recursos didáticos para promover e potencializar o ensino de línguas (materna ou estrangeira), concordamos com Ruth Rapaport (2012), já que:

Tecnologias que dão suporte à abordagem cognitiva de aprendizagem de língua são aquelas em que os alunos têm a máxima oportunidade de língua são aquelas em que os alunos têm a máxima oportunidade de estar expostos ao idioma em um contexto significativo e no qual possam construir seu próprio conhecimento, como os programas que permitem a construção ou a reformulação de um texto e o preenchimento de lacunas (que requer um processo mental de construção e análise da língua). Certamente, tais atividades poderiam ser executadas com papel e lápis, mas o uso do computador facilita e agiliza o processo para ambos – aluno e professor. (2012, p. 131).

Embora os aparatos da tecnologia ganhem um lugar de destaque nesse contexto sócio-histórico atual, não podemos perder de vista o protagonismo dos sujeitos essenciais da educação escolar: professor e aluno. A relação entre eles deve estar, mais do que nunca, envolta de muita cumplicidade, interação, trocas,

⁶ Esse recurso atende a uma exigência importante para o Objeto de Aprendizagem, a acessibilidade para portadores de deficiência. Nesse caso a digitação por voz pode auxiliar alunos que tenham limitações motoras inerentes ao ato de escrita ou ainda discentes com deficiência visual.

pois, em se tratando de recursos tecnológicos, tanto o docente quanto o discente têm muito que aprender e ensinar mutuamente.

De acordo com a discussão teórica, realizada no presente capítulo e no anterior, poderemos delimitar os rumos tomados para a construção do dispositivo de ensino, de maneira que é possível estabelecer um *link* entre os objetivos de ensino envolvidos no desenvolvimento da competência linguística dos alunos e a promoção dos letramentos literário e digital, através da aplicação do modelo teórico-metodológico, sequência didática para a produção do gênero conto, em um ambiente virtual e digital chamado *Google Docs*.

Passemos, a seguir, ao detalhamento e análise das atividades ou módulos da sequência didática, detalhamento que se dará no decorrer do trabalho em curso a partir da apresentação e explicação teórica dos procedimentos e estratégias utilizadas.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “ENTRE CONTOS, ENCONTROS, ENCANTOS...”

Trataremos, doravante, da apresentação, do detalhamento e da análise dos componentes da sequência didática, dialogando com os princípios teóricos e metodológicos, que constituem seu eixo estruturante.

O supracitado dispositivo de ensino poderá ser aplicado, preferencialmente, no 9º ano do ensino fundamental. As atividades nele presentes procuram, de forma articulada, promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos alunos mediante tarefas que: exercitem as várias habilidades da leitura; desenvolvam o pensamento reflexivo sobre os usos da língua, ampliem os conhecimentos sobre as convenções da escrita para tornar possível a produção de contos literários; despertem a sensibilidade e interesse pelo texto literário, e incentivem os usos das tecnologias da comunicação e da informação como instrumento potencializador de aprendizagens.

O título do caderno de orientações já indica suas intenções em trabalhar as especificidades oriundas do texto literário enquanto manifestação artística da linguagem, capaz de permitir a contemplação das inúmeras sensações e experiências humanas. Concomitantemente a isso, temos a ideia de interação e a capacidade de se integrar ao meio em que estamos inseridos, agindo sobre outrem, transformando e ressignificando as práticas sociais. Os encontros constituem as conexões, as trocas, o compartilhamento, seja o virtual ou o real. Além desse intercâmbio por vias digitais, prioriza-se aquele realizado fisicamente, pois o encontro referido é prioritariamente humano, que almeja não somente o Outro, mas, sobretudo, a si mesmo enquanto ser humano capaz de sentir emoções, demonstrar empatia e expressar sensações.

A sequência didática (anexo A) “Entre contos, encontros, encantos...” é formada por dois documentos: um caderno do professor e outro para o aluno. O primeiro consiste em uma série de orientações para o ensino e tarefas, que promovem práticas educativas em torno do gênero textual conto enquanto que outro, o caderno do aluno, se configura como uma coletânea dos contos acompanhados de suas respectivas atividades, que estimulam o estudo dos conteúdos necessários para a apreensão do gênero em questão. Lancemos nosso olhar, prioritariamente,

para o caderno de orientação para a produção de textos.

O material do professor está subdividido em doze oficinas, as quais compreendem todos os passos estabelecidos por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013) para a sequência didática: a apresentação da situação de produção, a produção inicial, os módulos e a produção final. Em cada uma delas estão especificados os objetivos de ensino a serem alcançados bem como o material didático necessário para sua execução.

As oficinas são divididas em diferentes momentos ou tópicos que fazem recortes e/ou aprofundam determinados conteúdos e capacidades a serem desenvolvidas. As atividades são de diferentes naturezas: perguntas para debates e participação oral; questionários de múltipla escolha, de estabelecimento de relações entre conceito e exemplo, de respostas abertas para o estudo do texto; propostas de produção textual, construção de tabelas para sistematização de informações; presença de *boxes*, imagens e textos informativos para complementação de conteúdos.

A linguagem empregada no manual busca ser clara, direta e acessível tanto para professores quanto para alunos. As sugestões e orientações presentes dão ao material um tom bem íntimo, assemelhando-se bastante com um diálogo entre colegas de profissão. Embora as atividades estejam previamente planejadas, há aberturas para que o docente redirecione sua ação didática conforme as necessidades exigidas por sua realidade escolar.

É válido salientar que a sequência didática está em formato digital, mais especificamente em **PDF (*Portable Document Format*)**, visto que, desse modo, o acesso ao caderno pode ser feito em múltiplas plataformas: celulares, *tablets* e/ou computadores, o que é muito oportuno devido ao caráter tecnológico bastante evidenciado no instrumento didático. O formato permite a impressão do conteúdo de forma facilitada, pois não há a possibilidade de desconfiguração de páginas, desordenamento de imagens ou outros problemas comuns à formatação do documento durante a impressão. Além disso, essa materialidade virtual permite a exploração dos recursos da linguagem dos *hiperlinks*, já que, em vários momentos, percebe-se a presença de endereços eletrônicos da *internet* como forma de acesso a informações complementares ou, até mesmo, para executar algumas tarefas no aplicativo Google Documentos, como realizar o *download* do *app* (denominação geralmente utilizada para se referir aplicações nos *smartphones*) ou redirecionar

para as páginas da *web*. Os *links* servem também para a navegação no próprio documento, sendo possível acessar diferentes oficinas e tópicos com apenas um clique.

A análise será realizada conforme os tópicos que seguem: a contextualização da situação de comunicação, a produção inicial, a leitura de textos diversos no gênero em questão, a análise e sistematização das marcas linguísticas e discursivas dos textos, a produção coletiva do texto, a produção em duplas, a revisão dos textos, e a publicação dos textos.

4.1 Contextualização da situação de produção

Presente na primeira oficina, denominada “Primeiros combinados”, a etapa inicial da sequência é a explicitação do projeto de escrita e da situação de produção, isto é, o momento no qual o professor deve apresentar o gênero a ser estudado, estimulando os alunos a pensarem sobre a relevância da leitura e da escrita do texto *conto*. Desse modo, estabelece-se nessa ocasião uma situação didática oportuna para diagnosticar os saberes que os alunos trazem em relação às suas experiências leitoras desse gênero, às situações de comunicações em que esses textos são produzidos e recebidos, aos objetivos e propósitos do texto, aos interlocutores e aos suportes e esferas comunicativas que o fazem circular.

Para realizar esse diagnóstico, o caderno de orientações indica a estratégia de perguntas diretas como forma de problematização, visando a participação oral do discente. Ao questionar esses saberes, mobilizamos a construção de um “modelo” que todos nós, falantes, escritores, ouvintes e leitores criamos ao longo de nossa existência. Koch e Elias (2015) definem como competência metagenérica esse conjunto de conhecimentos a respeito da caracterização e funções dos gêneros de textos.

Em relação ao momento de contextualização do projeto de escrita, ressaltamos sua importância, visto que sua função é deixar claro para os alunos quais são os objetivos das aulas que se seguirão a partir daquele momento, traçando as metas a serem alcançadas e os meios para alcançar os resultados esperados. Portanto, o ensino torna-se significativo, considerando que o aluno compreende as finalidades do que será estudado tal como a maneira que será estudado, portanto, sendo capaz de estabelecer relação entre o que já traz em seu

repertório cognitivo e o objeto de nova aquisição intelectual. Por isso, a oficina em questão apresenta a temática a ser explorada na produção final do texto que, no caso, seria a reflexão sobre os espaços, os locais, os territórios nos quais os alunos estão inseridos e suas complexas relações sociais, geográficas, culturais.

O tema em sua essência já é uma tentativa de introduzir, na sala de aula, os conhecimentos prévios do alunado, retomando suas experiências, impressões e saberes próprios da comunidade em que vive, permitindo a possibilidade de reconstrução de conceitos, tomada de posição e atuação sobre o meio em questão. A problematização da temática, por sua vez caracteriza a produção textual como tarefa desafiadora, já que o olhar para si mesmo ou para sua volta sempre é difícil e complexo devido ao fato de que são indispensáveis as capacidades de compreensão, análise e crítica, as quais se desenvolvem à duras penas a contínua intervenção do professor.

O detalhamento das ações, mediante a construção do plano de trabalho, que serão desenvolvidas, é primordial para que os discentes criem expectativas, levantem hipóteses sobre a aprendizagem e antecipem complexidades a serem enfrentadas. A sequência sugere a construção de uma lista de atividades, que pode ser fixada em cartazes ou copiada no quadro.

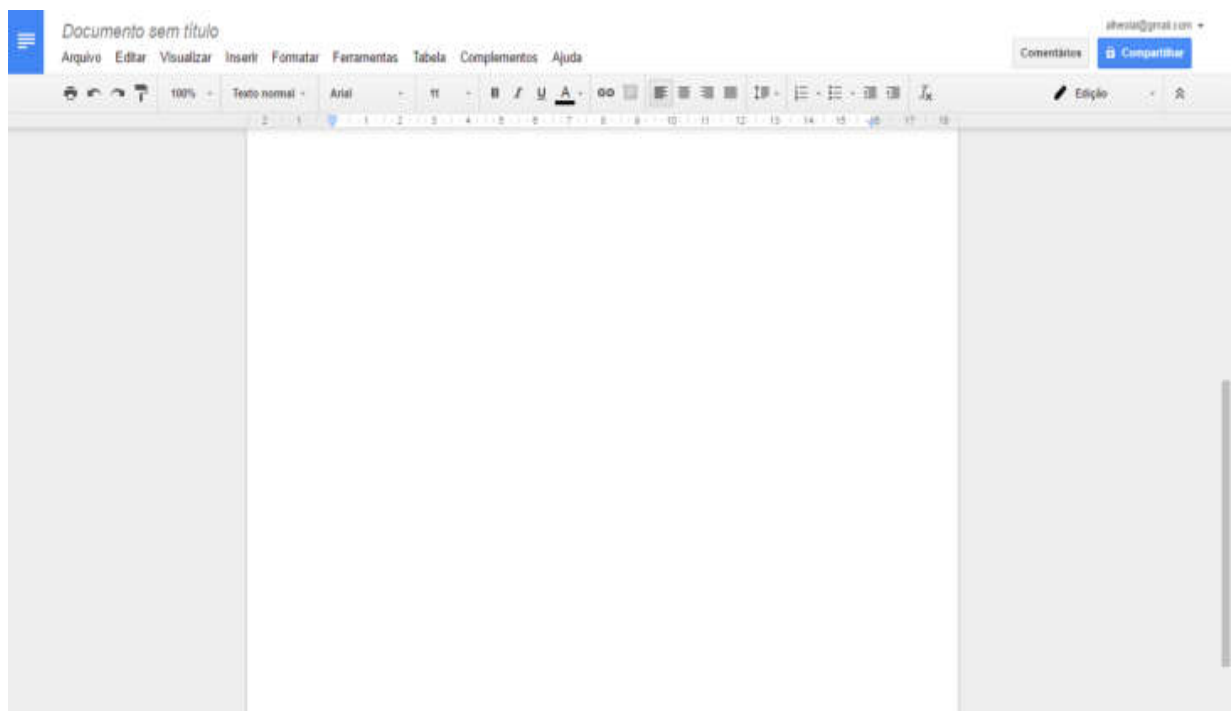
Evidenciamos que os alunos podem negociar, e, junto com o professor, construir o plano de trabalho para que as necessidades específicas de cada turma possam ser atendidas por aquele projeto de escrita; particularidades estas que podem ser de aprendizagem e desempenho ou, até mesmo, de caráter estrutural e disposição de materiais para a realização das atividades. Por exemplo, os conteúdos trabalhados nas oficinas podem ser modificados, adaptados e direcionados conforme as dificuldades dos alunos. Outro fator relevante seriam as dificuldades financeiras dos alunos e/ou carências físicas da instituição escolar, como a falta de computadores e a conexão à internet. Assim, algumas atividades devem ser modificadas, a depender das condições oferecidas e a da realidade da comunidade escolar.

Por esse motivo, o caderno de orientação do professor sempre deixa claro que mudanças podem ser realizadas conforme as situações adversas oriundas da dinamicidade do cotidiano dos estabelecimentos de ensino. Embora a sequência pré-estabeleça um conjunto de conteúdos e atividades, nada impede que o docente faça suas ressalvas, modificações e adequações, condizentes com suas

especificidades escolares. Também faz parte desse processo de contextualização inicial, a apresentação do aplicativo Google Documentos, presente na segunda oficina denominada “*Logando na rede*”, já que a integração e a instrução dos procedimentos de acesso são necessárias para o desenvolvimento das ações educativas propostas na sequência. Esta etapa da sequência possui extrema importância para o bom andamento das propostas de ensino sugeridas. Essencialmente, o professor precisa ter domínio dos conhecimentos sobre o uso e gerenciamento do correio eletrônico, pois este deve orientar aqueles alunos que não possuem endereço de *e-mail* ou não têm a proficiência para utilizá-lo.

Há no manual do professor instruções claras de como explorar os recursos, seja por meio dos menus de acessos, ou atalhos de teclado ou uso de imagens e ícones para facilitar o manuseio da ferramenta em questão. Vejamos abaixo um exemplo de ilustração, que apresenta a área de trabalho do aplicativo, enriquecendo o processo instrutivo da sequência didática:

Figura 3: Imagem ilustrativa da sequência didática, indicando o ambiente de trabalho do *Google Docs*



Fonte: ALMEIDA, p. 9.

É provável que um considerável número desses alunos ressintam a carência de oportunidades de acesso às tecnologias da informação, ou, em alguns casos, quando as possuem, não utilizem seus serviços e facilidades em prol dos processos de aprendizagem ou mesmo para sua formação intelectual ou desenvolvimento da cidadania. Na maioria das vezes, os alunos encaram esses instrumentos, quase que exclusivamente, como fonte de entretenimento e lazer. Vejamos como exemplo os inúmeros casos de utilização dos aparelhos para o acesso de redes sociais, jogos eletrônicos, reprodução de vídeos e músicas. Desse modo, é papel da escola despertar no aluno um olhar crítico em torno das TICs para que as possibilidades de utilização das mídias tecnológicas alcancem múltiplas finalidades, desde as mais íntimas ou pessoais até aquelas relacionadas às esferas públicas de interação social.

Excepcionalmente, esse tipo de atividade pode servir para o professor discutir junto com a turma algumas especificidades da situação de comunicação dos textos eletrônicos bem como o papel social da inclusão digital na atual conjuntura socioeconômica. Ao problematizar essa temática, será facultado ao aprendiz a oportunidade de refletir sobre o instrumento que será de igual modo o objeto de estudo e o recurso didático mediador de aprendizagens.

4.2 A produção inicial

Conforme é explicitado na terceira oficina, chamada “Primeiras palavras”, as ações pedagógicas da aula em questão têm o objetivo de propor uma primeira escrita do gênero textual conto. A proposta de produção textual é simples, apenas solicita que os alunos escrevam um conto conforme suas escolhas particulares em relação ao tema a ser abordado, o enredo, as personagens. Desse modo, não há muitas restrições quanto ao modo de escrever o texto, por conseguinte a criatividade e a reconstrução sobre o imaginário em torno do texto conto sugerem um tom mais libertador em relação ao desenvolvimento do exercício.

Simultaneamente ao que parece ser uma tarefa simples, há, de forma subjacente, na primeira produção, um alto grau de desafio para o aprendiz, haja vista que ele terá que retomar suas experiências sobre como se deve construir o gênero conto. Nesse momento, inúmeras dúvidas surgirão e é comum muitos alunos

concluírem que não conseguirão completar o exercício e conseqüentemente desistirem realizá-lo. Por esse motivo, as intervenções motivadora e orientadora do professor tornam-se essenciais para o sucesso e conclusão da proposta.

Os objetivos da produção devem ficar extremamente explícitos para que o ato de escrever faça sentido. À vista disso, os motivos para realizar essa atividade necessitam ser apreendidos pelo discente. Assim, o educador precisa esclarecer aos alunos que não se trata de um momento de avaliação somativa, isto é, o texto não servirá de instrumento para atribuição de notas ou conceitos que classificam o desempenho do aluno, mas que será uma maneira de fazer um levantamento dos conhecimentos, já trazidos pelos alunos até o momento e quais os principais erros e inadequações mais comuns na escrita do texto proposto. Ressaltamos que o referido tipo de situação didática bem como a dimensão da avaliação da aprendizagem, anteriormente mencionados, compreendem a concepção de aprendizagem aqui analisada.

No manual de orientações do professor não está explicitada qual a consigna para a realização do processo de produção textual. Percebemos apenas sugestões de procedimentos que orientarão esse percurso. Desse modo, cabe ao professor, que lança mão do manual, reconstruir ou elaborar, conforme sua escolha, a consigna mais adequada para o seu grupo de alunos. A elaboração dos comandos da tarefa é fundamental para antecipar o que se pode esperar do texto e ajuda a definir o que será observado no texto: identificação do gênero, familiaridade com os propósitos comunicativos e a configuração textual.

O processo de leitura e análise dos primeiros textos escritos pelos aprendizes consiste numa etapa substancial para o êxito dessa oficina, porquanto os apontamentos e observações elencados servirão de alicerce para uma dupla reflexão. Primeiramente pelo mentor dos escritores em formação, o qual deverá sistematizar e hierarquizar os dados obtidos nos textos para em seguida traçar estratégias que visem superar os obstáculos de aprendizagem detectados. Em segundo lugar, temos as ponderações realizadas pelo escritor aprendiz, que será induzido a um estado de “desequilíbrio”, causado pelo confronto entre o que ele apresentou como conhecimento consolidado e a intervenção (des)construtiva do professor, uma vez que o aluno terá que rever um saber que até o momento considerava válido e legítimo, desconstruindo-o e abrindo perspectivas para a construção de outros conhecimentos .

Além de devolver o texto, com comentários e apontamentos sobre o desempenho do discente, cabe ao professor apresentar, de forma coletiva, os resultados obtidos. A socialização dos erros e acertos evidencia que aprender a escrever é um processo lento, complexo e contínuo, fruto de questionamentos, refacções, análises e compartilhamentos. No caderno de orientação do docente há a sugestão da construção de cartazes para ilustrar os potenciais e obstáculos enfrentados. A organização dos resultados pode ser organizada de diversas formas: através de listas ou tópicos como também mediante listagem dos aspectos do texto (interpretação e adequação à consigna, adaptação à situação de comunicação, estrutura do gênero).

O professor pode indicar, mediante comentários, alguns elementos tais como: boa parte dos textos não apresentam títulos, alguns textos não utilizam os parágrafos ou não os empregam corretamente, a linguagem figurada é pouco explorada, os fatos relatados não obedecem a uma lógica sequencial, o texto possui poucas personagens, o que é típico do conto; o desenrolar do conto se dá por meio de um único conflito, na maioria dos textos, as personagens possuem falas, porém não estão devidamente marcadas. É importante que os apontamentos sejam feitos de forma clara, empregando uma linguagem acessível e compreensível para que o discente possa, a partir da opinião de outra pessoa, imaginar novos procedimentos para melhorar sua prática escrita.

A tarefa de escrita inicial é fundamental para estabelecer um comparativo entre o estado rudimentar da aprendizagem e o estágio final do desenlace da sequência didática, isto é, o desempenho, desenvolvimento e evolução do aluno em relação a seu próprio crescimento.

Conforme as orientações curriculares da SEE-AC (2009), a avaliação em relação a si mesmo consiste em considerar o estágio dos conhecimentos anteriores à intervenção pedagógica e estabelecer um comparativo com o que o discente adquiriu durante o processo de ensino. A referida dimensão avaliativa se difere do outro modelo de avaliação também elencada pelo documento oficial citado, método avaliativo no qual o discente é avaliado para identificar o nível de desempenho referente aos conteúdos e conteúdos, considerados essenciais para um dado momento da vida escolar, por meio de provas de grandes escalas baseadas em uma referência unificada, que denominamos avaliações externas.

4.3 A leitura de textos diversos no gênero em questão

As práticas de leitura tornam-se elemento-chave para a aquisição dos saberes necessários para a interpretação e posterior produção do gênero estudado, haja vista que elas serão a base fundamentadora para o reconhecimento das marcas linguísticas e discursivas do gênero textual. De igual maneira, servirão de instrumento da análise e sistematização das informações sobre as condições de comunicação de tal materialidade textual.

O ato de ler protagoniza um dos grandes desafios da escola, já que as avaliações de grande escala revelam um lento crescimento nos índices na área de leitura. Conforme relatórios divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre a participação do Brasil no *Programme for International Student Assessment (PISA)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, é possível concluir que entre os anos 2000 e 2012 nosso país apresentou uma oscilação no desempenho das habilidades leitoras. Vejamos as médias alcançadas: 396 em 2000; 403 em 2003; 393 em 2006; 412 em 2009; e 410 em 2012. Embora tenha crescido significativamente nos últimos doze anos, o crescimento é menor que nas áreas de Matemática e Ciências. Se estabelecermos um quadro comparativo com outros países participantes, o estado brasileiro ficaria na 55^a posição do *ranking* de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia.

Tais resultados revelam a necessidade de uma mudança imediata na forma como se ensina a leitura nas escolas do país, uma vez que nossos alunos, em diversas ocasiões, chegam ao ensino médio com um nível rudimentar de leitura, não passando muitas vezes da mera oralização das letras e apresentando um nível superficial de interpretação com muitas dificuldades de localização de informações ou realização de inferências.

Por esse motivo, o dispositivo de ensino aqui estudado adota uma concepção de leitura na qual o texto é um instrumento intermediador de interações entre o autor e o leitor, nas quais os conhecimentos, experiências e propósitos são confrontados em função da construção de sentidos. O leitor não é mero espectador ou receptor de informações, sujeito à vontade do “senhor” do texto, o autor. Na verdade, aquele ocupa um papel ativo no processamento do ato de ler. Dessa maneira, a leitura é

vista como um processo dinâmico, no qual fatores linguísticos/textuais dialogam com os aspectos exteriores ao texto, contexto histórico, papéis dos interlocutores entre outros.

Ensinar a leitura não se resume somente a capacitar os educandos a operar com o signo linguístico escrito decodificando-o, mas é, sobretudo, ensinar a ser e viver, através do desenvolvimento das competências reflexivas, contribuindo para a construção do sujeito, já que somos indivíduos influenciados por nossa história de vida, experiências e conhecimentos no processo de interpretação do mundo, do ambiente, dos gestos, dos comportamentos e das palavras. Isso quer dizer que somos alguém (enquanto sujeitos) porque lemos e interpretamos, de forma análoga, somos capazes de ler e interpretar pelo fato de sermos alguém.

Ângela Kleiman (2013) considera o fato de que o leitor acessa durante a leitura aquilo que já sabe, isto é, o conhecimento enciclopédico acumulado durante o seu percurso de vida. Assim, a leitura constitui um processo interativo, em que vários níveis de conhecimento são colocados em jogo na leitura: o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual.

A maioria das oficinas da sequência didática conta com atividades de leitura, geralmente de um exemplar diferente do gênero conto. A leitura desses textos é um modo de fazer com que os alunos tenham maior contato com esse tipo de texto, ou ainda, se pensarmos em alguns casos, a escola representa o primeiro contato com a espécie textual em tela. Conseqüentemente, a aproximação com os contos despertará o interesse em conhecer outras manifestações da linguagem escrita e permitirá a reflexão sobre a utilização dos fatos linguísticos nos textos, que, por sua vez, acarretará na ampliação do repertório discursivo dos alunos, possibilitando a produção textual pertencente a campos sociocomunicativos mais complexos.

O trabalho com a leitura, no material didático aqui discutido, leva em conta o que é defendido por Isabel Solé (1998), sobre o procedimento pedagógico para promover a formação de leitores por meio de estratégias de leitura. As estratégias de leitura, segundo a autora supracitada, se referem às ações que devem ser desenvolvidas e organizadas em etapas (antes, durante e depois da leitura), de modo que haja uma articulação entre os procedimentos didáticos docentes, com a participação ativa e reflexiva do aluno.

As atividades, na sequência, procuram atender essas etapas. Em todas as oficinas em que se trabalham com os exemplares dos contos, há um momento

reservado para a preparação da leitura. O estágio que antecede a leitura é realizado de diferentes formas: perguntas diretas para resolução escrita, questionamentos que incitam a discussão coletiva do assunto, imagens e figuras que se remetem à temática tratada no texto.

Podemos exemplificar o caso encontrado na sexta oficina em que as imagens têm a finalidade de encaminhar e facilitar uma conversa inicial sobre o texto “A cartomante”, de Machado de Assis; e ressaltamos que a leitura imagética é importante também no processo de formação de leitores.

A etapa supracitada é essencial para a motivação da leitura, já que o desestímulo e o desânimo, demonstrados pela maioria dos aprendizes, predominam em tal atividade escolar quando o assunto é a leitura. As tarefas com essa finalidade procuram imergir os alunos no conteúdo que será encontrado no texto, levando-os a criar expectativas e formular hipóteses. No manual, há um esforço em explorar os conhecimentos prévios do aluno ou estimular reflexões, que permitam a formulação de inferências sobre a tessitura textual: questionamentos em torno do título, suposições sobre as personagens, antecipação de elementos do enredo.

As perguntas feitas pelo professor servirão para ajudar na construção de sentidos do texto, no estabelecimento de objetivos para a leitura e na observação de alguns aspectos da temática proposta.

Assim como os procedimentos que antecedem a prática da leitura, os processos realizados durante o percurso leitor são de suma importância. Se a etapa anterior se caracterizava como uma espécie de sedução ou preparação, a fase sucessora configura o estágio no qual haverá a interação direta entre aluno e texto. Desse modo, o discente deverá assumir um papel ativo em relação ao objeto de leitura, o que de qualquer maneira exigirá um trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades responsáveis pela construção de significados possíveis de serem atribuídos ao texto.

Para a formação de leitores eficazes torna-se necessário que o aprendente possa assumir gradativamente o controle dos procedimentos e mobilize uma série de saberes, os quais serão determinantes para garantir a compreensão e interpretação do que está sendo lido.

Várias estratégias para serem empregadas durante a leitura são sugeridas pelo caderno de orientações do professor tais como: leitura silenciosa, leitura partilhada, realização de grifos e destaques nos textos. Considerando essa

diversificação de artifícios de leitura, pretende-se fornecer aos discentes um leque de caminhos para explorar o texto.

A leitura individual pode ser constatada na oficina 3, na qual sugere-se a leitura silenciosa do texto “O conto dos três irmãos”, e também na oficina 8, na qual os alunos são convidados a escolher em meio a uma diversidade os textos que desejam ler. O tipo de leitura individualizada é importante para que o educando seja capaz de interagir diretamente com o texto, levando-o a recapitular, retomar, inferir, sentir dúvidas, procurar soluções e meios para resolvê-las, isto é, no processo de interação e exploração do texto, o discente torna-se progressivamente um leitor autônomo.

Ressaltemos, também, a importância da atividade proposta na oficina 8 “Leituras que abrem portas”, pois nela o processo de leitura não é visto somente como uma obrigação escolar, propriamente dita, embora tenha caráter educativo. A forma que a atividade se desenvolve é pouco convencional no contexto da sala de aula, pois, raramente, o discente tem a oportunidade de escolher o que deseja ler na classe. Geralmente, a seleção é feita pelo professor ou pelos materiais utilizados por ele.

Ao criar situações capazes de permitir ao aluno a possibilidade de utilizar os espaços de práticas leitoras e de acessar os meios de veiculação de textos, o professor quebra alguns paradigmas tradicionalmente construídos pela instituição escolar. Dentre os quais, podemos citar: o predomínio da escolha do professor sobre o que é lido, o uso do texto como pretexto para o ensino gramatical descontextualizado, a veiculação da ideia de que ler é uma prática prioritariamente escolar, a crença de que a leitura sirva apenas para resolução de questionários, para a produção de resumos ou outros textos.

Dessa forma, a sequência propõe que os espaços e os recursos, que geralmente são poucos explorados pela escola, possam ser utilizados para a formação de leitores, dentre os quais podemos citar a biblioteca e a sala de informática. Não é raro detectar na nossa realidade atual que estes se transformaram em meros depósitos de livros ou de computadores, já que não notamos a carência de atividades e projetos pedagógicos, que os empreguem eficientemente, ou até mesmo constatamos a escassez de um corpo de profissionais qualificados para organizar e gerenciar os referidos ambientes.

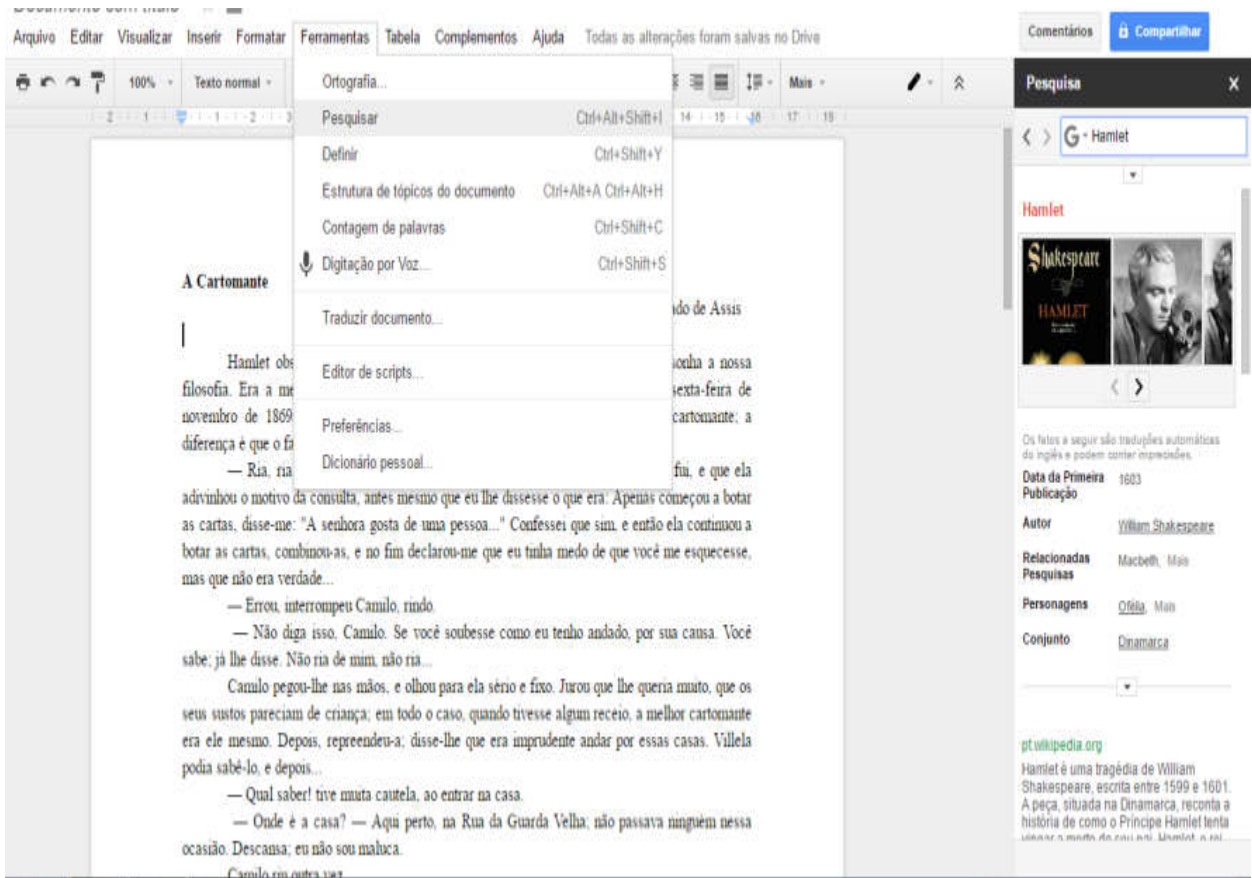
Portanto, a execução da referida espécie de tarefa procura estimular nos alunos o desejo de se interessar pela leitura, sendo que dentre os objetivos projetados por essa oficina estão a sensibilização em torno da prática da leitura como fonte de fruição estética e a criação de hábitos de frequentar espaços que permitem a leitura.

Além desse trabalho de estímulo e motivação para a prática de leitura, é importante também ensinar e desenvolver as habilidades e estratégias que são utilizadas na interação aluno-texto em função da compreensão textual. Na oficina 6, por exemplo, há uma tarefa, cujo objetivo é fazer com que os discentes explorem os recursos do *Google* Documentos para auxiliar na interpretação do conto “A cartomante”, de Machado de Assis.

Um dos procedimentos ensinados através da sequência didática é a procura de informações adicionais por meio da barra de pesquisa *online*, cuja funcionalidade é enriquecedora para a formação leitora, uma vez que os discentes, no percurso da leitura, provavelmente, podem encontrar algumas dificuldades para construir sentido em algumas passagens do conto, as quais podem ser causadas pela incompreensão de algumas palavras, expressões ou outras referências. A tarefa mencionada se assemelha muito ao que se vem fazendo tradicionalmente com o uso de dicionários e glossários, porém, ao ser realizada em meio digital, há o diferencial da agilidade e facilidades das buscas na *web*, pois nela encontramos um número incrivelmente maior de informações se compararmos com as pesquisas nos meios impressos como os dicionários e enciclopédias.

Podemos mencionar, também, a possibilidade de incluir comentários, por meio do aplicativo da Google, os quais permitem que os alunos criem seus próprios glossários, construídos com base na busca dos termos desconhecidos. O procedimento se assemelha bastante ao que já é realizado com os textos impressos, no qual o leitor usa as margens laterais, superiores e inferiores para realizar apontamentos, que procuram destacar palavras importantes ou desconhecidas, redigir pequenos comentários ou impressões sobre algumas passagens. Vejamos na ilustração a seguir um exemplo da utilização desses recursos na sequência didática.

Figura 3: Utilização do Google Documentos para desenvolver estratégias de leitura.



Fonte: ALMEIDA, p. 41.

Uma etapa essencial para a interpretação textual é aquela que sucede a leitura, visto que é uma forma de aprofundar e apurar os significados construídos, i.e., o aluno pode identificar, de forma mais clara, os possíveis objetivos do textos, a ideia principal e os aspectos que estruturam a configuração textual. Há, no caderno de orientações do professor, dois tipos de atividades caracterizadas como tarefas posteriores à leitura dos contos.

O primeiro tipo denomina-se Compreensão do texto, o qual engloba uma série de perguntas, que levam o aluno a refletir sobre os fatos da narrativa, as consequências das ações das personagens, as impressões e sensações despertadas pela leitura, as relações entre a realidade e a ficção. O tipo de atividade em tela também abrange as questões de múltipla escolha, as quais se fundamentam nas matrizes de referência, empregadas nas avaliações externas como a Prova

Brasil e o SEAPE⁷.

Vejamos alguns exemplos das habilidades exigidas por tais exames: os procedimentos de leitura, a construção da coerência e coesão no processamento do texto e as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Nesse sentido, alguns descritores⁸ precisam ser trabalhados na sala de aula, dentre os quais podemos listar alguns:

- A localização de informações explícitas;
- A inferência do sentido de uma palavra ou expressão, a distinção entre fato e uma opinião;
- O estabelecimento relações entre partes de um texto para identificar repetições ou substituições, que contribuem para a continuidade de um texto;
- A identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa.

A outra seção de atividades realizadas após a leitura é a *Construção do texto*, cujo objetivo é aprofundar a discussão sobre os mecanismos linguísticos e estilísticos próprios do gênero conto. Portanto, refere-se ao uso da língua como manifestação literária, que atende a propósitos comunicativos específicos. A reflexão sobre tais empregos dos recursos de linguagem é imprescindível para o processo de formação de leitores e escritores autônomos. Procuraremos nos debruçar, de forma mais minuciosa, sobre essa questão mais adiante, ao falar sobre a análise dos elementos discursivos, que compõem o gênero textual em questão.

Ao propor tarefas de leitura com os alunos, não podemos deixar de problematizar também o processo de seleção dos textos que serão apresentados. Tal processo deve contemplar textos que sirvam como estimulante para a leitura literária, tendo por critério primordial a multiplicidade. Portanto, os textos

⁷ SEAPE: Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar. Constitui a avaliação em grande escala adotada pela Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Estado do Acre (SEE-AC), na qual, anualmente, é aplicada uma prova para verificar o conhecimento dos alunos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, mediante uma série de descritores. Participam de tal exame os alunos do 5º ano do ensino fundamental I, 9º ano do ensino fundamental II e 3º ano do ensino médio.

⁸ De acordo com o INEP/BRASIL, descritores são subdivisões dos conteúdos ligados às competências e habilidades de determinados componentes curriculares. Os descritores são unidades que permitem mensurar a associação entre os conteúdos propostos pelo currículo e os processos mentais desenvolvidos pelos educandos

selecionados apresentam uma diversidade de épocas, autores, estilos e temáticas. Podemos enumerá-los da seguinte forma: “O conto dos três irmãos”, de J.K. Rowling; “Negrinha”, de Monteiro Lobato; “A cartomante”, de Machado de Assis; “O gato preto”, de Edgar Allan Poe; e “Rasga-mortalha”, de Robélia Fernandes.

Desse modo, é possível constatar que os contos selecionados pertencem a diferentes épocas, abrangendo obras que foram escritas nos séculos XIX, XX e XXI, o que é extremamente enriquecedor para que os alunos comparem os modos de escrever, as temáticas abordadas em cada tempo. Ademais, é uma maneira de desmistificar certos discursos oriundos dos educandos como, por exemplo, de que a literatura é um conjunto textos antigos; de escritores desinteressantes, que falam sobre assuntos irrelevantes para eles.

A desconstrução desse tipo de fala pode se fundamentar também na diversidade de escritores, de forma que os autores eleitos não se restrinjam apenas aos pertencentes a um grupo da esfera canonizada. Encontramos, assim, autores consagrados não só na literatura brasileira, mas na estrangeira. Citamos o exemplo de Machado de Assis e de Edgar Allan Poe. Temos também o caso de J.K. Rowling, que não figura no *hall* dos cânones, mas que possui uma grande influência e prestígio no contexto da literatura mundial, principalmente entre o público de crianças e adolescentes. No caso de Monteiro Lobato, acredita-se que os discentes já tenham alguma experiência com textos do escritor mencionado, porém a abordagem do conto lido é bem diferente de outras obras de caráter infanto-juvenil, que possivelmente tenham tido contato nas séries anteriores, principalmente nas iniciais. A seletiva de textos procurou abranger também os escritores menos consagrados ou pouco conhecidos. Temos, assim, o exemplo de Robélia Fernandes, autora da região norte do Brasil. Isso significa que o conto possui uma aproximação maior com realidade linguística e cultural dos alunos dessa região.

Rildo Cosson (2014) discute o papel do professor na seleção dos textos literários, ao afirmar que o educador precisa aplicar o princípio da diversidade, buscando explorar as discrepâncias entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, o novo e o velho, o trivial e o estético; para que, assim, a leitura literária torne-se um ato de fruição e instrumento de aquisição de conhecimentos únicos.

A diversificação textual é uma importante ferramenta no processo de letramento literário, pois faculta ao aluno o acesso aos variados discursos que

podem compor os contos, assim, os alunos, gradualmente, acrescentarão ao seu repertório enunciativo novas formas de expressão linguística, diferentes formas de abordar um assunto e novas formas de construir uma narrativa ficcional.

Não menos importante para a formação do leitor, temos, nos momentos finais das oficinas que trabalham exemplares dos contos, uma breve explanação sobre o autor do texto lido. A breve biografia e a listagem das principais obras são fundamentais para que os discentes conheçam um pouco mais sobre o escritor e provavelmente busquem mais sobre sua vida e obra. Como forma de incentivo a essa pesquisa, há um *hiperlink*, que remete a uma página que trata especificamente sobre os dados autor. Normalmente, nesses sites são disponibilizados outras obras, notícias e outras informações sobre os escritores.

Por fim, a leitura de diferentes exemplares de contos procura não somente desenvolver as capacidades languageiras dos aprendentes, mas, sobretudo, visa, primordialmente, a constituição do sujeito-cidadão capaz de posicionar-se diante da obra literária, reafirmando ou problematizando os valores culturais, construindo diferentes visões de mundo mediante à elaboração e exploração de significados. Na escola, espera-se, portanto, que os alunos executem atividades de linguagem nas quais sejam possíveis a expressão e a interpretação a respeito do mundo e de si próprio; assim sendo, há na literatura a especificidade de tornar únicos os processos expressivos e interpretativos mencionados.

4.4 A análise e sistematização das marcas linguísticas e discursivas dos textos

Além de ler diferentes exemplares do gênero conto, realizar estudos sistemáticos sobre os elementos composicionais e os recursos expressivos de tal texto, torna-se fundamental para a construção da representação em torno dessa materialização textual, o que, conseqüentemente, resulta na solidez dos conhecimentos sobre como utilizar e compreender os usos linguísticos recorrentes da esfera comunicativa literária. Para que isso se concretize de fato, o processo de leitura do texto precisa ser mais detalhado e direcionado, já que o aprofundamento ocasiona uma ampliação dos significados mediante o olhar atento de como os autores construíram e formataram o texto.

Consoante explicitado no segundo capítulo, com base nos dizeres de M.A.K. Halliday, o ensino de Literatura deve contemplar o saber sobre a própria literatura, isto é, os conhecimentos que problematizam as nuances e particularidades de tal tessitura textual, isto é, a Teoria Literária. Não afirmamos que o ensino dessa disciplina seja inserido no contexto da educação básica, contudo reforçamos que as noções elementares necessárias à análise da obra literária sejam oferecidas aos alunos. Dessa maneira, o professor precisa tornar acessíveis os conhecimentos que originalmente fazem parte do domínio discursivo acadêmico, disseminado e produzido por pesquisadores e estudiosos da área. Obviamente, o saber científico da Teoria Literária, caracterizado por sua densidade e complexidade, não será facilmente assimilado pelos discentes do ensino fundamental ou médio; por esse motivo, o docente procederá em suas exposições realizando a chamada transposição didática.

A respeito disso, Yves Chevallard, um estudioso francês do campo do ensino da matemática, afirma que:

“Um conteúdo de saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 1998, p.45)⁹

A adaptação de saberes é indispensável para o ensino escolar, haja vista que, ao ensinar, devemos considerar a faixa etária, nível de escolaridade, o potencial, os conhecimentos prévios do público. Por tanto, cabe ao professor tornar acessíveis as noções e os conhecimentos fundamentais para o trabalho com a obra literária sem, é claro, compartimentar e plastificar esses saberes. O docente deve criar situações em que os conhecimentos constituam um elo para a produção, recepção e análise da manifestação literária.

No material didático estudado, verificamos que as atividades denominadas Construção do texto desempenham as funções de despertamento e estímulo do processo reflexivo sobre o modo particular de elaboração do discurso literário e da organização da arquitetura textual, envolvida no conto literário.

⁹ Traduzido da versão em espanhol: “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar, en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*.”

Na oficina No mundo da fantasia, encontramos a primeira tarefa com um cunho analítico em torno da construção do conto. Os questionamentos são direcionados para a elaboração de algumas noções sobre alguns elementos que compõem a sequência tipológica narrativa. Há, nesse primeiro momento, uma preocupação em fomentar no aluno a capacidade de identificação de alguns tópicos, tais como a presença de uma entidade, que relata os fatos ou descreve o modo como o tempo e o espaço são delimitados. Outro fator importante que fica evidente é o fato de que não é interessante, em primeira instância, classificar ou apresentar a nomenclatura de tais elementos.

Marcia Mendonça (2016) discute a prática da análise linguística como ferramenta capaz de auxiliar os alunos no aperfeiçoamento da escrita, pois:

Diferentemente do trabalho das aulas convencionais de gramática, que privilegiam as classificações e a correção linguística, a análise linguística se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu *projeto de dizer*, auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos. (MENDONÇA, 2016, p. 40. grifos da autora).

Buscando envolver o aluno nas particularidades da linguagem literária, temos as atividades da oficina Como se conta um conto..., cuja finalidade é a identificação dos recursos linguísticos e literário do conto. Para isso, utiliza-se como texto base para a análise o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Após as questões sobre a compreensão textual, a próxima seção de atividades sugere que a utilização dos sinais de pontuação sejam problematizados. Desse modo, o estudo do citado tópico gramatical não é feito de forma isolada e descontextualizada por intermédio de frases soltas ou a memorização de inúmeras funções da pontuação. Na verdade, o que verificamos é uma retomada de passagens do texto para ilustrar a multiplicidade de usos, que podem haver para um mesmo sinal de pontuação, levando em conta a maneira que os usos em questão atuam para a construção da linguagem narrativa.

Em outra etapa da mesma oficina, há uma teorização sobre o modo como os fatos são relatados e a forma como os objetos, pessoas e lugares são descritos. Assim, destaca-se, de forma didática, como o trabalho com a linguagem é primordial nos contos literários. Inclusive há uma tabela que estabelece um comparativo entre os fatos relatados e as palavras que o autor utiliza para expressá-los. Como forma de estabelecimento de um *link* entre a mencionada realização peculiar da língua e o

texto explorado, o próximo conteúdo trabalhado é o de figuras de linguagem, em que se apresentam os conceitos e exemplificações dos principais tipos empregados nos textos literários. Ademais, para finalizar o exercício, é feita uma análise do uso dessas figuras de linguagem no conto estudado na oficina em questão.

Em outra oficina, chamada O esqueleto do texto, procura-se explorar a forma como o conto “A cartomante, de Machado de Assis é construído, de forma a identificar o modo como o narrador faz as alusões temporais e espaciais e joga com discurso a partir das retomadas e *flashbacks* para narrar os fatos. Observa-se, também, as formas como o narrador introduz suas opiniões e impressões, e como abusa do tom irônico para desenrolar o enredo. Nessa atividade, a aplicação da habilidade de realizar grifos e destaques no texto é primordial para a sistematização dos aspectos estruturantes do conto: as marcas do narrador observador mediante o uso de verbos em 3ª pessoa bem como passagens que revelam a participação subjetiva do narrador ou emissões de juízos de valor; a caracterização física e/ou comportamental das personagens, a marcação da passagem temporal, localização e caracterização dos espaços e o uso de verbos de dizer ou verbos de elocução para indicar falas das personagens.

A sétima oficina explora como as vozes se comportam e integram a composição do conto por meio de uma abordagem em torno dos tipos de narradores e dos discursos direto, indireto e indireto livre. A partir da leitura do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, a seção Construção do texto busca fomentar no aluno a capacidade de reflexão sobre como o desenvolvimento da narração do texto difere dos demais estudados anteriormente, já que as perguntas encaminham para a observação de como a narração em primeira pessoa é mais restritiva e subjetiva do que aquela feita em terceira pessoa, a qual está presente na maioria dos textos utilizados na sequência didática. No conto de Allan Poe escolhido é possível perceber, de forma nítida, como o narrador controla o andamento do enredo conforme sua vontade, realizando recortes e envolvendo o leitor na estória, de acordo com o seu ponto de vista sobre os fatos; por esse motivo, a execução da atividade e a intervenção do professor são importantes para que tal fato fique explícito, embora não haja nesse momento a classificação dos tipos de narrador.

Em seguida, no decorrer da mesma oficina, as atividades se referem aos tipos de discursos presentes na narração. Para sistematizar cada um deles, é apresentado um quadro, que explicita a definição e características de cada um. Para

fixação dos conteúdos conceituais apresentados, no primeiro momento, a tarefa é identificar e classificar os discursos em passagens alguns textos. Em seguida, a atividade consiste em reescrever trechos dos contos, transformando o discurso direto em discurso indireto e vice-versa.

Tratando, ainda, sobre as vozes presente nos contos, a oficina em questão explora os tipos de narradores possíveis em uma narrativa, classificando-os em duas categorias: narrador em primeira pessoa e narrador em terceira pessoa. Cada uma delas é subdividida: o primeiro tipo de narrador se desdobra em narrador-personagem e narrador-testemunha enquanto que a outra espécie de narrador é classificada em narrador-onisciente e narrador-observador. Salientamos que, desde as primeiras oficinas, o modo de relatar os acontecimentos e os elementos dos contos já vêm sendo discutido, porém a abordagem sobre esses conteúdos foi feita de maneira que a classificação e a nomenclatura específica não fossem apresentadas como prioridade em um primeiro momento.

Por fim, para envolver os conteúdos trabalhados e exercitar a produção escrita, a última etapa da oficina consiste na proposição da reescrita do “Conto dos três irmãos”, a tarefa procura fazer com que alunos escrevam novamente o referido texto apenas mudando o foco narrativo. Assim, o conto, que era originalmente narrado por um narrador em terceira pessoa, será transformado em um texto narrado em primeira pessoa por uma das personagens: o irmão mais novo, o irmão do meio, o irmão mais velho ou a Morte. A execução desse desafio exigirá dos aprendizes a mobilização dos conhecimentos sobre as flexões verbais, as formas pronominais, próprias da narração em primeira pessoa. Além disso, há a possibilidade do uso dos diferentes tipos de discurso para recriar as falas das personagens, o que exigirá domínio da pontuação e formas verbais adequadas.

Na oficina 9, “O quebra-cabeça narrativo”, o objetivo é identificar os elementos que compõem a sequência tipológica narrativa para facilitar a análise dos contos lidos. Com efeito, os componentes (personagens, narrador, espaço, tempo e enredo) são apresentados um a um acompanhados de sua descrição e caracterização. As atividades de carácter sistêmico propõem, primeiramente, que o discente preencha, com base na leitura do texto “Rasga-mortalha”, de Robélia Fernandes, uma tabela contendo os momentos constituintes do enredo (situação inicial, conflito, desenlace, clímax e desfecho). A etapa posterior também envolve a construção de uma tabela, todavia o foco é diferente, pois o aluno deve organizar as

informações sobre o espaço, as personagens, o tempo, o narrador e o tema ou o assunto dos cinco contos presentes na sequência.

É válido ressaltar que no manual didático prevalece uma abordagem muito próxima ao método indutivo, no qual partimos da observação dos fatos específicos e posteriormente realizamos a generalização e formulação de conceitos. Da mesma maneira, sucedeu o estudo dos aspectos discursivos e linguísticos do gênero conto, uma vez que, inicialmente, foram apresentados, de forma genérica, os aspectos estruturantes da materialidade textual em tela, os quais foram, pouco a pouco, refinados para que, ao final, fossem explicitados em suas classificações e nomenclaturas. Portanto, a sistematização parte do texto para a teoria, priorizando a compreensão e interpretação em oposição à simples memorização conceitual.

4.5 A produção coletiva do texto

A etapa de produção coletiva representa a primeira oportunidade de verificar o que foi aprendido com o decorrer dos módulos da sequência didática, porquanto a escrita em grupo torna-se o momento no qual as dúvidas surgirão e as trocas de experiências serão evidenciadas através de um objetivo comum. Contudo, alguns cuidados devem ser tomados para evitar a desorganização e as dificuldades generalizadas, por conseguinte a orientação e o acompanhamento do docente são capitais para o sucesso do exercício.

A proposta de produção textual deve ser clara e adequada para suportar o número consideravelmente grande de autores, cujos conhecimentos são diferentes, apresentam estilos discursivos diversos e dificuldades de escrita particulares. Por isso, a consigna deve ser específica e as etapas de execução devem ser bem definidas para contemplar a efetiva participação de um grande número de aprendizes.

Observaremos, doravante, a décima oficina chamada “*#TamoJunto*” cujo objetivo consiste na produção coletiva de um conto mediante utilização do aplicativo Google Documentos. À vista disso, a proposta de produção escrita é voltada para a retextualização de um texto audiovisual, o curta metragem em- animação gráfica “Vida Maria” de Márcio Ramos. A utilização do filme para o fundamentar a escrita do de texto demonstra uma preocupação em explorar as diferentes manifestações de linguagem, fomentando, assim, a capacidade de compreender diferentes

representações textuais a partir de estabelecimentos de diálogos e retextualizações entre textos de diferentes naturezas.

O caderno de orientações sugere que a turma seja dividida em trios, os quais ficarão responsáveis por criarem um parágrafo do texto, de maneira que cada grupo dará continuidade ao que foi escrito pelo anterior, de maneira que o professor poderá propor o parágrafo inicial do texto. Com efeito, é solicitado que antes do início da confecção textual alguns combinados sobre a situação de produção do texto sejam explicitados. Além disso, a socialização dos procedimentos, que serão realizados, é essencial para que todos entrem em sintonia com o que foi pedido. Assim, uma tabela ou esquema poderão ser elaborados para sistematizar os elementos referentes ao foco narrativo, às personagens, ao cenário e ao enredo.

A efetivação da atividade anteriormente comentada atua na zona de desenvolvimento proximal — ZDP —, conceito elencado por Lev Vigotski (1998), estudioso que teoriza sobre a associação entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano. O autor supracitado acredita que os processos de aprendizagem devem caminhar juntamente ao desenvolvimento da criança. O estudioso alerta para o fato de que não podemos nos restringir apenas ao estabelecimento de níveis de desenvolvimento, pois é mais notório e efetivo definir as relações entre a capacidade de aprender e o progresso do desenvolvimento. Para isso, o teórico em tela define dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O primeiro nível corresponde ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já terminados.” (VIGOSTKI, 1998, p.111). Outro nível, definido pelo autor mencionado, é o de desenvolvimento potencial, que se refere à solução de problemas sob a orientação de adultos ou de auxílio de colegas mais capazes.

A distância entre esses dois níveis, que se configura através da superação de um problema de forma autônoma, é chamada zona de desenvolvimento proximal. Vigotski defende o princípio de que a aprendizagem pressupõe um caráter social e um processo de “apropriação” do intelecto das pessoas que a rodeiam, no qual há uma construção social da mente. Sob tal perspectiva, lançamos o olhar para os agentes da educação escolar, repensando os papéis do aluno e do professor na construção do conhecimento. A troca de experiências entre os alunos, que se encontram em etapas de desenvolvimento mais avançadas, é responsável pela

potencialização da aprendizagem dos colegas de classe e, sobretudo, pela amplificação dos próprios conhecimentos, dado que o sujeito o qual ensina é também aquele que aprende.

Devido ao manuseio dos recursos *online* da aplicação Google *Docs*, os discentes e o professor podem acompanhar, em tempo real, a edição do texto, fator que facilita a visualização e a leitura do texto bem como a antecipação dos eventos, que poderão se encadear posteriormente, evitando, assim, que o texto seja prejudicado por problemas de incoerência ou inadequação coesiva.

O papel do professor é propor sugestões e questionamentos durante o processo de produção, buscando evidenciar os aspectos de maiores dificuldades como construções sintáticas truncadas, inadequações vocabulares, erros de ortografia e de pontuação.

É primordial a participação docente na organização da enxurrada de ideias oriundas dos educandos. Normalmente, os pontos de vista e ideias do alunado são expressos de maneira oral e, por isso, a intervenção docente é necessária para torná-los em materialização escrita. Ao final da escrita do conto, o docente deve auxiliar no processo de releitura e revisão do texto.

4.6 A produção em duplas

O processo de redação do conto abrange os momentos finais da sequência didática, já que encontramos na oficina de número onze, “Mãos a obra”, o desfecho das atividades, momento no qual se devem concretizar o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, definidas, inicialmente, como metas educacionais.

O primeiro passo definido na oficina é a retomada do tema escolhido para produção dos textos, o qual foi proposto no início da sequência. Tal retrospectiva permite aos discentes a escolha da abordagem dada ao conto, fomentando a reflexão sobre os fatos, os detalhes e as particularidades sobre o contexto ou lugar nos quais estão inseridos. Desse modo, os escritores aprendentes podem falar sobre um fato ou uma figura pública curiosa de seu bairro, ou recriar as histórias e aventuras do seringal narradas por seus avós, relatar e problematizar criticamente algum problema social que atinge sua comunidade.

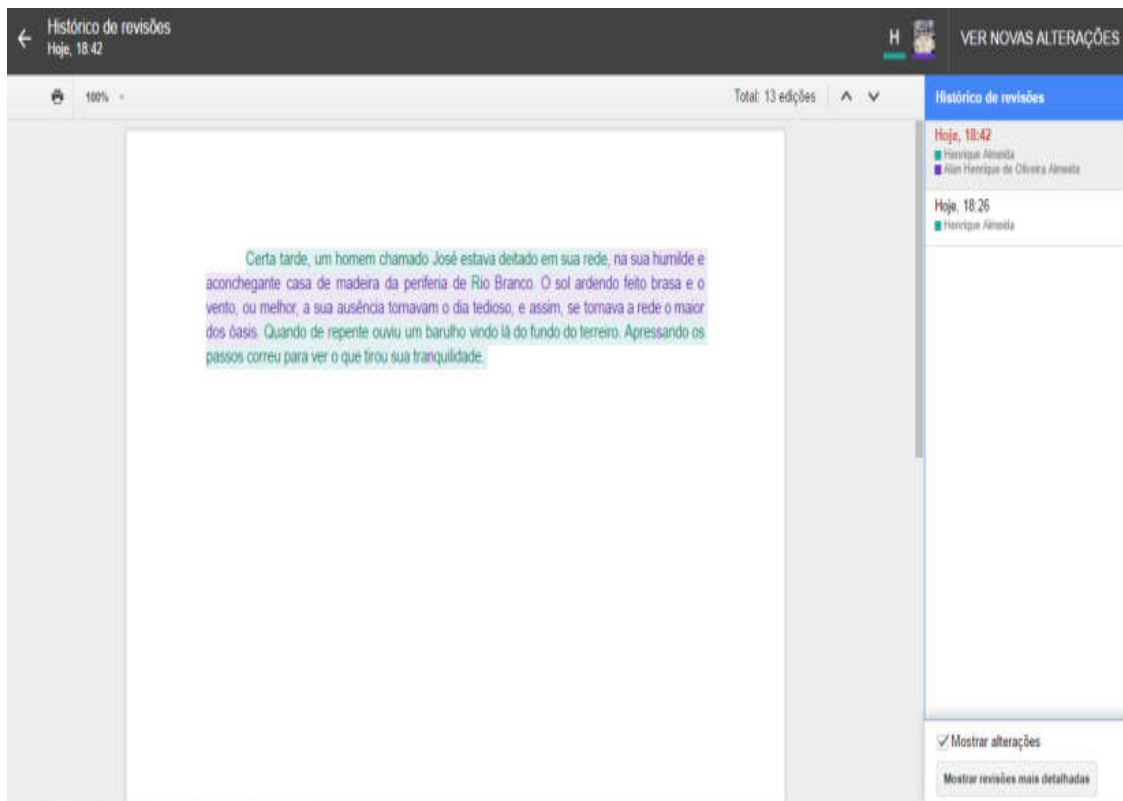
Posteriormente, é solicitado que sejam recuperadas, também, as condições de comunicação próprias do conto a fim de que os propósitos previamente definidos

sejam alcançados. Destarte, faz-se necessário um planejamento sobre o que será escrito. Porquanto, são lançadas as seguintes perguntas:

- a) Que tipo de narrador utilizar? Personagem ou observador?;
- b) Em que cenário se desenvolverá a estória?;
- c) Os fatos serão narrados de forma linear ou a partir de *flashbacks*?;
- d) Quem serão as personagens? Como serão descritas fisicamente?;
- e) Qual será o conflito do enredo?;
- f) Haverá um elemento surpresa no desfecho?

Consta na sequência, na referida oficina, uma seção responsável por detalhar o passo a passo para a utilização da ferramenta digital a fim de redigir os textos. Tal instrução é feita por meio de imagens ilustrativas, ensino de atalhos e acessos pelos menus da aplicação. As instruções mostram como adicionar coautores no documento e ensinam também como as edições podem ser observadas por meio de um recurso que detalha o que cada autor modificou no texto.

Figura 4: Tela de verificação das alterações no documento



Fonte: ALMEIDA, p.72.

Como verificamos na figura, o histórico de alterações no documento permite a visualização do total de modificações, além da data e da hora da edição realizadas por cada colaborador do texto, de modo que seja possível identificá-los por um realce em que destaca-se em cores diferentes o que cada um digitou. Para efeitos de discernimento de usuários, há uma legenda mostrando a quem representa cada cor.

O emprego dessa ferramenta torna-se fundamental para que o professor possa acompanhar a efetiva participação dos alunos na atividade, observando também as dificuldades as quais os discentes enfrentam no processo de construção do texto. O histórico de edição auxilia e amplia as possibilidades de reflexão sobre o que foi escrito para que estratégias de aprimoramento e revisão sejam antecipadas.

Para que os alunos fiquem cientes dos critérios de avaliação do texto a ser produzido, a sequência didática apresenta uma tabela com descritores necessários para redigir o conto conforme a proposta.

O quadro avaliativo possui treze tópicos, formulados por meio de questionamentos, os quais se desdobram em três dimensões de análise:

- I) Adequação à proposta e ao gênero.
- II) Construção da coesão/coerência do texto (textualidade).
- III) Uso das regras e convenções da gramática normativa.

A primeira dimensão de avaliação diz respeito à obediência e ao tratamento do tema proposto, à adequação da situação comunicativa do gênero conto, de modo que a abordagem do conteúdo seja materializado artisticamente, visando a sintonia entre as especificidades do texto e os propósitos de interlocução entre leitor-autor.

A dimensão seguinte contempla os aspectos referentes ao desencadeamento das ideias, de forma compreensível, e condizentes às regularidades do discurso narrativo, levando em conta seus componentes e articulação entre eles.

No que concerne à última dimensão, podemos afirmar que esta observa o modo como a linguagem é empregada em função das normas da escrita formal e das convencionalidades próprias da referida modalidade da língua.

Destacamos, ainda, a importância desse tipo de grade de critérios nos processos de produção, de reescrita e, conseqüentemente, de avaliação, dado que a leitura atenta das perguntas-critérios é capaz de dirigir o olhar do autor e do leitor, pois o aluno-escritor pode perceber o que está bem no texto e ajustar aquilo que pode ser melhorado, realizando, dessa maneira, uma autoavaliação de sua

produção textual. Por outro lado, para o leitor analista, isto é, o professor, a tabela de descritores orienta a avaliação da aprendizagem de forma integral, visto que, ao considerar as várias dimensões do texto, o docente pondera as múltiplas capacidades e os diversos conteúdos trabalhados nas oficinas.

Tabela 2: Critérios para avaliação da produção

(continua)

CRITÉRIOS PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DO CONTO	
Adequação à proposta e ao gênero	1. O texto se refere ao tema solicitado, ou seja, se reporta as particularidades e eventos típicos do lugar em que o autor está inserido?
	2. O autor assume uma posição na qual os fatos relatados prendem a atenção do leitor, envolvendo-o e surpreendendo com a forma como os acontecimentos são relatados?
	3. A linguagem adotada explora os recursos literários, figuras de linguagem e exploração dos sentidos das palavras de forma artística?
	4. As ideias e conteúdos contribuem para construir o tipo de conto escolhido? (de terror, de fantasia, de crítica social, de causos populares)
	6. Os marcadores temporais e localizadores espaciais contextualizam os espaços e demarcam a passagem do tempo adequadamente?
	7. O uso da pontuação e os verbos de dizer para marcar as falas das personagens são adequados?
	8. As ações das personagens estão de acordo com as suas características apresentadas?
	9. O título é sugestivo e chama a atenção do leitor?
	10. As ideias e o modo que são escritas procuram seduzir, fazer refletir e estabelecer aproximação com o leitor?

(conclusão)

Uso das regras e convenções da gramática normativa	11. O texto está correto em relação às regras de concordância entre as palavras?
	12. O texto está correto em relação à ortografia e demais convenções de escrita?
	13. Os desvios das convenções de escrita e da norma padrão são propositais e ajudam a construir sentidos em função do texto?

Fonte: ALMEIDA, p.73.

Para Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez (2014), a avaliação da escrita constitui, primordialmente, um processo de interlocução, já que o professor, ao ler os textos dos alunos, constrói e reage às intenções comunicativas apresentadas pelos educandos e confronta o texto mediante os aspectos convencionais esperados para o gênero escolhido para aprendizagem. É importante ressaltar que a explicitação dos critérios de avaliação torna-se necessária para que os aprendizes possam compreender o que precisam aprimorar e, desse modo, construir uma linguagem técnica sobre os recursos empregados no processo de escrita.

Uma lista de critérios para avaliar um texto organiza possíveis perspectivas de leitura. Ter perguntas para cada critério cumpre o objetivo de dirigir o olhar do leitor analista para determinados aspectos do texto, para que os observe de maneira detalhada e possa dar um retorno preciso e útil para o escritor, que, assim, vai saber o que está bem e o que pode melhorar no seu texto. (SUASSUNA, 2014, p. 41)

Lívia Suassuna (2007) problematiza a avaliação como uma rede de sentidos, na qual o docente interpreta dados, questiona respostas, busca indicadores, encontra peculiaridades. O objeto avaliado atua como um signo a serviço de uma interpretação, que geralmente não se sucede de modo natural e espontâneo. Sob esta perspectiva, os referenciais de avaliação não cumprem somente o papel relacionado ao julgamento, mas, primordialmente, constitui um instrumento para a construção de um leque de significados para compreender e agir. Por fim, avaliar é dizer algo a respeito de um referente, seja ele uma atitude, um procedimento, um conhecimento conceitual, seja também um saber factual, a avaliação deve acontecer de modo que o avaliador atua como agente em um contexto de comunicação social.

A avaliação da aprendizagem é importante para o processo educativo, porém saber fazê-la é extremamente vital. Normalmente, ao avaliar um texto, alguns professores o tratam como objeto correção puramente gramatical, apontando e destacando as inadequações ortográficas ou outros problemas sintáticos e coesivos. Por esse motivo, a tabela de avaliação abrange o texto em sua completude, em seus aspectos linguísticos e discursivos. Deste modo, por exemplo, podemos perceber pelo número de perguntas relativas a essa dimensão é que a ênfase dada à adequação ao gênero é maior do que à ortografia e outros aspectos prioritariamente gramaticais. Portanto, é possível inferir que o fundamental é que o texto seja reconhecível pelo leitor como um conto e não que ele tenha apenas uma impecável correção gramatical.

4.7 A revisão dos textos

A habilidade de reescritura é trabalhada na sala de aula de maneira insatisfatória, pois, normalmente, o aluno produz, entrega o texto para o professor, que, por sua vez, corrige e aponta os erros que os discentes cometem. Em seguida devolve a produção para o discente, que guarda ou simplesmente descarta aquela redação, já que não tem o *feedback* necessário para que as dificuldades sejam superadas.

Como forma de superação desse tipo de situação, o caderno de orientações do professor, na oficina de número doze “Ajustes finais”, sugere tarefas pedagógicas, que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica sobre a própria escrita ou a de outro colega para que os aperfeiçoamentos dos textos sejam executados.

Inicialmente, a sequência propõe que o professor promova uma discussão sobre a relevância do ato de escrever novamente um texto para que os discentes sejam sensibilizados a respeito desse procedimento como parte integrante do processo de produção textual, evidenciando que não se trata somente da identificação de erros e inadequações, mas é, sobretudo, um mecanismo para burilar a constituição do texto. Outra sugestão é a de que o docente explore algumas questões e dificuldades recorrentes na atividade de escrita textual como a grafia de certas palavras e o uso de sinônimos para evitar a repetição excessiva de palavras. É destacada, também, a importância do desenvolvimento da autonomia do aluno,

incentivando-o a dirimir suas dúvidas em diversas fontes como dicionários e livros de gramática, como afirmam Schneuwly e Dolz:

A releitura dos textos é feita, naturalmente, com o apoio de obras de referência, habitualmente disponíveis nas salas de aulas: dicionários, quadros de conjugação, manuais de ortografia etc. Os alunos deverão, portanto, estar familiarizados com a utilização desses diferentes meios. (2013, p.99).

Além disso, devemos ponderar que a disponibilidade do corretor ortográfico no editor de texto não impede o aluno de realizar questionamentos e pensar sobre as complexidades da Ortografia. Sabemos que, apesar de um computador possuir a capacidade de incorporar um vasto banco de dados sobre a gramática de uma língua, há fatos linguísticos que somente são compreendidos e assimilados por seus falantes. Por exemplo, é provável que uma máquina não consiga identificar certas inadequações, como na frase “Medico para o trabalho”, na qual o interlocutor queira se referir ao profissional que encerrou suas atividades profissionais. Para o computador, a frase não apresenta nenhum problema ortográfico, porém a análise do contexto de fala sugere que há uma falha ortográfica na palavra médico, o que pode resultar em um problema de compreensão, no qual o leitor pode apreender essa palavra como a flexão do verbo medicar na primeira pessoa do singular do Presente do Indicativo.

Um ponto sensível dentre as dificuldades apresentadas nos textos dos discentes é referente ao plano sintático, já que é comum a utilização de frases incompletas, o predomínio de orações coordenadas em relação às subordinadas, a inadequada ou, até mesmo, a ausência da pontuação e a pouca variedade vocabular nas construções frasais. Alguns desses problemas têm origem na influência do sistema sintático da oralidade sobre o escrito. Tal interferência é resultado da falta de condições e situações de aprendizagem referentes à análise e ao estudo dos elementos citados. Desse modo, o educador pode optar por ilustrar, por meio de alguns trechos dos textos produzidos pelos aprendentes, frases que merecem uma abordagem didática adequada e que podem e/ou necessitam serem reescritas, seja por possuírem problemas de inteligibilidade seja por alguma outra inadequação relacionada às especificidades de uso da língua naquele gênero de texto.

Koch e Elias (2015) acreditam que cabe ao professor conscientizar o aluno no que diz respeito das especificidades da expressão escrita, das demandas e dos recursos, que são exclusivos dessa modalidade da língua. No processo de aquisição da escrita, gradativamente, o discente deve perceber que certos usos da oralidade podem não ser adequados ao texto escrito. As autoras ressaltam que o desenvolvimento dessa consciência não acontece instantaneamente, mas pode levar, muitas vezes, anos a fio.

Com o auxílio da aplicação de edição de textos em ambiente digital, há, na referida oficina, indicativos de estratégias para a realização da revisão dos contos produzidos, de forma que os textos sejam compartilhados entre os alunos, e, assim, propiciar uma tarefa em que os educandos leiam e apreciem os textos dos demais. Destarte, será facultada ao aluno a capacidade de desenvolver a leitura para alcançar distintos propósitos, no qual o sujeito que lê assume diferentes posturas: como leitor apreciador da obra, como leitor avaliador, que identifica problemas e inadequações no texto e, por fim, como leitor colaborador, que mostra os indícios para a melhoria do texto.

Solé (1998) elucida e postula que, na leitura na qual se define um propósito voltado para a revisão de um escrito próprio, deve se observar que, ao ler o que escrevemos, normalmente não nos colocamos no lugar do Outro na condição de futuro e possível leitor, caindo no erro de se colocar no seu próprio lugar, o de escritor. Por esse motivo, é comum que os alunos digam que determinada passagem está mais do que clara, e, de acordo com o que querem dizer, pois não enxergam com os olhos de outrem as inadequações. Desse modo, é fundamental desenvolver a leitura crítica sobre o texto de sua autoria para que o aprender a escrever seja mais eficaz e produtivo. Além disso, o intercâmbio das produções entre os escritores aprendentes permitirá que eles assumam diferentes posições sobre os textos.

A interação entre os alunos é facilitada com o uso dos recursos do Google Documentos, pois suas funcionalidades permitem que os leitores, com os quais os textos são compartilhados possam realizar algumas interferências por meio de comentários e sugestões. Novamente, os referidos tipos de exercício agem na ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal — dos discentes mediante a interação e trocas de conhecimentos entre eles para que percebam que seus textos podem e devem ser lidos por qualquer tipo de leitor.

Em meio a uma abordagem educativa focada no protagonismo estudantil, o papel do professor é incentivar a reflexão e estimular o olhar crítico sobre o texto, assim, no manual, existem questionamentos que orientam quais aspectos os aprendizes de escritores devem observar ao revisar o texto:

- O título chama a atenção do leitor?
- O texto está de acordo com o tema proposto?
- O conto alcança o propósito comunicativo almejado: emocionar, fazer rir, despertar a reflexão, envolver o leitor?
- O foco narrativo se mantém em todo o texto?
- A estória tem início, meio e fim organizados de forma lógica e sem incompletudes?
- As palavras estão escritas corretamente?
- Existem frases incompletas, ideias soltas?
- A pontuação está adequada?
- As marcas de tempo e lugar são perceptíveis?
- As figuras de linguagem e outros recursos da linguagem literária estão presentes no texto e são relacionadas com o objetivo do texto?
- O desfecho do texto é capaz de impactar o leitor?

As perguntas procuram, de forma sintética, explicitar os critérios e os conteúdos que foram ensinados durante as oficinas, estabelecendo, assim, a coerência entre os objetivos de ensino e a situação de avaliação, considerando que esse é um erro muito comum em algumas práticas pedagógicas, nas quais o professor exige nas avaliações conteúdos e capacidades, que pouco foram exploradas durante a trajetória formativa sujeita à avaliação.

Os parâmetros curriculares nacionais discutem sobre a intervenção docente nos procedimentos de refacção textual:

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p. 78).

Portanto, o trabalho com as habilidades de releitura, revisão e reescrita do próprio texto devem ser incorporadas à rotina escolar como prioridade, em virtude do fato de que as atividades que resultam em idas e vindas do texto são as que enriquecem a aprendizagem da escrita, possibilitando que o aluno supere suas dificuldades e encontre no erro uma forma de ampliar seu repertório e domínio sobre a língua.

Notamos que o processo de interação entre professor e aluno, em função das melhorias no texto (que vai e volta diversas vezes), é frequente no ensino superior, principalmente nos programas de pós-graduação, na relação entre orientador e orientando. Todavia, na educação básica, é quase nula ou ineficaz o referido *feedback* em torno do aprimoramento da produção dos textos. Diante disso, faz-se necessária uma transformação dessa realidade para que o professor se coloque na função de orientador dos alunos do ensino médio e fundamental, os quais ressentem mais do que ninguém o acompanhamento pedagógico para ampliar a competência da linguagem escrita.

4.8 A publicação dos textos

Em conformidade com as concepções de língua e ensino, presentes nas orientações curriculares e por compreender que o ensino da língua deve tratar de usos autênticos no convívio social, a sequência didática, ao final de sua última oficina, sugere a publicação e a veiculação ampla dos textos produzidos pelos alunos.

Portanto, a realização de tal etapa representa a finalização do ciclo de uma rotina de aprendizagem, pois o texto foi incluído em uma verdadeira situação comunicativa, na qual os alunos procurarão atender objetivos específicos para alcançar um número grande e diferenciado de leitores, justificando a escrita de forma concreta e significativa.

Dentre as sugestões elencadas pelo manual do professor, existem as possibilidades de organização de um livreto para ser disponibilizado na biblioteca da escola ou a divulgação no mural escolar, de criação um *blog* ou uma página em redes sociais para divulgar esses textos na *web*. Além disso, o professor poderá entrar em contato com *sites* eletrônicos que aceitem publicar textos. Outra sugestão é realizar um evento de divulgação e lançamento da coletânea das obras, um sarau

ou coquetel literário, promovendo a mobilização de pais e moradores da comunidade para participarem das atividades desenvolvidas na escola.

À vista disso, a concepção, tradicionalmente estabelecida, em torno da crença de que os textos escritos na sala de aula seriam lidos apenas para que o professor atribua uma nota, vai se desconstruindo e cede lugar à perspectiva na qual os textos devem circular socialmente para atingir o maior número de leitores possíveis. Para isso, devemos instituir um pensamento no qual o texto só ganha vida nas mãos do leitor, isto é, escrevemos por uma necessidade de sermos lidos.

Encerramos a discussão sobre um processo formativo para a produção de textos, no qual as competências discursivas são potencializadas de forma integrada, de modo que os discentes sejam capazes, ao final das oficinas de interpretar e compreender, de maneira autônoma, os textos lidos, analisar os recursos e usos da língua para poder ampliar seu repertório linguageiro. Espera-se também que o educando seja capaz de facilitar os processos de produção e recepção de textos, ouvir e falar sobre impressões e outras sensações oriundas da leitura e discussão dos textos e escrever textos em função de uma dada situação comunicativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios do atual contexto educacional requerem práticas educativas, que atendam às exigências sociais e econômicas do mundo globalizado. Para que isso se concretize, a visão sobre os modos de aprender e de como ensinar precisa ser revista. A respeito disso, o presente trabalho buscou discutir sobre como é possível realizar um planejamento de ações pedagógicas promotoras de aprendizagens, que contemplem o domínio da competência linguística para escrever e compreender sobre a realidade, traçando um horizonte de atuação e transformação social. A presente dissertação buscou, também, evidenciar o aprofundamento do conhecimento sobre a leitura do hipertexto ou da hipermídia para a compreensão dos processos de escrita e do ato de ler na chamada cibercultura – o estímulo da leitura em torno do uso da linguagem enquanto materialização laboriosa da língua, manifestação artística e cultural bem como fonte de fruição estética.

Não pensamos, é claro, que o dispositivo didático apresentado seja considerado a “invenção da roda” ou, ainda, o “remédio curador” dos males instaurados na realidade escolar brasileira. Pelo contrário, acreditamos que tal proposta seja uma possibilidade dentre uma infinidade de opções no fluxo criativo do planejamento docente. Consideramos que um bom planejamento pode ser realizado quando voltado para as transformações e demandas que surgem a cada dia.

Ressaltamos, também, que o material é uma tentativa de se adequar à nossa realidade, pois há uma constante queixa dos professores acreanos sobre a escassez de materiais voltados para o nosso contexto sociocultural.

A sequência didática “Entre contos, encontros e encantos”, além de se basear nos documentos curriculares oficiais do estado do Acre, apresenta tarefas de ensino voltadas para os conhecimentos prévios dos alunos, e procura desenvolver a capacidade crítica sobre o lugar em que vivem. Portanto, constitui um dispositivo de ensino coerente à proposta educativa do referido contexto sociocultural.

O dispositivo de ensino em questão revela-se eficaz por considerar a aprendizagem um processo sociointerativo, em que o aluno é convidado a envolver-se com o objeto ensinado de maneira desafiadora, operando tarefas que atuam nos limites do que é difícil, mas não impossível de realizar. O aprendizado vai se consolidando através das interações entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-

conteúdo. Logo, o conhecimento faz parte de um processo de construção no qual o sujeito é capaz de questionar, discutir e de se posicionar a respeito do conhecimento em estudo.

A forma que a sequência didática foi idealizada procurou contemplar os inúmeros atributos do planejamento escolar, que a seguir serão relacionados. Primeiramente, delimitamos objetivos e metas alcançáveis, condizentes com o nível e série que são direcionados, e principalmente, fundamentados nos documentos oficiais curriculares. Diretamente coerentes com as metas estabelecidas, os conteúdos de ensino foram adequadamente delimitados, de modo a contemplar a diversidade tipológica referente aos conceitos, fatos, procedimentos e atitudes. Dessa maneira, foram adotados procedimentos metodológicos diversificados envolvendo exposição, demonstração e experimentação, os quais são devidamente delineados e explicitados por meio de estratégias e etapas. Os recursos didáticos estão devidamente especificados em conformidade com os objetivos estabelecidos para a oficina (aula). Por fim, a *avaliação* que abrange os momentos avaliativos *da* aprendizagem e *para* a aprendizagem, isto é, empregando as diferentes dimensões – diagnóstica, formativa e somativa.

As práticas educativas, que podem ser proporcionadas com a execução da sequência didática, provavelmente permitirão que os alunos sejam imersos em um processo formativo de caráter integral, contemplando os aspectos cognitivos, psicomotores e socioafetivos. Tais objetivos são possíveis de serem alcançados através do trabalho com o texto literário, uma vez que o monumento textual artístico mobiliza uma série de saberes humanos e abrange as questões primordiais da essência e da heterogeneidade do Homem.

A instituição escolar precisa superar a concepção conservadora de aprendizagem, na qual a voz do professor é predominante, sendo que esta, na maioria das vezes, representa o único instrumento para a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos. Os alunos precisam ser ouvidos e colocados em situações que os incentivem a serem protagonistas de sua própria aprendizagem, utilizando novas estratégias e diferentes meios para construir os saberes veiculados pela escola.

Portanto, a nossa expectativa, através do presente trabalho, é que novas práticas pedagógicas sejam estimuladas, pois acreditamos que esse tipo de atividade, fundamentada no manuseio dos recursos das tecnologias, pode ser

replanejada e executada não somente em Língua Portuguesa para ensinar outros gêneros textuais, mas, também, nos demais componentes curriculares da educação escolar.

Outrossim, cumpre destacar, nas linhas finais de nossa dissertação, que é nosso intento, também, é que o material elaborado em questão seja aplicável nas mais diferentes realidades das instituições escolares, sejam elas a escola pública, a privada, a urbana, a rural, a central, a periférica, já que a sequência didática, apesar de ser idealizada para o contexto tecnológico, não perde de vista a prioridade de formar leitores e escritores. Por esse motivo, caso haja necessidade, o docente tem a liberdade para realizar as devidas adequações do dispositivo didático em tela.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular: Orientações curriculares para o Ensino Fundamental – caderno 1**, Rio Branco, AC.: SEE, 2009.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo, maio 2016. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Relatrio%20Inaf%20Brasil%2020112012/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf> . Acesso em 08 dez. 2016.

ALMEIDA, A. H. O. **Entre contos, encontros e encantos**: caderno de orientação de produção textual. Rio Branco, 2016. 79 p. Trabalho não publicado.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontros & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, N. M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S. C.; DIEB, M. **Línguas na Web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p.155-176.

ASSIS, Machado de. **50 contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo. Editora: WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In:_____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/Duas cidades, 2004. p. 169-191.

CHARTIER, R. **Do código ao monitor**: a trajetória do escrito. Estudos avançados, São Paulo. v.8, n. 21. p.185-199, 1994.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: Aique Group, 1998. Disponível em: <<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2016.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J.; GAGNON, R. e DECÂNIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.81-108.

EM 15 anos, número de usuários de internet passou de 400 milhões para 3,2 bilhões, revela ONU, Rio de Janeiro, ONU, Brasil. 28 de maio de 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/em-15-anos-numero-de-usuarios-de-internet-passou-de-400-milhoes-para-32-bilhoes-revela-onu/>. Acesso em 24 de jan. de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, L.F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

INEP/BRASIL. **Média dos países em cada área**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/resultados_pisa_2000_2012.pdf. Acesso em 27 de set. de 2016 .

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p.17-24.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Pontes: campinas, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LOBATO, M. **Negrinha**. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/negrinha.htm>. Acesso em 20 de maio de 2016.

MACEDO, L. N. et al. Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. In: PRATA, L.; NASCIMENTO, A. C. de A. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC; SEED, 2007.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: **Linguagem & Ensino**, V. 4, N. 1, 2001, p.79-111.

MENDONÇA, M. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. **Revista Na Ponta do Lápis**. ano XII, n. 27, jul. 2016.

RAPAPORT, R. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ROWLING, J. K. **Os Contos de Beedle, o Bardo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PINTO, M. C. V. Escrevendo textos do dia-a-dia: uma experiência com a escrita social. In: ALMEIDA, N.; ZAVAM, A. (Orgs.) **A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

POE, E. A. **O gato preto**. Disponível em: www.psb40.org.br/bib/b159. PDF. Acesso

em 14 de Jun. de 2016 às 21:34.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto. **Revista na ponta do lápis**. ano X, n. 24, maio. 2014.

SOARES, A. **Gêneros literários**. 7. ed. São Paulo: Princípios, 2007.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema e três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Robélia Fernandes de. **Conversa afiada**: contos de ficção. Rio Branco: Bobgraf/Preview, 1996.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, E.; SUASSUNA, L. (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto. Luís Silveira Menna Barreto. Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo. Editora: Martins Fontes, 1998.